

La gestión de conflictos: estrategias de intervención y búsqueda de soluciones

Conflict management: strategies for intervention and search for solutions

Carmen Gallego-Domínguez¹
Jesús Fernando Pérez Lorenzo²
Amelia Pígnier Rosa³
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del original: junio 2020
Fecha de aceptación: julio 2020

Resumen

Para llegar a entender cómo funciona la escuela como organización debemos partir de la identificación de las relaciones que en ellas se establecen para poder así intervenir eficazmente y mejorar, si fuera necesario, el ambiente escolar. Podemos detectar conflictos cuando hay presencia de aspectos negativos en las relaciones que se establecen entre personas o grupos. En este artículo se analiza la gestión de los conflictos en el aula, así como las diferentes estrategias de intervención. Además, se hace un recorrido por la legislación sobre la inclusión de la resolución de conflictos en el marco normativo educativo.

Palabras claves: Conflictos, Cultura de Paz, Estrategias de intervención, Leyes Educativas.

Abstract

In order to understand how the school works as an organization, we should start from the identification of the relationships that are established in them in order to be able to intervene effectively and improve, if necessary, the school environment. We can detect conflicts when there are negative aspects in the relationships that are established between people or groups. This article analyzes the

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla y profesora de la Universidad Internacional de la Rioja. Miembro del Grupo de Investigación *Metodologías Activas y Mastery Learning* (MAML), UNIR. Email: carmen.gallego@unir.net

² Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación *Investigación Pedagógica de la Persona* de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Sevilla. Acrónimo HUM 403. Email: jesusfpl@euosuna.org

³ Graduada en Educación Primaria y en Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación por la Universidad de Sevilla (España). Email: ameliapi@hotmail.es

management of conflicts in the classroom, as well as the different intervention strategies. In addition, a tour is made of the legislation on the inclusion of conflict resolution in the educational framework.

Keywords: Conflicts, Culture of Peace, Strategies for Intervention, Educational Laws.

1. Introducción

Cuando las metas de la escuela del siglo XXI van alcanzado cotas de desarrollo difícilmente pre-visibles apenas hace veinte años, sigue siendo preponderante el papel de la formación por y para la paz (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). Así lo exige el legislador a través de las normas estable-cidas, y así lo exigen los agentes que viven la educación de manera directa y profesional. Parece que, en un afán academicista y competitivo, hayamos postergado el lado humano que debe im-pregnar cualquier sistema de relaciones y de enseñanzas.

De manera tradicional se ha interpretado la paz como el término antagónico a la guerra, designando al estado como único avalista de su conservación. Quizás esta circunstancia ha servido para la falta de integración que dicho término ha tenido de manera tradicional en el ámbito educativo, sobre todo entre los profesionales que se han dedicado a su investigación y a la búsqueda de recursos que favorezcan su entendimiento y puesta en práctica. El significado del término *paz* para los profesionales de la educación por la paz empezó a cuestionarse a raíz de la interpretación que facilita Quincy Wright en 1941 de forma aperturista: “equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos y que la guerra ocurría cuando se rompía dicho equilibrio” (Fi-sas, 2006:21). Todavía en la primera mitad del siglo XX no era posible desligar la paz de la guerra.

Galtung (2003) introduce una variante en la definición del término paz. Entendía que existían dos maneras distintas de entenderla: paz como ausencia de guerra (versión negativa) y paz positiva. Ramos Pérez (2003) recoge las siguientes características sobre la paz positiva:

- La paz ha de considerarse como un fenómeno complejo que debe exigir una comprensión multi-dimensional.
- La paz ha de considerarse como un valor primordial en la existencia del hombre.
- La paz afecta e implica a todas las dimensiones de la vida: interpersonal, grupal, nacional, etc.
- La paz ha de considerarse como referencia de una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.
- La paz ha de considerarse que hace referencia a tres conceptos íntimos unidos entre sí: con-flicto, desarrollo y derechos humanos.

Lo anteriormente citado ha de entenderse como un primer obstáculo a salvar para incorporar la cultura de paz a los centros educativos; aunque no es el único, toda vez que la génesis y configu-ración del sistema educativo tradicional constituyen también una dificultad añadida a lo que hasta ahora hemos expresado, sea en su vertiente de fondo o en la forma (Ramos, 2003). En cuando al fondo, la idea parece clara: el sistema curricular que hemos padecido, y del que parece que no queremos desprendernos, ha priorizado en grado máximo el progreso tecnológico sobre las capa-

ciudades emocionales, de tal manera que los profesionales de la enseñanza en particular y casi cualquier ser humano en general, usen formas bastante primitivas de afrontar los conflictos (Sastre y Moreno, 2002).

Seguimos teniendo una escuela donde la disciplina es el valor preponderante en la transferencia de conocimientos, dejando a la participación un valor prácticamente testimonial. Esta forma de proceder resta protagonismo al diálogo y otorga al poder preeminencia para actuar a la hora de resolver los conflictos, estableciendo para ello toda una jerarquía de actuaciones donde se sitúan los representantes de la autoridad educativa en su vértice superior sin apenas posibilidades de cambio; y es que ahora la autoridad ha cambiado y así aparece uno de los dilemas de la educación: “hasta donde permitir, hasta donde prohibir” (Gutiérrez, 2019: 27).

2. Los centros educativos como agentes de la cultura de paz

La Educación para la Paz se basa en la preparación de la persona para que pueda buscar una determinada armonía en todas las relaciones que establezca con otra persona en cualquier nivel de desarrollo o ámbito. Se trata de realizar un análisis crítico sobre lo que está sucediendo, para que, en función de sus valores y finalidades, puedan resolver la realidad, situación o conflicto. Además, la Educación para la Paz incluye la búsqueda de posibles soluciones y está basada en ayudar a la población para que pueda vivir en paz sea cual sea su experiencia personal y/o social (Perdomo Bermúdez, Llantá Ramos y González González, 2019).

Desde el año 2015 es misión y objetivo de la ONU el trato especial que hay que otorgarle a la educación para la paz en el sentido de ser un tema prioritario en la sociedad multicultural actual (Santamaría-Cárdaba, 2019). Continuando con este hecho, los Jefes de Estado y de Gobierno y Altos Representantes, reunidos en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, acordaron la Agenda 2030. Esa agenda se tituló con el objetivo del trabajo para el Desarrollo Sostenible. Además, está basada en el diseño de un plan de acción e intervención cuya meta principal es la de conseguir la mejora de la calidad de vida de las personas y la continuación del planeta. En definitiva, trabajar por y para el fortalecimiento de la paz universal (París Albert, 2019).

Este sentido, las Naciones Unidas definen la cultura de la paz como conjunto de elementos, valores, comportamientos, actitudes y estilos de vida totalmente opuestos a la violencia. El diálogo y la negociación entre las personas son la base para resolver y prevenir conflictos entre grupos o estados (Derechos Humano y Cultura de Paz, 2016).

