

# Mediación insight: un modelo reflexivo y pedagógico para abordar los conflictos

## Insight mediation: a reflective and pedagogical model to address conflicts

**Salvador Garrido Soler**

Cooperación, Jaén, ESPAÑA

**Manuscrito recibido: 20/09/2016**

**Manuscrito aceptado: 07/11/2016**

**Resumen:** La mediación insight es un modelo original de mediación, proveniente de Canadá, que surge a partir de la crítica hacia los modelos tradicional-lineal, narrativo y transformativo. Este enfoque concibe la intervención mediadora como un proceso interactivo de aprendizaje para todas las personas participantes (incluida la conductora del mismo). Se fundamenta en dos teorías filosóficas y pedagógicas que privilegian la reflexión personal como vía para alcanzar el conocimiento: la teoría del *insight* de Lonergan y la teoría del aprendizaje transformacional de Mezirow. Sobre estas bases teóricas, sus fundadores han elaborado un proceso que recurre a técnicas comunicativas específicas para superar el conflicto, que es concebido como la experiencia de una amenaza hacia las convicciones más íntimas de la persona. Finalmente, la consolidación de este enfoque durante más de una década posibilita que deba ser considerada como candidata a convertirse en la cuarta gran escuela de mediación a nivel internacional.

**Abstract:** Insight Mediation is an original mediation model originated in Canada that was created as a reaction to traditional linear models, i.e. narrative and transformative models. This approach envisages the mediation intervention as a learning interactive process for the participating people (including the person leading the intervention). It is based on two philosophical and pedagogical theories that prioritize personal reflection as a way to reach knowledge: Lonergan's insight theory, and Mezirow's transformational learning theory. Using these two theories, its founders crafted a process resorting to specific communicative skills to overcome conflict, which is conceived as experiencing a threat to the most intimate certainties a person has. Lastly, the fact that this approach has been consolidating for over a decade makes it qualify as the fourth great mediation school at an international level.

**Palabras clave:** mediación, insight, mediación introspectiva, aprendizaje transformacional, práctica reflexiva.

**Key-words:** Mediation, Insight, Introspective Mediation, Transformational Learning, Reflective Practice.

### Dr. Salvador Garrido Soler

Doctor en Derecho por la Universidad de Jaén con la tesis doctoral «Mediación y abogacía. Propuesta para su desarrollo a través del análisis pragmático de las dimensiones narrativa y argumentativa del discurso». Consultor y mediador profesional. Actualmente, coordina el área de prevención y gestión positiva de conflictos en Cooperación.

Contacto: salvador@cooperacion.es

«Sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable, ama. Y si es necesario, cambia» (Bernard Lonergan)

«Estamos atrapados en nuestras propias historias» (Jack Mezirow)

## Las escuelas de mediación

La mediación en conflictos es un proceso estructurado cuya evolución varía sustancialmente según la persona que conduzca el proceso, puesto que con cada intervención que realiza imprime su sello personal (De Diego y Guillén, 2010, p. 62). Este último matiz determina que cada caso sea único y que el mismo se vea condicionado por el devenir vital de sus participantes. Establecer una comparación entre las distintas formas que puede adoptar la intervención mediadora puede ser muy complicado, pero desde la aparición de las primeras propuestas de mediación estructurada por etapas (Coogler, 1978; Jackson, 1952), resulta habitual la presencia, en cualquier manual de mediación, de listados que sistematizan de manera exhaustiva los distintos modelos disponibles.

Actualmente, la práctica totalidad de la doctrina reproduce la clasificación canónica (García García, 2003, p. 61) que distingue entre tres grandes escuelas con influencia internacional: el modelo tradicional-lineal, popularmente conocido como Escuela de Harvard, el modelo de mediación transformativa desarrollado por Folger y Bush, y el modelo circular-narrativo de mediación propugnado en España por Sara Cobb<sup>1</sup>. Estas tres escuelas, con visiones antagónicas sobre el conflicto, ajustan su trabajo a los respectivos entornos en los que se han conformado, sea jurídico-económico, psicológico o sociológico (Munné y McGragh, 2010, pp. 67-68). El tratamiento de cada una de ellas en los manuales teóricos y los cursos de formación es muy dispar, aunque lo habitual es realizar un repaso a sus características fundamentales y a resaltar los rasgos más sobresalientes de cada escuela (Corsón y Gutiérrez, 2014, pp. 38-45).

Además de las escuelas aludidas existen muchas otras posibilidades, que permiten configurar un auténtico mapa de modelos a disposición de cualquier profesional (Merino Ortiz, 2013, p. 89). Sin embargo, como bien ha señalado Soletto Muñoz, «insistir en la diferenciación entre escuelas puede resultar innecesario porque podrían ser innumerables» (2015, p. 249). A pesar de esta precaución, resulta indiscutible la presencia hegemónica de la Escuela de Harvard dentro de la formación teórico-práctica de la comunidad mediadora española.

Sostenemos que este predominio encorseta la evolución del colectivo profesional hacia una verdadera cultura de mediación. Por dicho motivo, la búsqueda de nuevos referentes teóricos puede contribuir a descubrir alternativas que enriquezcan el ejercicio de esta metodología. Alternativas tan

fascinantes como es la mediación insight que se presenta en este artículo y que, por sus curiosos orígenes y su original planteamiento, cumple con todos los requisitos para ser considerada como una nueva escuela a tener en cuenta dentro del panorama mediador español.