Los antecedentes hasta ahora recogidos dificultan en gran medida la definición de los términos *Educación para la paz*. Ramos Pérez (2003:141) cita dos definiciones que recogen Federico Mayor Zaragoza (1994), director general de la *UNESCO* durante los años 1987-1999 y Javier Urra (1997). Respecto al primero recogemos:

Consiste en analizar este mundo en el que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva, emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, queden atrapadas por la fuerza de la verdad y obligadas en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos de sí mismos en primer lugar. Tenemos

la obligación moral en nosotros y en nuestros hijos de oponernos a que un montón de cosas parezcan normales, cotidianas y aceptables en el entorno, tanto natural como social..., debemos luchar contra la pereza y la tendencia al conformismo y el silencio de la sociedad que lo fomenta. Educar, en otras palabras, significa proporcionar criterios que nos permitan convivir desde nuestras diferencias y divergencias sin violencia.

La definición de Urra (1997) citado en Ramos Pérez (2003:142) parece más concreta: la Educación para la paz debe abarcar

(...) afecto familiar, apoyo, autoestima, estimulación desde el entorno, motivación de logro, mayor grado de empatía y de interés por los demás, convivencia con normas, límites, patrones y valores; control de impulsos, desarrollo de la afectividad, educación en los ideales, en la apreciación de lo distinto, en la reflexión, en la utilización de la palabra como forma de resolver los problemas; aprender el sentido de aceptar las consecuencias de nuestros actos (o inhibiciones), de tomar conciencia de lo que es bueno y de lo que es inaceptable; educar en la comprensión empática, el razonamiento, la sensibilidad, la atención y la confianza, en interactuar con el entorno, a ser tolerantes, a dialogar, a ser dúctiles, a tener capacidad de autocrítica, a saber perdonar, a ser creativos, a tener curiosidad por la Naturaleza, a no tener reparos en mostrar los sentimientos, a sonreír, a estar dispuestos para ayudar, a cuidar las amistades, a ser amables, altruistas y solidarios, en confiar en nosotros mismos, a razonar de forma objetiva, a admitir los problemas, el sufrimiento, las frustraciones y las limitaciones propias, a utilizar el pensamiento alternativo, a ser sinceros (con uno mismo y con los demás), a desarrollar el sentido del humor, a ser responsable, a no tener miedo a la libertad, a construir la propia identidad sin excluir a los distintos, a preguntar y a preguntarse, a no imponer el criterio propio, a buscar un equilibrio entre la exigencia de derechos y los deberes...

A pesar de ello, podría decirse que uno de los principales inconvenientes de que no exista una tradición en desarrollar una auténtica cultura de la paz en los centros educativos, es la estructura (fondo y forma) del propio sistema educativo. En un trabajo, Sastre y Moreno (2002), citado en Ramos Pérez (2003:137) ponen de manifiesto la realidad de que en nuestro sistema curricular

(...) ha habido tradicionalmente una disociación entre el plano afectivo y el cognitivo, habiéndose centrado la educación en este último aspecto. Esto ha conducido a la consecución de una sociedad muy preparada para progresar tecnológicamente, pero con muy poca evolución emocional, con incapacidad para controlar y organizar sus emociones ni preparado para resolver sus conflictos adecuadamente. Todo lo cual trae como consecuencia que las personas utilicen formas primitivas de afrontar los conflictos, como la violencia y el abuso del poder, es decir, ha conseguido ciudadanos y ciudadanas analfabetos emocionales.

Por otro lado, nuestro sistema educativo ha venido dando respuesta a la resolución de conflictos a través de una *Educación para la paz* basado en una didáctica que busca reproducir el modelo de recibir, repetir y conformar, lo que resulta inadecuado para la enseñanza-aprendizaje de una Educación por la Paz que, como hemos señalado anteriormente, debería estar basada en metodologías participativas, coherentes con los valores de paz, justicia, cooperación y no violencia, centradas en el aprendizaje constructivista y el enfoque socio-afectivo (sentir, pensar y actuar). Destaca en este sentido Ramos Pérez (2003) que la forma de enseñar debe ser coherente con el fondo, porque de lo contrario, y de forma no consciente, podemos caer en contradicciones. Trabajar para la paz,

insiste Mayor Zaragoza (2003) (el que era Director General de la UNESCO), es mucho más que un curso, una asignatura que se imparte por el docente un día determinado a una hora.

Debe ser el contenido *transversal* de la educación. Pero este contenido no vendrá por sí solo ni tendrá un impacto real de cambio si no es a través de la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos, de los parlamentos y de los consejos municipales. Escuela y voluntad política son dos grandes pilares, pero no pueden actuar solos. En el mismo sentido deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general (p.19).

Es por lo aquí expresado por lo que consideramos que no debe desarrollarse en exclusividad en el ámbito escolar. Cualquier proceso que persiga resolver conflictos a través de una Educación para la Paz ha de llevarnos a buscar y explorar los intereses del contrario o contrincante. Conocer estos aspectos va a conllevar obviar los términos victoria, triunfo, ganador, etc., que no hacen más que conducirnos a situaciones belicistas, no a espacios de paz (Jares, 1995).

Por último, para trabajar el alcance de una Educación para la Paz deberían establecerse correlaciones entre diversos ámbitos poblacionales, planificado a través del tiempo y a largo plazo y en diversos ámbitos que van desde la discrepancia concreta hasta la modificación de estructuras injustas que perpetúan la cultura de la violencia. Es un trabajo integral y trasversal, por supuesto no sencillo de planificar, pero que cada vez es más necesario plantear.

3. Los conflictos escolares: conceptos y tipologías

Para llegar a entender cómo funciona la escuela como organización debemos partir de la identificación de las relaciones que en ellas establecen, es decir, cómo se relacionan los miembros que conviven en la escuela, qué tipo de situaciones se desarrollan en la misma día a día, si existen conflictos o no, etc. Si logramos entender y comprender cómo se producen dichas relaciones, llegaremos a poder intervenir de manera correcta para mejorar, si fuera necesario, el ambiente escolar poniendo en práctica las acciones necesarias (Cardona y Montoya, 2018).

La escuela representa la sociedad en la que vivimos. Todos deseamos una sociedad libre de conflictos por lo tanto también debemos pensar en una escuela como un espacio sin conflictos, como una realidad *aconfliktiva* (Cardona y Montoya, 2018). Y es que como muchos autores han incluido en sus investigaciones, el conflicto dentro de la escuela puede identificarse con diversas etiquetas o nombres. Podemos detectar conflictos cuando hay peleas entre alumnos, discusiones, problemas, desacuerdos, y en definitiva la presencia de aspectos negativos en las relaciones que se establecen entre personas o grupos (Ramón Pineda, García Longoria Serrano y Olalde Altarejos, 2019).

En este sentido no podemos olvidar como define conflicto el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española. Se trata de un concepto que procede del latín, “*conflictus*” que significa combate, lucha, pelea, problema, cuestión, materia de discusión, etc. Por su parte, García (2015) define el término conflicto como un proceso donde existe una oposición en relación con diferentes intereses entre personas o grupos. Este mismo autor expone como ese conflicto puede llegar a expresarse de forma violenta por una o varias personas.

Por su parte, Cardona y Montoya (2018), también apoyan en su investigación de idea de conflicto como enfrentamiento entre personas o grupos. De hecho, algunos elementos que lo conforman son los que presentamos a continuación (Ramón Pineda, García Longoria Serrano y Olalde Altarejos, 2019): oposición de intereses, insatisfacción de necesidades, la violencia puede ser una consecuencia de un conflicto que no ha quedado resuelto.

En los últimos años ha aumentado la preocupación por casos de conflicto en las escuelas ya que aparecen situaciones cada vez más frecuentes de maltrato y de violencia en las organizaciones escolares. Estos hechos son comúnmente denominados y conceptualizados como acoso escolar o bullying (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017).

Este concepto es definido por Martínez et al. (2014), entre otros investigadores, como un tipo de acoso que realizan los alumnos a otros compañeros de su escuela durante un tiempo prolongado intentando dominar al estudiante que es víctima mediante la violencia o mediante la intimidación. Este hecho no solo incluye a la víctima y al acosador, sino a toda la comunidad educativa y en particular al centro escolar y sus integrantes (profesores, personal de servicio, administrativos, directivos, padres, etc.) (Timmons-Mitchell, Levesque, Harris, Flannery y Falcone, 2016).

A este respecto, las escuelas llevan a cabo diferentes acciones para que este tipo de situaciones conflictivas no se produzcan, pero la convivencia entre personas y grupos genera de manera incontrolable, y muy a nuestro pesar, conflictos (sobre todo cuando tratamos con adolescentes). Diversos autores señalan como una intervención eficaz debe llevar a la resolución de situaciones conflictivas delimitando previamente cuáles son las causas que las han provocado, así como las actitudes que se han desarrollado en las personas implicadas en dicho conflicto. A partir de ese diagnóstico se podrán implementar estrategias y acciones adecuadas para su resolución (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Tratando ahora los factores que generan situaciones de conflicto, vamos a destacar los endógenos y también los exógenos. Martín y Ríos (2014) describen que los factores endógenos son aquellos que generan conflictos de tipo escolares y están éstos directamente relacionados con el clima y contexto organizativo, así como con las relaciones interpersonales y socioemocionales. Otro factor, según Pujol (2015), es tener en cuenta que las situaciones de conflicto en la escuela pueden producirse también involucrando a miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, los factores exógenos se relacionan con los contextos familiares y socioculturales. Es decir, los elementos multiculturales, la discriminación por origen, creencias y marginalidad son parte de los aspectos que basan los conflictos o situaciones problemáticas debido a factores de carácter exógeno (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Por último, destacamos en este apartado las tipologías de agresión apoyándonos en la aportación de Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian (2008). Estos autores destacan los siguientes tipos como los más comunes en organizaciones escolares: físicos, verbales y los conflictos relacionados con la exclusión social. Además, tenemos que añadir que las formas más tradicionales de acoso se han transformado en violencia ejercida a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta nueva realidad de violencia y agresión se encuentra en

pleno auge (Rivera, Reynoso y Vilchis, 2018), y se desarrolla mediante el móvil, tablet u otros dispositivos con conexión a internet (Durán y Martínez-Pecino, 2015; Garaigordobil y Airi, 2013). La peligrosidad de esta última dimensión de violencia escolar es superior todas las anteriores o tradicionales hasta ahora (Cerezo-Ramírez, 2017). El motivo de esta gran escalada de casos es que el acoso virtual permite traspasar las barreras del aula, tanto en espacio como en tiempo, donde los agresores se sienten más respaldados por el anonimato que les ofrece internet y el mal uso de redes sociales (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016).

4. Presencia de la resolución de conflictos en la legislación educativa española

Llegados a este punto, debemos detenernos en analizar la presencia de estrategias para resolver conflictos atendiendo a la legislación educativa española actual. La administración educativa ha implementado diversos cambios en la normativa educativa con la intención de fomentar una buena convivencia en las escuelas, así como estrategias para que los alumnos puedan ser capaces de solucionar situaciones de conflicto dentro y fuera de las aulas (Domínguez, Álvarez y Vázquez, 2017).

La mediación, como método para la resolución de conflictos se ha implementado en el ámbito educativo con diferentes modalidades y con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Así está regulado por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Andalucía, desarrollado posteriormente en el artículo 9 de la Orden de 18 de julio de 2007” En esta orden, se señala que los miembros de la comunidad educativa contarán con formación en mediación. Además, en el Plan de Convivencia se incluirá el procedimiento general para derivar un caso de conflicto hacia la mediación, el cuál deberá incluir el procedimiento para la comunicación a la comisión de convivencia, al tutor o tutora y a la familia del alumnado implicado. En este sentido, el director o directora será quien ofrezca al alumnado la posibilidad de acudir a la mediación escolar.

A continuación, presentamos un breve recorrido por las leyes educativas para analizar la presencia de las estrategias para resolver conflictos y sobre la educación para la paz desde La LOECE de 1980 hasta la ley educativa actual (LOMCE, 2013).

Tabla 1.

Análisis de la resolución de conflictos en la normativa educativa.

LOECE (1980)	Artículo 26: Corresponde al Consejo de Dirección: f) Resolver los problemas de disciplina que afectan a los alumnos, de conformidad con el artículo treinta y nueve. i) Elevar a los órganos de la Administración informe sobre la vida del centro y sus problemas, formulando, en su caso, las oportunas propuestas.
-------------------------	---

<p>LOGSE (1990)</p>	<p>Preámbulo:</p> <p>En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.</p> <p>Artículo 1: 1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley: b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.</p>
<p>LOPEG (1995)</p>	<p>Artículo 11. Competencias del Consejo Escolar del centro.</p> <p>1. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones: e) Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas.</p> <p>Artículo 21. Competencias del Director. g) Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.</p>
<p>LOCFP (2002)</p>	<p>Exposición de motivos:</p> <p>El derecho a la educación, que el artículo 27 de la Constitución reconoce a todos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, tiene en la formación profesional una vertiente de significación individual y social creciente. En esta misma línea y dentro de los principios rectores de la política social y económica, la Constitución, en su artículo 40, exige de los poderes públicos el fomento de la formación y readaptación profesionales, instrumentos ambos de esencial importancia para hacer realidad el derecho al trabajo, la libre elección de profesión u oficio o la promoción a través del trabajo. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo.</p>
<p>LOCE (2002)</p>	<p>Exposición de motivos</p> <p>Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor</p> <p>Artículo 1. Principios: d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio</p> <p>Artículo 2. Alumnos.3. El estudio es un deber básico del alumno que se concreta en: d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación</p>

4. Además del estudio, son deberes básicos de los alumnos: b) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa; c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo,

Artículo 15. Objetivo. 2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: (a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática. (b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.

Artículo 22. Objetivo. 2. Esta etapa (Educación Secundaria) contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal.

Artículo 79. Director

El Director es el representante de la Administración educativa en el centro y tiene atribuidas las siguientes competencias: b) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables. h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros

Artículo 81. Consejo Escolar. 3. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En ningún caso podrá ser elegido un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro durante el curso en que tenga lugar la celebración de las elecciones.