## Fundamentos teóricos de la mediación intelectual

### Críticas a la clasificación canónica de escuelas

La mediación insight es un modelo de mediación en conflictos desarrollado desde el año 2001 en la ciudad canadiense de Ottawa, a partir de un proyecto conjunto de investigación entre la profesora Cheryl Picard, de la Universidad Carleton, y el profesor Kenneth Melchin, de la Universidad Saint Paul. Los orígenes de esta escuela se remontan a la investigación doctoral de la primera, en la que señaló cómo los enfoques tradicionales en mediación responden a clasificaciones dualistas y dicotómicas (Picard, 2000, p. 38). Esta evidencia, a su juicio, dificulta la elección de un modelo preciso y de la persona adecuada para intervenir en una disputa interpersonal (Picard, 2002a, p. 30).

A partir de esta crítica al modelo tradicional-lineal, defiende la mediación como «una integración de teorías y prácticas más que como un enfoque o modelo único» (Picard, 2004, p. 310). A su juicio, los modelos disponibles no proporcionan una respuesta satisfactoria sobre el papel idóneo que deben desempeñar las personas mediadoras. Su tendencia a plantear preguntas esclarecedoras, en un interesante ejercicio de mayéutica mediadora, acerca de lo que ocurre realmente durante un proceso de mediación, la lleva a plantearse cuestiones realmente esclarecedoras que no encuentran respuesta en los modelos tradicionales: ¿qué pasa durante la mediación? ¿Qué hacemos realmente cuando mediamos? ¿Cómo y en qué consiste el cambio que se pretende de las partes en disputa para alcanzar acuerdos? (Picard, 2002b).

Desde la perspectiva de sus fundadores, la respuesta a estas cuestiones es que la mediación debe centrarse en el problema que las partes han venido a resolver y en las preocupaciones que el mismo genera en las partes (Picard y Melchin, 2007, p. 38). Preocuparse más por la negociación de intereses comunes, por crear una nueva historia sin modificación del contexto o, simplemente, apelar al reconocimiento y legitimación mutuos sin más base que la buena voluntad de las partes, no sirve para resolver el conflicto. Al menos, no conforme a la clasificación canónica de modelos de mediación.

Con estos antecedentes, el inicio de la colaboración interdisciplinar entre Melchin y Picard facilita una solución alternativa para todas estas dudas. Y, además, permite el acceso a una insospechada fuente que permite a la persona mediadora experimentar, entender o verificar los actos internos de consciencia asociados al uso de nuestra mente cuando

<sup>2</sup> Pero originalmente desarrollado por Winslade y Monk (2000).

**Tabla 1. Relación entre los niveles de conciencia, las operaciones del esquema, su objetivo y resultado**

Nivel de conciencia / experiencia	Operaciones del método implicadas	Objetivo de la operación	Resultado de la operación
ATENDER (experiencia empírica)	Ver, oír, oler, tocar, gustar	Hacer inteligible la experiencia	Datos
ENTENDER (experiencia intelectual)	Inquirir, imaginar, entender, concebir, formular, reflexionar	Ganar experiencia sobre un fenómeno	Insight
JUZGAR (experiencia racional)	Reflexionar, ordenar, ponderar, juzgar	Interpretar y reflexionar sobre el significado de la experiencia	Juicio de hecho
DECIDIR (experiencia moral)	Deliberar, evaluar, valorar, elegir	Tomar decisiones	Juicio de valor

Fuente: Adaptado de Lonergan, 2006, pp. 14-32.

entramos en conflicto y cuando lo resolvemos a través de la mediación (Price, 2011, pp. 617-618).

### La teoría del insight en Lonergan

La primera de las influencias que fundamenta este modelo proviene de un filósofo y teólogo canadiense en el que Melchin está especializado, Bernard Lonergan<sup>2</sup>. Este autor aborda con su obra una profunda renovación de los postulados teológicos tradicionales, favoreciendo un acercamiento entre el pensamiento filosófico y el científico-técnico, cuyo encuentro nunca puede ser directo (Pambrum, 2015, pp. 96-97).

Uno de los conceptos centrales de la filosofía lonerganiana es el de *insight*<sup>3</sup>, que da nombre a uno de sus libros más relevantes. Un *insight* puede ser definido como un «acto de comprensión que sobreviene inesperadamente» (Lonergan, 2004, p. 11). No se refiere a la mera percepción sensorial de un fenómeno aprehensible, sino más bien al conjunto de operaciones mentales que permiten a la persona tomar conciencia de sí misma en un doble sentido: en cuanto acto de voluntad y en cuanto al conocimiento que adquiere. Según esta propuesta, un *insight* llega de forma inesperada e imprevista, pero no de manera fortuita; es una respuesta a un problema sobre el que hay que reflexionar e indagar, desde el interior

pero en contacto con el exterior, hasta que surge un inesperado ¡Eureka!, como el que permitió a Arquímedes descubrir los principios de la hidrostática (Lonergan, 2004, p. 37). Lo que viene a confirmarnos esta formulación filosófica es que a cualquier descubrimiento se llega a través de un proceso personal e íntimo de indagación cognitiva, epistemológica e incluso metafísica (Walczak, 2008, p. 147).

Así pues, el conocimiento comprende varias operaciones mentales en distintos niveles de conciencia, de los cuales el *insight* es el eje fundamental (Gromi, 2013, p. 38) y que precisa de un procedimiento específico para lograr su aparición. Consciente de que las cuestiones metodológicas dominan el control del significado en la Filosofía actual (Barrera, 2005, p. 435), Lonergan continuó ahondando en esta cuestión hasta conformar una teoría epistemológica propia, cuyo resultado es un método<sup>4</sup> propio para comprender el hecho de comprender.