Artículo 82. Atribuciones del Consejo Escolar: e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente. k) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

Artículo 84. Atribuciones del Claustro de profesores: h) Ser informado por el Director de la aplicación del régimen disciplinario del centro. j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

	<p>Disposición final primera. 2. Las facultades del Director serán: f) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos.</p>
<p>LOE (2006)</p>	<p>Preámbulo: Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos</p> <p>Artículo 1. Principios. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.</p> <p>Artículo 17. Objetivos de la educación primaria. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>Artículo 23. Objetivos. La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Artículo 40. Objetivos.: d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.</p> <p>Artículo 121. Proyecto educativo. 2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación</p> <p>Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. 2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o

	<p>consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.</p> <p>3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.</p> <p>4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.</p> <p>Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar. f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.</p> <p>Artículo 129. Competencias del claustro de profesores: i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente. j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.</p> <p>Artículo 132. Competencias del director: f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se prom</p> <p>Disposición adicional vigesimoprimera. Cambios de centro derivados de actos de violencia. Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.</p> <p>Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos: en el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.</p> <p>Disposición final primera. 4. Son deberes básicos de los alumnos: g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo</p> <p>9. El artículo 57 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción en sus apartados c), d), f) y m): d) Conocer la resolución de conflictos</p>
--	---

	<p>disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.</p>
<p>LOMCE (2013)</p>	<p>Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos: Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:</p> <p>«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.</p> <p>k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar</p> <p>Artículo 40. Objetivos.</p> <p>d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.</p> <p>«Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.</p> <p>1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.</p> <p>2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.</p>

<p>3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.</p> <p>4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.»</p> <p>«Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias: f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.</p> <p>«Artículo 132. Competencias del director. Son competencias del director: f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.</p> <p>«Disposición adicional cuadragesima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.</p> <p>En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.»</p> <p>Disposición final segunda. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación</p> <p>«Artículo cincuenta y siete.</p> <p>d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. n) Proponer medidas iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.»</p>
--

Fuente: de elaboración propia

5. Modelos y técnicas para afrontar los conflictos escolares

Los centros educativos no tienen un modelo específico ni un proceso de estandarización que regule la forma de enfrentarse a los conflictos que su cotidianidad genera. Según sea la naturaleza del centro, lo que tengan establecido en su ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento), o sencillamente según se plantee dicha situación de conflictividad y según sea la gravedad de esta, se responderá de una u otra, siendo patente, en muchas ocasiones, una absoluta falta de pautas que normalicen el proceso, siendo esto propio de los centros en los que el equipo directivo no sea eficiente o no goce de una efectividad coordinación entre sus miembros. Torrego (2001) propone tres modelos distintos para poder gestionar y administrar los conflictos en los centros educativos:

En primer lugar, nos encontramos el **modelo normativo** o también denominado “punitivo-sancionador”. De los tres es el más tradicional. Su filosofía se basa en un correctivo que debería servir para que el alumno no volviera a incidir en lo que le llevó a la situación punible. De la misma forma tiene un carácter ejemplarizante para el resto de los compañeros. Campo (2001) refleja que este modelo pretende una convivencia normalizada basada en los documentos preceptivos que los centros tienen. Las principales particularidades que este modelo presenta son:

- Otorga la gestión del conflicto a terceros; bien sean cargos unipersonales (director/a, Jefe de Estudios, etc.) o colegiados (Consejo escolar, comisiones de convivencia, etc.).
- Las normas están recogidas en el documento de funcionamiento del centro: ROF.
- El poder del modelo se basa en la propia aplicación del correctivo o sanción con el principal objetivo de implantar justicia.
- Es un proceso que está eminentemente burocratizado, siendo muy similar a un proceso judicial ordinario, de forma que se nombran instructores y existen órganos unipersonales o colegiados que dictaminarán la sanción.
- El director/a o el órgano encargado, tiene como prerrogativa confirmar la sanción impuesta por el instructor.

De todos los modelos establecidos en los centros escolares, este es el más utilizado. Aporta seguridad y prontitud al sistema; no obstante, no deja de tener limitaciones de las que Torrego (2001) señala las siguientes:

- No está probado científicamente que el agresor corrija sus conductas, ya que el castigo en sí no es suficiente como para excluir conductas violentas de su forma de actuar. Los castigos, en general, causan sentimientos de cólera. En muchas ocasiones se lleva a cabo un alejamiento de la comunidad a la que se pertenece, motivado principalmente porque el que ha impuesto la sanción es una tercera persona alejada de su ámbito de relaciones humanas y sociales.
- No hay que olvidar el hipotético escarmiento que la víctima pudiese recibir como consecuencia del castigo impuesto al agresor.
- Por la naturaleza de la resolución del conflicto llevada a cabo, no ha habido un acercamiento entre las partes, por lo que la situación beligerante sigue sin resolverse.

En segundo lugar, describimos el **modelo relacional**. El método propuesto para superar las situaciones conflictivas es el de la relación entre las partes, y es un método eminentemente basado en

el diálogo y la comunicación. Es un método que puede servir como modelo para el resto de la comunidad educativa. Es indispensable la gestión de un tercero que acerque a las partes y favorezca un acercamiento entre ellas. Sus límites podemos encontrarlos en:

- La estructura de los centros educativos no está basada precisamente en el diálogo, sino en la punición y en las medidas ejemplarizantes.
- Es un proceso lento que necesita tiempo por parte de todos los agentes educativos.

En tercer, y último lugar, destacamos el **modelo integrador**. Está basado en la mediación escolar. En cierta medida no deja de ser un método punitivo que tiene la necesidad de cumplir una serie de normas establecidas por la comunidad y que servirán para dar seguridad a la misma y para crear un ambiente favorable de trabajo y de respeto entre sus miembros. Se puede considerar también como un método ejemplarizante, toda vez que difunde mensajes claros de autoridad. Al contrario que ocurre con el modelo normativo, las normas disciplinarias del centro salen reforzadas cuando existe una situación conflictiva, toda vez que se muestran como favorecedoras del diálogo y no como un elemento que posibilita el alejamiento de las partes y su práctica renuncia a un entendimiento. Su límite está en los siguientes aspectos:

- No es fácil de llevar a cabo. Es imprescindible todo un mecanismo de mediación en los centros educativos. La principal dificultad estriba en la falta de creencia de los agentes educativos en el método.
- Es también imprescindible el apoyo moral que pueden proporcionar las administraciones educativas y los órganos de dirección de los centros.

Por la propia idiosincrasia de los modelos referidos, pueden ser susceptibles de aplicarse a realidades educativas distintas, con necesidades educativas particulares. La realidad de los países de la Unión Europea refleja que existen experiencias en la resolución de conflictos que han dado buenos resultados y que, dado el caso, podrían servir de referencia en nuestro país².

En Francia, dentro de la enseñanza normalizada (en la Escuela de Paz de Grenoble) se han llevado a cabo, con bastante éxito, una serie de iniciativas que tienen como fundamento que los procesos de enseñanza y de aprovechamiento de contenidos y de capacidades, puedan servir para que el alumnado tome verdadera conciencia de lo que origina con sus actos y la influencia que puede tener en los demás. Llevar a cabo esta forma de proceder dispensa que los estudiantes reconozcan el derecho que el otro tiene a ser respetado por los demás, de forma que pueda construir en su propio ser las representaciones que les sean motivadoras y positivas tanto en el entorno familiar

² La UNESCO llevó a cabo hace unos años un estudio en el que recoger experiencias significativas a nivel internacional en el campo de la educación para la paz y para la no violencia, con atención prioritaria a aquellas que contribuyen con herramientas pedagógicas concretas a prevenir y a transformar la violencia en el trabajo cotidiano. Los resultados de dicho estudio fueron publicados en 2002. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679e.pdf>

como en el social y familiar. No hay que olvidar las novedosas y exitosas experiencias que tienen como principal eje vertebrador a la Mediación educativa (Colegio Edouard Vaillant de Gennevilliers)³, como expone Monclús (2005). La finalidad que este programa de mediación tenía era poder ofrecer a cada alumno una educación para la ciudadanía que fuese aprovechada desde la etapa de primaria para posibilitar la integración en el sistema de formación específica de mediación en conflictos. La cronología y el espacio del proceso se basó en un periodo de una hora semanal y en un espacio habilitado para escuchar y compartir y que sirviera de punto de encuentro de forma que paliara los conflictos que estuvieran latentes, ya fueran entre iguales, o entre personal docente y alumnado. Si el proceso de escucha no era suficiente como para trazar puentes de acercamiento, se buscaba entonces la puesta en marcha del mecanismo de mediación. En este estado del proceso se pedía a los mediadores que actuaran como catalizadores que debían ofrecer mecanismos facilitadores del diálogo. El programa también contemplaba como factor indispensable la formación específica en mediación del profesorado y de los demás miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, en Finlandia existe la experiencia del trabajo llevado a cabo en cuarenta y ocho aulas de dieciséis escuelas de Helsinki y de Turku en centros denominados *escuelas de brutalidad*, en las que las situaciones de acoso y agresiones diversas son parte de la cotidianidad de estos centros educativos y que ha degenerado en un auténtico desequilibrio de poder, tal y como expone el autor anteriormente citado. En este caso la intervención se focalizó, desde un primer instante, en la formación impartida al profesorado, mientras que el trabajo de aula tuvo como principal argumento el estudio de los distintos mecanismos colectivos que pueden intervenir en las situaciones de maltrato. En este estadio de la situación parecía que no era suficiente modificar la conducta del *tirano*, sino que se antojaba imprescindible transformar la conducta del alumnado que ostentaba otro papel en la situación: los defensores de esta tipología de conducta. El programa llevado a cabo iba dirigido de manera especial a estos sujetos, verdaderos testigos de la situación.

Estas experiencias no son exclusivas del marco europeo; en el continente americano se han desarrollado también ensayos que propicien la elaboración de estrategias que permitan solventar los problemas que genera la violencia escolar. En la provincia de Chaco se ha facultado como expertos en mediación al profesorado desde 1998, de manera que pueda llegar a tomar conciencia de lo que los procesos de negociación y mediación pueden influir en la resolución de conflictos. Este proceso es único en Argentina y tuvo el plácet del parlamento de la provincia de Chaco. Se entienden como métodos alternativos que van a redundar en la búsqueda de soluciones estratégicas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

³ Desarrollada gracias al apoyo del Centro de Mediación y de Formación para la Mediación (CMFM), inscrito en el programa interregional de la UNESCO “Por una cultura de paz y de no violencia en las instituciones educativas”.

En este sentido, la premisa de la que partían era la inherencia y consustancialidad de estos problemas al ámbito académico. Desde un primer instante les resultó obvio que cada escuela de la provincia tenía una especificidad en su forma de intervenir y en la forma de atajar la problemática. Desde un primer momento aceptaron que el bienestar de los centros no estaba ligado a la ausencia de los conflictos, sino a tener la capacidad para identificar y analizar los prolegómenos de ellos, de manera que se encontrase el mejor escenario para una puesta en práctica de soluciones. Tuvieron como fuente de inspiración el Manifiesto de la UNESCO (2000): respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprender, preservar el planeta y reinventar la solidaridad.

En el norte del continente americano, en Canadá, es de reseñar el proyecto llevado a cabo por alumnos mayores que llegan a las clases de Primaria con objeto de hablar a los niños sobre la paz y la receptividad de estos al escuchar a sus *hermanos mayores*. El proyecto se inicia en 1999 cuando doscientos embajadores de siete escuelas de secundaria, de catorce a diecisiete años, se proponen exponer sus planteamientos a doce mil alumnos de Primaria, todo ello guiado por un supervisor. El objetivo era ayudar a los más pequeños a reconocer lo que los diferenciaba y a adquirir estrategias para la resolución de conflictos de forma pacífica y consensuada basadas en la mediación. El primer encuentro tuvo lugar en las escuelas *L'Ecole* de la Fuente y Pablo VI de la escuela de *St. Apollinaire* en Québec en diciembre de ese año. Posteriormente al encuentro de los embajadores con los más pequeños, se produjo una evaluación por parte del profesorado donde se valoró de forma positiva el trabajo llevado a cabo, sobre todo en lo referente a unos títeres que elaboraron simbolizando la paz (Monclús, 2005).

Todas estas formas de proceder no serían posibles sin unas técnicas que permitiesen afrontar el conflicto con las garantías necesarias. Estas actuaciones son entendidas como habilidades que permiten gestionar situaciones complicadas para llegar a encontrar rutas de solución. Siguiendo a San Martín (2003) podemos establecer las siguientes: la negociación, el arbitraje, la conciliación, el juicio y la mediación.

Al respecto de **la negociación**, su principal característica es que las partes buscan puntos de encuentro que posibiliten el restablecimiento de unas relaciones perdidas por la situación de conflicto. Según Jares (2001) el hecho de llegar a un acuerdo no debe ser condición indispensable para establecer el proceso de negociación, toda vez que es considerablemente importante poder establecer los vínculos necesarios para iniciar el diálogo. La negociación puede ser directa o indirecta. La primera de ellas se establece entre los sujetos sin intermediarios, mientras que para la segunda es imprescindible la presencia de representantes de las partes.

Por otro lado, en **el arbitraje** el punto de partida es la negociación; pero sometida a las decisiones de un tercero que debe ser ecuánime e imparcial. La forma de proceder está basada en las pruebas que cada una de las partes aporta. Fruto de ello puede llegar a establecerse un laudo; aunque no es indispensable. El árbitro escucha a las partes y emite un veredicto; sin embargo, no es un juez, toda vez que no decide quién es el causante del problema, sino que aporta datos para indicar cuál es la solución más ecuánime.

La conciliación es otra forma de resolución donde también necesaria la asistencia de un tercero cuyo trabajo es exclusivamente pasivo. En un momento determinado puede ofrecer soluciones que las partes pueden aceptar o no. Además, en **el juicio** estamos también ante la necesidad de existencia de un tercero; pero a diferencia de las técnicas anteriormente citadas, emite un juicio cuya determinación es de obligatorio cumplimiento. Su trabajo está basado en preceptos legales. De esta manera una de las partes tiene razón y la otra no.