Este procedimiento, inicialmente denominado método empírico generalizado y posteriormente revisado como método trascendental, profundiza en la estructura esencial del conocimiento y en sus componentes, como puede apreciarse en la tabla 1. Esta estructura surge de la auto-apropiación racional de aquello que se quiere aprender, puesto que para conocer es necesario un proceso reflexivo que incluye ex-

<sup>2</sup> Bernard Joseph Francis Lonergan, filósofo y teólogo canadiense (1904-1984). Formado como sacerdote en la Compañía de Jesús y especializado en Santo Tomás de Aquino, reinterpretó el tomismo de acuerdo con las corrientes filosóficas seculares del siglo XX, motivo por el que se define su filosofía como «tomismo trascendental» o «fenomenología de la auto-apropiación», además de desarrollar una descomunal teoría epistemológica de la cognición humana, resumida (si es que ello es posible), en la máxima que abre este artículo. Para profundizar en los aspectos filosóficos de este autor, véase Walczak, 2008, pp.141-152. <sup>3</sup> La complejidad del vocablo *insight* no admite traducción literal y admite diversos significados. A partir de las contribuciones psicológicas y psiquiátricas de Damasio y Castilla del Pino, puede proponerse como traducción aproximada la «capacidad de ganar una comprensión intuitiva, exacta y profunda de una persona o de una cosa» (Núñez Ramos, 2010, p.159). Otras acepciones recogidas por el *Oxford English Dictionary* admiten como sinónimos entendimiento, percepción, perspicacia, intuición o comprensión. Desde la psicología cognitiva y la neurología, se correspondería con un aprendizaje intuitivo, un proceso que desemboca en la adquisición de una comprensión sobre sí mismo. No obstante, las implicaciones de esta forma de conocimiento intuitivo aconsejan prudencia en cuanto a la correcta interpretación de la palabra, ya que lo habitual la reproducción del término en lengua inglesa para evitar posibles confusiones con conceptos afines. Fuera de este ámbito, existen otras opciones posibles; así siguiendo la traducción de Quijano (Lonergan, 2004) sobre la magna obra del teólogo y filósofo canadiense, un *insight* es definido como un «acto de intelección». Consecuentemente, una denominación alternativa para esta escuela en castellano podría ser la de «mediación intelectual». <sup>4</sup> De acuerdo con su propia filosofía, Lonergan define un método como un «esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos» (Lonergan, 2006, p. 10).

**Tabla 2. Las 10 fases del aprendizaje transformacional en Mezirow**

Fase 1	Dilema desconcertante
Fase 2	Autoexamen de sentimientos de culpa o vergüenza
Fase 3	Valoración crítica de presunciones epistémicas, socioculturales o psicológicas
Fase 4	Reconocimiento del descontento propio, de que el proceso de aprendizaje es compartido y que otras personas han gestionado un cambio similar
Fase 5	Exploración de opciones para los nuevos roles, relaciones y medidas adoptadas
Fase 6	Planificación de un curso de acción
Fase 7	Adquisición de conocimientos y competencias para aplicar el propio plan;
Fase 8	Intento provisional con los nuevos roles
Fase 9	Construcción de competencias y autoestima en los nuevos roles y relaciones
Fase 10	Reintegración en la vida propia, basada en las condiciones dictadas por la nueva perspectiva

Fuente: Kitchenham, 2008, p. 105.

perimentar, entender, juzgar y decidir (Pérez Varela, 2002, p. 433). El método trascendental comprende varios pasos que interrelacionan aprendizaje y conciencia, y para cuyo avance es preciso cumplir con ciertos criterios normativos o preceptos trascendentales<sup>5</sup> que invitan a la realización de actos concretos en cada nivel del proceso. Su cumplimiento, en definitiva, da sentido al significado del ser humano, que no es sino el puro deseo de conocer (Friel, 2016, p. 528).

### La teoría del aprendizaje transformacional en Mezirow

Esta aspiración cognoscitiva de la naturaleza humana enlaza con la segunda de las bases filosóficas de la mediación intelectual, la teoría del aprendizaje transformacional. Dicha

teoría fue concebida y elaborada por el sociólogo y pedagogo norteamericano Jack Mezirow, a raíz de una investigación realizada durante un programa educativo de recuperación destinado a mujeres adultas (Mezirow, 1978)<sup>6</sup>. De acuerdo con sus postulados, que beben en sus fuentes de la obra de Kuhn, Freire o Habermas, el desarrollo que experimenta una persona adulta durante un periodo de aprendizaje no es fruto de la adquisición mecánica de conocimientos, habilidades o actitudes, sino de un proceso de introspección personal.

El proceso de aprendizaje consta de un itinerario en diez etapas, como puede consultarse en la tabla 2, cuyo punto de partida es el descontento y la frustración originados por el reconocimiento de una limitación que dificulta el desarrollo personal propio. Y concluye en el momento en que la persona toma consciencia del cambio experimentado en el manejo de su propia experiencia y así es capaz de manifestarlo mediante un discurso crítico y racional.

De manera muy resumida, dos conceptos centrales explican este proceso de aprendizaje: la conducta autorreflexiva de quien aprende y el rol facilitador de quien enseña. Por un lado, y a diferencia de otros contextos educativos, que se limitan a proporcionar conocimientos y habilidades instrumentales, aquí se potencia una reflexión de tipo introspectivo en todos los estadios del proceso; reflexión que no es únicamente de tipo cognitivo, sino que implica también la aceptación de una dimensión emocional, relacional y espiritual (Brock, 2009, p. 123) de la introspección individual.

Por otro lado, y a pesar de que algunos autores insisten en su carácter autopoiético (Tanaka, Farish, Nicholson, Doll y Archer, 2014, p. 207), la labor docente resulta imprescindible para el éxito del modelo. En palabras de su fundador, «quien asume el rol docente, adopta un papel facilitador del pensamiento crítico y crea las condiciones para la adquisición de habilidades propias de un razonamiento adulto» (Mezirow, 2003, p. 62). Advertimos que esta orientación pedagógica es además coherente con la teoría del conocimiento de Lonergan. A este respecto, señala Gromi a que «el profesor ejercita y entrena al alumno, pero no puede garantizar en ningún momento la llegada de la intelección y despertar el *insight* en la mente de los alumnos» (2013, p. 39). En consecuencia, puede afirmarse que ambas influencias están entrelazadas, a pesar

<sup>5</sup> Estos preceptos trascendentales, que no deben ser confundidos con los imperativos categóricos kantianos, de los que Lonergan se aparta radicalmente, resumen los criterios normativos que deben cumplirse en cada operación que conforma el método trascendental: sé atento (nivel empírico o de la experiencia), sé inteligente (nivel intelectual o de la inteligencia), sé razonable (nivel racional) y sé responsable (nivel moral o de la libertad). Estos preceptos evolucionaron desde la formulación inicial en los cuatro preceptos citados hasta su versión definitiva, cuyo tenor literal en forma de cita introduce este artículo, para dar cabida en el ámbito teológico al fenómeno de la conversión intelectual, moral o religiosa (Lakeland, 2014, p. 64): sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable, ama Y si es necesario, cambia. Consideramos, no obstante esta última consideración, que la belleza de la cita no desmerece en absoluto su valor filosófico. <sup>6</sup> Concebida inicialmente como teoría aplicable en contextos educativos no formales, la teoría del aprendizaje transformacional ha extendido progresivamente su influencia dentro de EE.UU y otros países de habla inglesa, hasta convertirse en el discurso dominante sobre la pedagogía más adecuada para el aprendizaje de las personas adultas. Este predominio, sin embargo, no le exime de crítica por el excesivo protagonismo que se da a los procesos cognitivos responsables del aprendizaje sin una adecuada explicación psicobiológica de dichos procesos (Newman, 2014, p. 346).

de la disparidad de sus orígenes, por la necesidad de dotar de coherencia y sentido a la experiencia del aprendizaje mediante la reflexión consciente de sus protagonistas.

## La práctica de la mediación insight: estructura, contenido y metodología

### El conflicto como amenaza a convicciones personales

Las bases teóricas presentadas en el apartado anterior configuran un modelo de mediación esencialmente pedagógico. En principio, las técnicas empleadas por cualquier persona mediadora, sin considerar su escuela o enfoque, pretenden provocar cambios cognitivos o *insights* en el pensamiento de las partes (Esteban Soto, 2015, p. 253). La gran novedad que aporta la mediación insight es su concepción de la intervención mediadora como un proceso interpretativo e interactivo de aprendizaje (Picard, 2016, p. 25), ya que profundiza más explícitamente en los procesos internos que repercuten en los cambios cognitivos deseados. Este aprendizaje, además, no se refiere únicamente a las personas que se hayan inmersas en una disputa, sino que también ocurre para quienes conducen o las sesiones (Picard y Siltanen, 2013, p. 32).

Corresponde a la persona mediadora facilitar esta tarea introspectiva, lo que significa que puede encuadrarse su actuación dentro de la órbita de la práctica reflexiva (Hardy, 2009; Rothman, 2014). Quien conduce el proceso desempeña una influencia consciente sobre las partes (*responsive intentionality*), pero desde un rol facilitador e intervencionista, pero no directivo (Melchin y Picard, 2008, p. 100; Picard, 2016, p. 31).

En realidad, la persona mediadora no puede hacer nada sobre las partes, sino que son animadas durante el proceso de mediación a reflexionar sobre sus propios sentimientos, preocupaciones y valores para que se revele el verdadero motivo por el que se produce el conflicto. Con esta finalidad, no siguen un esquema rígido y predefinido, sino que escogen técnicas adecuadas para revelar lo que de verdad importa a las partes, facilitar nuevos insight y ampliar la comprensión de las partes sobre el conflicto, avanzando así en el proceso.

El punto de partida de este proceso de aprendizaje es que el conflicto es algo real, que surge como resultado de la decisión de defenderse frente a la valoración de una amenaza. Esta amenaza se manifiesta en un patrón defensivo de respuesta (Melchin y Picard, 2008, p. 85; Picard, 2016, p. 15). Estas pautas defensivas de interacción son interpretadas por la otra parte como un ataque, y viceversa, lo que provoca una escalada del conflicto. Este mecanismo de defensa nos ayuda

a protegernos, pero también nos impide abrirnos a posibles alternativas.

Esta visión del conflicto como valoración de una amenaza no se refiere a los valores o convicciones personales (lo que equivaldría a los intereses, tal y como son definidos por el modelo lineal de mediación), sino que responde a una gama mucho más amplia. Para una mayor comprensión de esta noción de amenaza, pueden consultarse otros artículos de este número especial.

Esta visión del conflicto no es incompatible, en el estado actual de la teoría, con la posibilidad de una amenaza real de daño (Picard, 2016, p. 27). Esta afirmación permite encuadrar a este modelo dentro de las teorías mixtas del conflicto, según las cuales «los conflictos pueden darse tanto en el plano de la realidad (*conflicto real*) como en el plano de la percepción (*conflicto percibido*)» (Calvo, 2014, p. 44).

A partir de esta visión positiva del conflicto es posible proponer un modelo específico de intervención, que se fundamenta en cuatro principios básicos que nacen de la naturaleza social (y relacional) del ser humano (Melchin y Picard, 2008, pp. 82-83):

- Principio nº 1: Naturaleza social (y relacional) del ser humano.
- Principio nº 2: Vinculación entre valores y sentimientos personales con las acciones realizadas.
- Principio nº 3: Nacimiento del conflicto por la percepción de una amenaza.
- Principio nº 4: La reflexión sobre el modo de valorar y decidir abre la puerta a la resolución colaborativa del conflicto.