Y por último **la mediación**, a través de la cual podemos asegurar que es una técnica parecida a la negociación. En esta vuelve a estar involucrado un tercero que no está facultado para decidir; pero sí lo está para asistir a las partes en la resolución de sus conflictos. Quienes realmente resuelven la situación beligerante son las partes a partir del intercambio de información que debe favorecer el mediador.

La siguiente tabla se recoge un cuadro comparativo que especifica las características de cada una de estas cinco técnicas referidas anteriormente:

Tabla 2.

Comparación sobre técnicas de resolución de conflictos.

	NEGOCIACIÓN	ARBITRAJE	CONCILIACIÓN	JUICIO	MEDIACIÓN
FINALIDAD	Los dos ganan	Una parte gana y la otra pierde	Los dos ganan	Uno gana y el otro pierde	Los dos ganan
INTERVENCIÓN	No ya o si hay	Un árbitro dicta	El conciliador que reúne a las partes	El juez dicta sentencia	El mediador
PARTICIPACIÓN	Voluntaria	Presentan necesidades o intereses a un tercero	Voluntaria	Requerida	Voluntaria
RESUELVE	Las dos partes o los representantes	El árbitro	Las partes. El conciliador solo preside	El juez	Las partes
FUERZA	Contrato o acuerdo vinculante	Según acuerdo de las partes	Recomendación de peso	Vinculante	Según acuerden las partes

Fuente: elaboración propia a partir de San Martín (2003).

Para seguir en esta misma línea, no podemos pasar por alto el resaltar la importancia de formar a nuestros estudiantes para que sean ciudadanos capacitados y habilitados para resolver conflictos de forma pacífica y así le permita vivir en democracia. La escuela es parte responsable de educar a los jóvenes para que sean respetuosos y hagan un buen uso del diálogo y de la tolerancia con sus iguales, familiares, profesorado, etc. (Aguilar y Ariza, 2015). ¿Cómo podemos resolver conflictos de manera pacífica? ¿Cuáles son las propuestas planteadas para el desarrollo desde la escuela? A continuación, describimos brevemente las propuestas y acciones argumentadas y presentadas por dos investigaciones en las que podemos comprobar cómo se desarrolla el proceso de resolución mediante el diálogo y la mediación en la escuela.

Zurilla y Goldfried (1971) propusieron una técnica de resolución de problemas que consistía básicamente en cinco pasos clave para buscar la solución a cualquier problema. Estos pasos descritos por los autores, hace más de cuatro décadas, son: (1) especificar el problema; (2) concretar la respuesta que se daría al problema de manera habitual; (3) soluciones alternativas; (4) consecuencias de cada alternativa; y (5) valoración de los resultados.

Por otro lado, Cascón-Soriano (2000) expone tres niveles clave para la resolución de conflictos desde el trabajo en el plan de Educación para la Paz. Estos niveles los mostramos en la siguiente figura:



Figura 1. Niveles de resolución de conflictos. Fuente: de elaboración propia.

Finalizamos este bloque haciendo especial mención a la necesidad expuesta por Rodríguez, Andino, Portilla y Coral (2018), quienes argumentan y sostienen la necesidad de desarrollar habilidades en los alumnos que los lleven a comprender el conflicto y poderlos abordar razonadamente. Además, resaltan la relevancia del trabajo de habilidades de análisis, síntesis, reflexión y argumentación como parte de este proceso.

- La habilidad de análisis: los alumnos pueden identificar los elementos del conflicto y reconocer así los implicados y el papel de cada uno en el mismo.
- La habilidad de síntesis: permitiéndole a los implicados representar el conflicto y la resolución mentalmente, así como posibles resultados.
- La habilidad de reflexión: se desarrolla después del análisis y síntesis, permitiéndoles hacer una crítica de la situación favoreciendo la habilidad de razonamiento.

- Las habilidades para la argumentación: permiten disuadir al otro implicado en el mismo para abandonar conductas disruptivas y trabajar juntos para llegar a una posición de razonamiento y de debate.

6. Ámbitos de intervención en la gestión de conflictos

Hasta prácticamente finales del siglo XX el entendimiento, tolerancia y convivencia en la escuela han sido relacionados con medidas estrictamente disciplinarias, de tal manera que cuando la concepción de este término ha ido cambiando debido al devenir del tiempo y de la sociedad, los centros escolares se han quedado inermes y sin unas herramientas válidas que ayuden a afrontar la enorme problemática que la convivencia escolar genera (Zabalza, 2002). Las nuevas corrientes de planteamiento de este asunto giran en torno a socializar el problema, dejando de ser cuestiones eminentemente individuales (Musitu y García, 2004).

Cuando la disciplina se muestra insuficiente, aparece la prevención como, casi de manera universal, el único instrumento que puede favorecer la resolución de los conflictos; no obstante, el acogerse a esta prevención requiere la complicidad y la participación de todos los agentes que conforman la comunidad educativa, y en numerosos casos existen inconvenientes para que esto pueda ejecutarse con un mínimo de garantías (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). Según Sastre y Moreno (2002), no sólo habrá que buscar un consenso entre las personas, sino que los cambios deben estar presentes también en la propia organización del centro en ámbitos tales como la comunicación con las familias y entre los propios profesionales que conforman el centro escolar (Jares, 1997).

Así el escenario, la formación de profesorado se muestra como uno de los itinerarios que la prevención termina ofreciendo, sobre todo porque, junto con los alumnos, son los dos agentes principales protagonistas de la situación. Esta formación del profesorado puede afrontarse de dos maneras: con formadores externos al centro, o con una formación basada y surgida de la propia necesidad interna de la comunidad escolar en la que el propio claustro reflexiona, construye y se comunica experiencias y prácticas de usos que son bien conocidas por todos los miembros que configuran ese estamento colegiado (Palomero y Fernández, 2002).

Esta formación específica, en cualquiera de las dos modalidades descritas anteriormente, debe ir en paralelo con las medidas de actuación y prevención que se quiera llevar a cabo con los alumnos. Para ello se antoja imprescindible diversificar la tarea nombrando responsables de entre los profesores y de entre los alumnos que bien podrían ser elegidos por cursos en Secundaria o por ciclos en Primaria. Estos grupos o comisiones de trabajo deberían ser los encargados de elaborar las distintas pautas de acción, proyectos de convivencia y entendimiento, creación de espacios para la paz, actividades extraescolares de índole cultural, etc. La creación de estos espacios de trabajo (aprendizaje colaborativo) lo avala el estudio que al respecto han elaborado Johnson y Johnson (2000).

Según sean las prioridades y necesidades del centro educativo en este ámbito de los conflictos escolares, y al albur de lo que marca la normativa vigente LOE-LEA, se hace necesaria la creación de una comisión de convivencia con carácter negociador y mediador, que tenga como principal

objetivo encargarse de la resolución de los distintos conflictos escolares que puedan ir generándose en el centro.