### Fases, técnicas y estrategias del proceso de mediación

Sobre estos principios, desarrollados con posterioridad para ampliar la fundamentación teórica del modelo, se ha articulado un proceso no lineal en cinco etapas (Melchin y Picard, 2008, p. 79). Cada una de ellas, como puede apreciarse en el gráfico 1, responde a los distintos niveles de conciencia sobre los que se basa la teoría del conocimiento: prestar atención al proceso, ampliar el entendimiento entre las partes, profundizar en los *insight*, explorar posibilidades y tomar decisiones<sup>7</sup>.

Tal denominación permite una rápida asociación con las fases de clarificación, elaboración de agenda, negociación de alternativas y toma de decisiones, propias del modelo tradicional-lineal. Sin embargo, quienes defienden este enfoque intelectual evitan un ejercicio convencional de la mediación

<sup>7</sup> La nomenclatura empleada por los fundadores de la mediación intelectual se corresponde con la versión definitiva del modelo de mediación estructurado en cinco etapas. En la versión anterior a 2008, la denominación de cada etapa del proceso era distinta (Picard y Melchin, 2007, p. 38) y que por su interés reproducimos a continuación: 1) Establishing the Process, 2) Stating Hopes and Problems, 3) Seeking Insight into Interests, 4) Collaborating to meet Interests y 5) Making Decisions. Como puede advertirse con la comparación entre ambos listados, la versión definitiva resulta mucho más didáctica y adecuada para su difusión entre la comunidad mediadora.

**Figura 1. Esquema básico del proceso de mediación insight**



Fuente: Adaptado de Picard, 2016, p. 58.  
 Créditos de la imagen: [http://www.freepik.com/free-vector/business-infographic-with-bulb-in-flat-design\\_953977.htm](http://www.freepik.com/free-vector/business-infographic-with-bulb-in-flat-design_953977.htm)

y lo asocian con la teoría cognitiva de Lonergan: experiencia, comprensión, juicio y decisión (Picard, 2016, p. 117).

Para ello cuentan con un amplio catálogo de herramientas y técnicas que facilitan el cambio a través del aprendizaje. Por un lado, a través de habilidades comunicativas genéricas. El uso del parafraseo, el reflejo, la reformulación, la normalización, el resumen o el silencio es común a cualquier escuela de mediación. Estas herramientas son, y esto es importante, puestas en práctica para lograr no una escucha activa, sino comprensiva. Se anima así a escuchar y a preguntar en un sentido más transparente y auténtico (Picard, 2016, p. 122), pues de otra forma la conversación deviene en un interrogatorio con una sucesión de preguntas estereotipadas. Y es que a fin de cuentas, se trata de una conversación asistida, un «arte humano básico» (Lonergan, 2004, p. 225).

Por otro lado, existen otras herramientas y estrategias específicas de este enfoque (Picard, 2016, p. 113) que permiten un mejor aprovechamiento de la estructura del proceso<sup>8</sup>. De acuerdo con los fundamentos filosóficos de este enfoque, el objetivo final del proceso es facilitar una solución colaborativa del conflicto gracias a una mejor comprensión del mismo, lo que se produce en forma de *insight*. Estos «no caen del cielo, ni constituyen una construcción deliberada o capricho-

sa de nuestra mente, sino que surgen como respuesta a preguntas específicas que provienen de un campo específico de la experiencia personal» (Melchin y Picard, 2008, p. 94). El objetivo final es que los *insight* surgidos del diálogo permitan descubrir nuevas pautas de interacción que mejoren la situación conflictiva (Picard, 2016, p. 17).

En consecuencia, la aparición y el aprovechamiento de los *insight* se producen en el transcurso de una conversación de aprendizaje. Las técnicas empleadas durante esta parte central del proceso tienen como objetivo profundizar en la dinámica de preocupaciones y amenazas que afectan a las partes (Picard y Jull, 2011, p. 153). No se intenta tanto ampliar la información que se tiene sobre el conflicto para obtener datos objetivos para la futura negociación, como mejorar el entendimiento en torno a las amenazas que estimulan el conflicto.

Las estrategias empleadas durante la conversación de aprendizaje buscan, a través de intervenciones y preguntas concretas, enlazar la memoria emocional de las partes con la preocupación o valor puesto en juego para replantear su contenido. De forma similar a la reformulación, el replanteamiento permite que las partes ganen confianza y se sientan comprendidas cuando manifiestan verbal y no verbalmente lo que les importa.

Otras estrategias permiten establecer un nexo temporal entre los acontecimientos experimentados en el pasado y sus correspondientes respuestas en el presente. Puesto que el conflicto surge de la percepción de una amenaza a lo que importa, este tipo de preguntas o declaraciones pueden sembrar la incertidumbre y facilitar un cambio cognitivo en ambas partes. De manera similar a la aparición de los primeros signos de reconocimiento o a la desestabilización de la narrativa, propios de otras escuelas, aquí lo que se pretende es romper la certidumbre que la persona tiene sobre los comportamientos que está manteniendo en la actualidad y que dificultan la apertura a una solución positiva del conflicto.

Una vez que se ha sembrado la incertidumbre acerca de lo que creíamos inmutable en nuestro comportamiento, lo que se suscita es la curiosidad sobre la otra persona. La persona mediadora debe centrarse en el momento presente (Picard, 2016, p. 24) para advertir los sutiles cambios que se pueden producir tras una intervención.

En contrapartida, la estrategia opuesta permite desvincular cualquier información errónea o incompleta que, en forma de prejuicio, es llevada por cada parte a la mediación. Como se ha indicado, uno de los principios básicos del modelo es

<sup>8</sup> Desde mediados de los años sesenta del siglo xx existen evidencias empíricas de la estructuración del proceso de mediación (Touzard, 1981, p. 217). La configuración por etapas es una de las constantes dentro de la mediación moderna. Los modelos alternativos a la Escuela de Harvard han intentado desmarcarse de esta tendencia apostando por procesos muchos más flexibles y abiertos, sin una estructura tan rígida. Sin embargo, las dificultades que esta opción encierra para conducir el proceso (o incluso para el aprendizaje del modelo entre quienes se acercan a estos modelos), han obligado a la inclusión, dentro de los manuales sobre mediación transformativa o narrativa más actuales, de un esquema de intervención más formal o de una declaración de principios de intervención que regulen el proceso (Bush y Folger, 2004, pp. 224-226; Winslade y Monk, 2008, p. 3; Cobb, 2013, p. 222).

que nuestros procesos cognitivos, en los que llegamos a conocer y atribuir importancia a través de valoraciones y decisiones, están relacionados funcionalmente con las acciones que se realizan. Esto implica que existan numerosos prejuicios acerca de las expectativas sobre el proceso de mediación, que son congruentes con el sistema de valores personales. La aparición de la incertidumbre no sirve únicamente para orientar el proceso hacia una salida constructiva en la que las partes ideen su propia solución al problema, sino que también les permite abandonar las acciones que atrincherarían aún más el conflicto (Picard, 2016, p. 142).

Una última estrategia relevante es la verificación, la cual que constituye una operación fundamental de la consciencia (Picard, 2016, p. 139). La persona mediadora, a través de preguntas implícitas, tácitas, curiosas y no directivas (Sargent, Picard y Jull, 2011, p. 361), comprueba si en las partes se produce una reflexión. Esta reflexión, suscitada por la curiosidad, está dirigida hacia las operaciones de consciencia (particularmente, las de valoración y decisión). Conforme las partes reflexionan acerca de lo que verdaderamente les preocupa, se reduce la sensación de amenaza y permite la apertura hacia la comprensión de la perspectiva de la otra parte.

Pero el objetivo de la verificación no es evaluar lo que sabemos, sino si la comprensión acerca de las narrativas y de las relaciones normativas sociales que portan nuestros sentimientos ha sido adecuadamente entendida (Picard, 2016, p. 41). A partir de esta nueva comprensión, es posible valorar, decidir y actuar. Por ese motivo la verificación es una estrategia que fundamental para el proceso de aprendizaje que implica la mediación insight.

Como puede comprobarse, el proceso de mediación insight presenta similitudes con las escuelas más conocidas. Las técnicas comunicativas empleadas son prácticamente las mismas que utilizan los mediadores narrativos o transformativos. Pero su orientación es muy distinta, porque se adentra de manera mucho más profunda en los procesos mentales del ser humano que vive dentro del conflicto. Sus bases teóricas condicionan los objetivos que se pretenden alcanzar con cada técnica y sus estrategias acompañan las metas previstas en cada etapa; en este sentido, puede ser más difícil de asimilar por quienes defiendan una visión más tradicional de la mediación. Para facilitar su comprensión, son numerosos

los ejemplos que Picard ha propuesto recientemente, como sucede con un listado de preguntas que permiten explorar las amenazas que alientan el conflicto (2016, pp. 136-137). De esta forma, se asegura la divulgación de sus enseñanzas más allá de la filosofía subyacente a sus fundamentos teóricos.

### Conclusiones. La mediación insight como escuela autónoma de mediación

El enfoque desarrollado por Picard y Melchin resulta, sobre todo, innovador. Los fundamentos teóricos sobre los que se sostiene y sus estrategias de trabajo han determinado un modelo de resolución de conflictos que escapa de los postulados tradicionales y se adentra en el terreno de la experiencia empírica (Price, 2012, pp. 6-7). Sus fundadores, no obstante, han rechazado cualquier pretensión de erigirse como un modelo definitivo y han defendido la compatibilidad entre las distintas opciones disponibles. En sintonía con lo señalado por Munuera (2014, p. 105), «la persona mediadora debe conducir el proceso de manera ética, siguiendo las directrices teóricas coherentes con la escuela que ha escogido».

Esta afirmación es congruente con la consolidación de este enfoque y su creciente importancia en el ámbito anglosajón. Inicialmente, Picard se autodefinió en su primer libro, cuyo contenido no se aleja demasiado del modelo de mediación tradicional-lineal, como una mediadora con una orientación facilitadora y un estilo escasamente directivo (2002a, p. 10). A partir de aquí se revela un notable proceso evolutivo sufrido durante las últimas décadas, lo que contradice algunas consideraciones realizadas sobre la adscripción de la mediación intelectual<sup>9</sup>.

De este modo, el hecho de que un grupo de profesionales comparta, con cierta continuidad, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes comunes (Moore, 2014, p. 46) es el criterio fundamental que justifica su reconocimiento como escuela. A ello se le une la consolidación de su marco teórico de referencia y la experiencia acumulada tanto por la investigación teórica y la práctica profesional durante más de una década.