El trabajo de esta delegación habría que jerarquizar y estandarizar de manera que cada uno de sus miembros conociese su campo de actuación sin apenas lugar a la improvisación, escenario que tan pocos beneficios arroja en este tema y con el que se convive de manera muy acostumbrada. La recogida puntual y objetiva de información, el debate del problema entre el claustro, la liberación de sentimientos y emociones por parte del profesor protagonista y la conclusión de la cuestión y resolución del problema serían los pasos para seguir por esta comisión. Llevar el problema de esta manera favorecerá la liberación del tutor del grupo que soporta el problema con su clase. A menudo nos encontramos con una buena disposición tanto del alumnado como de los profesores tutores; pero los enfrentamientos creados anteriormente van minando las posibles salidas negociadas al problema. El trabajo de la comisión de convivencia ayudará a paliar, cuando menos, esta circunstancia. Una vez que dicho órgano colegiado tome conciencia de su trabajo y lo desarrolle con la normalidad requerida, habrá que tomar otras medidas que necesariamente han de pasar por la adaptación de los niveles curriculares a las verdaderas necesidades y capacidades de los alumnos y por la participación del alumnado en la cotidianidad y vida del centro educativo con el objeto de que pueda sentirse útil y apto para el trabajo que se espera de él.

Todas estas medidas han de llevarse a cabo sin artificios y con energía, de manera que toda la comunidad educativa se pueda llegar a creer que el cambio en la forma de actuar va a redundar de manera positiva en la convivencia del centro.

Los distintos problemas que se originan en los centros suelen tener denominadores comunes que hace que guarden relación con las diversas causas que normalmente reiteran en dichos problemas. Debido a ello es aconsejable diversificar las distintas estrategias que permitan su estudio y faciliten la resolución de los conflictos en particular y la mejora de la convivencia en general. La categorización de estas estrategias puede quedar como sigue:

1. De índole estrictamente académica:
 - a. Llevar a cabo programas para la convivencia y para la resolución de los distintos conflictos que puedan surgir en el centro.
 - b. Los proyectos curriculares y las programaciones didácticas deben tener unos criterios de evaluación acordes para los alumnos con los que se trabaje, de manera que dicha evaluación contemple todas las características que se le presuponen en el marco normativo actual: continua, formativa y que no sólo juzgue el trabajo del alumno sino también el del profesor y demás actores que intervienen en el hecho educativo.
 - c. La metodología debe ser activa y participativa, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Deberá favorecer la capacidad de aprender por sí mismo, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.
 - d. El centro deberá contar con un material que haga al alumno su trabajo atractivo minimizando el denominado *efecto novedad*.

2. De índole social, familiar y de relación con los demás:
 - a. Ejecución escrupulosa del Programa de Orientación y Actuación Tutorial (POAT) en lo referente a calendario de reuniones informativas y de puesta en común.
 - b. Trabajo cooperativo de las familias con el objeto de inmiscuirlos en la tarea docente.
 - c. Predisposición del centro para su apertura a las familias de manera que encuentren en el colegio un espacio de participación efectivo.

3. De índole organizativa:
 - a. Reforma del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) de manera que sea instrumento eficiente al servicio de las necesidades planteadas por la comunidad educativa.
 - b. Establecer medidas que posibiliten la formación del profesorado con objeto de manera que obtengan una preparación acorde con los momentos que se viven y acorde con las características de los alumnos del centro.
 - c. Constituir procedimientos que permitan hacer de la mediación una herramienta que posibilite dar nuevos impulsos en este campo de los conflictos y convivencia.

Los nuevos marcos normativos LOE y LEA, en su artículo 127, reflejan que el “Proyecto Educativo de cada centro definirá los objetivos particulares que se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia la regulación estatal y autonómica acerca de los principios que orientan la etapa educativa de la que se trate y las correspondientes prescripciones acerca del currículo.” Establecido el marco de actuación del citado Proyecto educativo se recogen a continuación los aspectos que dicho documento debe considerar: líneas generales de actuación pedagógica; coordinación y concreción de los contenidos curriculares (así como el tratamiento transversal en las áreas, materias módulos de la educación en valores y otras enseñanzas); la forma de atención a la diversidad del alumnado; un plan de orientación y acción tutorial; objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo; un plan de formación docente; y como no, un plan de convivencia.

Dicho plan de convivencia se diseña e implementa para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar. Incluirá, asimismo, las normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían.

Las medidas antes expresadas deben estar recogidas en cada uno de estos apartados del Proyecto Educativo, de manera que contribuyan a una globalización y a una integración que ayudará al cumplimiento de lo requerido. Los problemas de convivencia deberían ser tratados en dos vías paralelas pero que conduzcan a la consecución de un mismo fin. Por una parte, debe tratarse la formación del profesorado y por otra la preparación de los alumnos de manera que los hagan receptivos a esta cuestión.

Según el trabajo de Caballero Grande (2010) “La prevención es el modelo de actuación que se viene realizando en muchos centros educativos con una larga andadura en la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos” (p.159).

Desde esta perspectiva preventiva, la autora anteriormente citada propone que es necesario considerar tres campos de actuación que se complementan entre ellos:

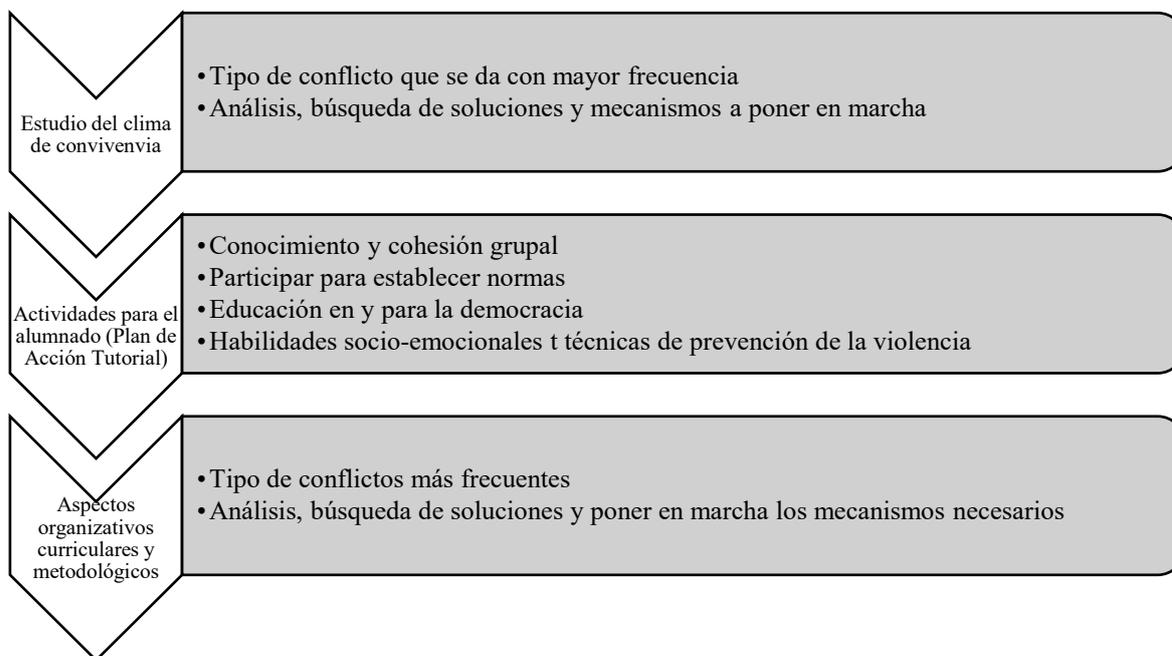


Figura 2. Ámbitos de actuación para trabajar el conflicto escolar. Fuente: elaboración propia a partir de Caballero Grande (2010).