Señalaremos algunos indicios que corroboran este argumento. Desde su *alma mater*, a través de su programa académico ofertado por la Universidad Carleton (*Insight Mediation Coaching*) se siguen realizando aportaciones teórico-prácticas que completan su propuesta para conformar una auténtica teoría intelectual del conflicto (*Insight Theory*)<sup>10</sup>. Y otro

<sup>9</sup> Tras este motivo parece encontrarse la inclusión de la mediación intelectual entre los diversos enfoques que coexisten dentro de la mediación enfocada al proceso, de acuerdo con la clasificación general establecida por Moore entre escuelas centradas en el proceso (*Process-focused schools*), en la relación (*Relationship-focused schools*) o en el contenido (*Substantely-focused schools*) (2014, pp. 46-60). <sup>10</sup> Teoría que se nutre de fuentes propias para la formulación de una teoría del conflicto, como ocurre con la teoría de necesidades de Burton, a la que recurren algunos seguidores de esta escuela para explicar el origen de los conflictos. A diferencia de otras propuestas, que se basan en concepciones psicológicas o sociológicas (Maslow, Galtung) su estudio sobre las necesidades humanas es de índole económica. Desde su punto de vista, Burton intuyó que la insatisfacción de ciertos bienes materiales e inmateriales era el origen de disputas y conflictos de intensidad variable entre las personas y entre las comunidades. Según sus detractores, que lo encuadran dentro de la corriente neoliberal anglosajona, Burton ejemplifica la manera en que «el conjunto de los países opulentos suele enfrentarse a la realidad socio-económica y política del mundo y a su propia realidad social» (Kehl, 1992, p. 220).

centro de referencia, el Programa Insight para la Resolución de Conflictos (*Insight Conflict Resolution Program*) adscrito a la Universidad George Mason, desarrolla en paralelo nuevas aplicaciones del enfoque intelectual, como el diseño y aplicación de un novedoso proyecto de entrenamiento insight específicamente dirigido al ámbito policial (Price, 2016). De hecho, el grado de complejidad que presentan algunos de los nuevos conceptos puede resultar sorprendente, como la elaboración de una fórmula matemática<sup>11</sup> que intenta explicar la interrelación entre las variables que conforman la dinámica de un conflicto (Price, 2013, p. 121).

Por su parte, la dimensión cognitiva prevalente en esta perspectiva ha permitido extender su influencia sobre otras técnicas alternativas para la resolución de conflictos, determinándose, por ejemplo, la total compatibilidad entre los cuatro principios inspiradores del enfoque insight con la dimensión psicológica presente en cualquier negociación internacional (Sargent y Bartoli, 2015, pp. 69-70).

Y mucho más recientemente, Picard ha publicado una revisión y puesta al día de la práctica insight y ha presentado las últimas experiencias que atestiguan el afianzamiento del modelo por distintas personas e instituciones que lo han acogido (2016, pp. 147-163).

En definitiva, y aunque el debate sobre su consideración autónoma sigue abierto (Picard, 2016, p. 52), lo cierto es que existen suficientes pruebas para que la mediación insight pueda ser considerada como la cuarta gran escuela de mediación en el panorama internacional. Una comparación entre las distintas escuelas puede resultar suficiente para descubrir los sellos distintivos de cada una de ellas (Waxman, 2009) pero creemos que resulta más adecuado centrarse en su cualidad más característica, que no es sino la curiosidad. Y así, citando un pasaje clásico de Cohen-Émerique, podemos concluir que la curiosidad en mediación consiste en un esfuerzo personal «para descubrir lo que tiene sentido y valor para el otro, para darle la palabra y que exprese el fondo de sus roles, sus status, sus creencias, interpretadas siempre de manera única por el individuo» (Tabares, 1996, p. 146).

## Referencias

- Barrera, J. (2005). Significado de Lonergan para un teólogo. *Theologica Xaveriana*, 155, 433-462.

- Brock, S. (2009). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 122-142.
- Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (2004). *The promise of mediation: the transformative approach to conflict* (2ª edición revisada). San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Calvo, R. (2014.). *Mapeo de conflictos. Técnica para la exploración de los conflictos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cobb, S. (2013). *Speaking about violence. The Politics and Poetics of Narrative in Conflict Resolution*, New York, NY, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Coogler, O. J. (1978). *Structured mediation in divorce settlement: a handbook for marital mediators*. Massachusetts, MA, Estados Unidos: Lexington Books.
- Corsón Pereira, F. y Gutiérrez Hernanz, E. (2014). *Mediación y teoría*. Madrid, Estados Unidos: Dykinson.
- De Diego, R. y Guillén Gestoso, C. (2010). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Esteban Soto, Y. (2015.). Las armas del mediador para lograr el acuerdo: las microtécnicas de la mediación. En H. Soletto Muñoz (Dir.), E. Carretero Morales y C. Ruiz López (Coords.), *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos* (pp. 239-260). Madrid, Barcelona: Tecnos.
- Friel, C. (2016). The Lonergan's notion of being, *The Heythrop Journal*, LVII, 511-531.
- Gromi, A. (2013). *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid España: Narcea S. A. de ediciones.
- García García, L. (2003). *Mediación familiar: prevención y alternativa al litigio en los conflictos familiares*. Madrid, Barcelona, España: Dykinson.
- Hardy, S. (2009). Teaching mediation as reflective practice. *Negotiation Journal*, 25, 385-400.
- Jackson, E. (1952). *Meeting of Minds: a Way to Peace through Mediation*, New York, NY, Estados Unidos: Mac-Graw Hill.
- Kehl, S. (1992). Necesidades humanas y conflictos sociales, *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5, 201-226.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory, *Journal of Transformative Education*, 6, 104-123.
- Lakeland, P. (2014). Knowing our place(s): The Ecclesian role(s) of the Theologian. En A. H. Cole Jr. (Ed.), *Theology in service to the Church. Global and ecumenical Perspectives* (pp. 59-71). Eugene, OR, Estados Unidos: Wipf and Stock Publishers.

<sup>11</sup> De acuerdo con esta formulación matemática, inédita en materia de resolución de conflictos, el análisis comprensivo de un conflicto de comportamiento humano determinado (CB) equivale (-) a una fracción en cuyo numerador se calcula el producto de la valoración concreta de una amenaza sobre un valor (Vt) y la decisión que se defiende ante dicha amenaza (Dd) por la narrativa generada durante el transcurso de dichas variables (N), y en cuyo denominador se sitúa el contexto institucional (I) en el que se produce el conflicto. Gráficamente, se presentaría así (Price, 2013, p. 120):

$$CB = \frac{[VtDd]N}{I}$$

- Lonergan, B. (2006). *Método en teología* (4ª edición). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (2ª edición). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Melchin, K. y Picard, C. A. (2008). *Transforming conflict through insight*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Merino Ortiz, C. (2013). *La mediación familiar en situaciones asimétricas. Procesos de gestión de conflictos con episodios de violencia, drogodependencias, enfermedad mental y desequilibrio de poder*. Madrid, España: Editorial Reus.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women re-entry programs in community college*. Nueva York, NY, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Moore, C. (2014). *The mediation process. Practical strategies for resolving conflicts*, San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey Bas.
- Munné, M. y McGragh, P. (2010). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona, España: Graó.
- Munuera Gómez, M. P. (2014). *Nuevos retos en mediación. Familiar, discapacidad, dependencia funcional, salud y entorno social*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Newman, M. (2014). Transformative learning: multinous thoughts revisited. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 345-355.
- Núñez Ramos, R. (2010). *El pensamiento narrativo. Aspectos cognoscitivos del relato*, Oviedo, España: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Pambrun, J. R. (2015). Theology, science, and technology: Framing an encounter in light of Lonergan and Ricoeur. *Horizons*, 42, 96-121.
- Pérez Varela, V. M. (2002). La enseñanza de la deontología jurídica. En V. M. Rojas (coord.), *La Enseñanza del derecho en la universidad iberoamericana* (pp. 421-443). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana A.C.
- Picard, C. A. (2000). *The many meanings of mediation: A sociological study of mediation in Canada* (tesis doctoral). Carleton University, Ottawa.
- Picard C. A. (2002a). *Mediating interpersonal and small group conflict* (edición revisada). Ottawa, Canadá: Golden Dog Press.
- Picard C. A. (2002b). Common language, different meaning: What mediators mean when they talk about their work. *Negotiation Journal*, 18, 251-269.
- Picard C. A. (2003). Learning about learning: The value of «insight». *Conflict Resolution Quarterly*, 20 477-484.
- Picard C. A. (2004). Exploring an integrative framework for understanding mediation. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 295-311.
- Picard C. A. (2016). *Practising insight mediation*. Toronto, Canadá: Toronto University Press.
- Picard, C. A. y Jull, M. (2011). Learning through deepening conversations: A key strategy of insight mediation. *Conflict Resolution Quarterly*, 29, 151-176.
- Picard C. A. y Melchin, K. R., (2007). Insight mediation: A learning-centered mediation model. *Negotiation Journal*, 23,35-53.
- Picard, C. A. y Siltanen, J. (2013). Exploring the significance of emotion for mediation practice. *Conflict Mediation Quarterly*, 31, 31-55.
- Price, J., (2011). Method in peacemaking. En S. A. Nan, Z. C. Mampilly y A. Bartoli (eds.), *Peacemaking: from practice to theory* (pp. 610-621). Santa Bárbara, CA, Estados Unidos: Praeger Security International.
- Price, M., (2012). Insight literature review. *CCER Working Paper Series*, 22 Recuperado de <http://carleton.ca/ccer/wp-content/uploads/MPrice-Insight-Lit-Review.pdf>.
- Price, J. (2013). Explaining human conflict. Human needs theory and the insight approach. En K. Avruch y C. Mitchell (eds.), *Conflict resolution and human needs: linking theory to practice* (pp. 108-123). Nueva York, NY, Estados Unidos: Routledge.
- Price, M. C. (2016). The process and partnerships behind insight policing. *Criminal Justice Policy Review*, 27, 553-567.
- Rothman, J. (2014). The reflexive mediator. *Negotiation Journal*, 30, 441-453.
- Sargent, N. y Bartoli, A. (2015). Psychological Dynamics of Insight Relevance to International Negotiation. En M. Galluccio, *Handbook of International: Interpersonal, Intercultural and Diplomatics Perspectives* (pp. 59-72). Cham, Suiza: Springer.
- Sargent, N., Picard, C. y Jull, M. (2011). Rethinking conflict: Perspectives from the insight approach: Rethinking conflict. *Negotiation Journal*, 27,343-366.
- Soleto Muñoz, H. (2015). La mediación conectada a los tribunales. En H. Soleto Muñoz (Dir.), E. Carretero Morales y C. Ruiz López (Coords.), *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos* (pp. 383-415). Madrid, España: Tecnos.
- Tabares, E. (1996). *El acercamiento al otro. Formación de mediadores interculturales*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Tanaka, M. T. D., Farish, M., Nicholson, D., Doll, J. y Archer, E. (2014). Transformative inquiry while learning-teaching: Entry points through mentor - mentee vulnerability, *Journal of Transformative Education*, 12, 206-225.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona, España: Herder.
- Walczak, M. (2008). Bernard Lonergan's Philosophy of Knowing, *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 45, 141-152.
- Waxman, J. A. (2009). *A nuanced comparison of transformative, insight and narrative mediation*. Recuperado de <http://www.mediate.com/articles/waxmanJ1.cfm>
- Winslade, J. y Monk, G. (2000). *Narrative Mediation. A New Approach to Conflict Resolution*. San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Winslade, J. y Monk, G. (2008). *Practicing Narrative Mediation. Loosening the Grip of Conflict*. San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey-Bass.