En esta línea de actuación de la gestión de los conflictos, Jares (2002) señala tres ámbitos de actuación. Estos tres itinerarios los encuadra el autor en programas de intervención directa con el alumnado:

1. Itinerario de educación afectiva y de relaciones interpersonales.
 - Se ofrece como la vía o la orientación en la que se deberían trabajar las relaciones interpersonales sin olvidar las habilidades sociales que se posean.
2. Itinerario de la resolución de conflictos y de la no violencia.
 - En este proceso se tiene como objetivo la gestión de las situaciones conflictivas mediante un proceso de formación de mediadores que van a intervenir en el conflicto.

3. Itinerario de la educación para la paz y los derechos humanos.

- En esta vía el trabajo ha de ir encaminado, por una parte, a cuestionar todas las formas de discriminación con objeto de sortear los conflictos que se originan en la convivencia diaria, y por otra a intentar educar para la paz.

7. Conclusiones

Para desarrollar un buen y efectivo proceso para la resolución de conflictos es requisito indispensable tener en cuenta tres espacios de intervención (Ortega, del Rey y Gómez, 2002). En primer lugar, se propone la gestión democrática de la convivencia. Con ello se pretende potenciar la participación y el encaje de toda la comunidad educativa. De esta manera, cada miembro del colectivo se sentirá parte intrínseca en la toma de decisiones que le sean de su incumbencia. Además, las diversas herramientas que faciliten la realización de un programa de gestión de la convivencia han de incluir objetivos, contenidos, y aspectos procedimentales, con el principal propósito de fortalecer las relaciones sociales, evitar la resolución dañina de los conflictos y suministrar caminos posibles para resolver estas situaciones vía la palabra. Incluye también la necesaria existencia entre un espacio y un tiempo para gestionar las convenciones y normas de la vida cotidiana, mediante un foro en el aula, en el que todo se explicita de forma democrática y participativa.

En segundo término, se aclara cómo es imprescindible aceptar que hay ciertas tareas que se muestran más hacederas si se trabaja en grupo. Con el trabajo cooperativo aparece la ayuda y la colaboración. De esta manera, salen reforzados los aspectos tales como la solidaridad y los lazos sociales entre los miembros de la comunidad, previniendo de esta manera la aparición de conflictos. Y, por último, el tercer espacio de intervención tiene en cuenta la indispensable educación de los sentimientos. De esta manera, el alumnado se da cuenta de que el proceso educativo no es solo instrucción y contenidos, sino que comprende, de manera inexorable, aspectos sociales, emotivos, afectivos, entre otros.

En definitiva, la resolución de conflictos está directamente relacionada con la educación para la paz o la cultura de paz, es decir, en el conjunto de las estrategias y acciones encaminadas a la comprensión, asunción y solución de situaciones conflictivas en el ámbito escolar.

8. Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. T. & Ariza, M. J. (2015). *La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula la resolución del conflicto escolar, como práctica convivencial, a través de los derechos humanos*. (Tesis presentada para obtener el título de: Magíster en Educación). Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.

- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 159.
- Campo, A. (2001). Convivencia y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (304).
- Cardona, R., & Montoya, V. H. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), 260-546.
- Cascón-Soriano, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33897>
- Cerezo-Ramírez, F. (2017). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24–29.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1972-02205-001>
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337–351. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>.
- Durán, M. & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44). Doi: <https://doi.org/10.3916/c44-2015-17>.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. París: UNESCO.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. p. 27.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 4(1), 7–17.
- García, R. M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*, 52, 1-7. Recuperado de <http://www.afapna.es/web/aristadigital>

[Gutiérrez, L. P. \(2019\). Una mirada histórica sobre un caso actual: habitando la educación. *Revista Cabás*, \(22\), 22-33.](#)

Jares, X. (1995). El contexto organizativo de un proyecto curricular de paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 61-74.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Iberoamericana de Educación*, (15), 53-73.

Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular, 149-150.

Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92.

Johnson, D. & Johnson, R. (2000). *Teaching students to be Peacemakers: results of twelve years of research*. Disponible en: <http://w.w.w. clcrc.com/pages/peacemeta.html>

Junta de Andalucía. (2007). *Mediación en la resolución de conflictos*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación: España.

Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of school psychology*, 46(6), 639-660.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Ley Orgánica 3-10-1990, NÚM. 1/1990 BOE 4 de octubre de 1990, núm. 238, ordenación general del sistema educativo.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.

- Martín-Hocajo, M. & Ríos-González, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 162-167. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34506>
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (6), 17-24.
- Mayor, F. (1997). *La nueva página*. Barcelona: Círculo de lectores. UNESCO, en Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, (20).
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 17.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, (16), 288-293.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud,.
- Palomero, J. E. & Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44),13-35.
- París Albert, S. (2019). Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Perdomo Bermúdez, M., Llantá Ramos, G., & González González, D. A. (2019). La comunidad, una ventana en la educación para la paz. *Revista Conrado*, 15(67), 68-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Pujol, F. R. (2015). *Violencia escolar y bullying en un centro de educación secundaria: Propuesta de intervención*. Curso 2014/2015. (Trabajo Final de Grado de Criminología). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ramón-Pineda, M. Á., Zambrano-Campoverde, J. A., & Espinoza-Freire, E. (2016). El trabajo social desde la orientación de género, una mediación educativa. *Atenas*, 4(36), 169-183. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/256/438>

- Ramos, M. E. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI*, (6), 129-14
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, O. W., & Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, 50(93), 287-315.
- San Martín, J. A. (2003). *La Mediación Escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Colección Educar. Madrid: CCS.
- Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA*, 3, 63-77. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/55895>
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002b). Adolescencia: percepciones de la violencia en pareja. Comunicación presentada en el congreso del INFAD, Teruel (reimprimido en F. Vicente Castro (ed.). *Psicología de la infancia y de la adolescencia. Nuevos retos, nuevas respuestas*, pp. 409-421.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de Conflictos y aprendizaje emocional Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa. En Ramos Pérez (2003) El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI*, (6), 129-146.
- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D. A., Harris III, L. A., Flannery, D. J., & Falcone, T. (2016). Pilot test of StandUp, an online school-based bullying prevention program. *Children & Schools*, 38(2), 71-79.
- Torrego, J. C. (2001) Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (304), 20-28.
- Trianes, M., Sánchez, A., & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 for a Culture of Peace and Non-violence*. Disponible en http://www3.unesco.org/manifiesto2000/uk/uk_manifeste.htm
- Uraa, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Vizcarra-Morales, M. T., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 139-174.