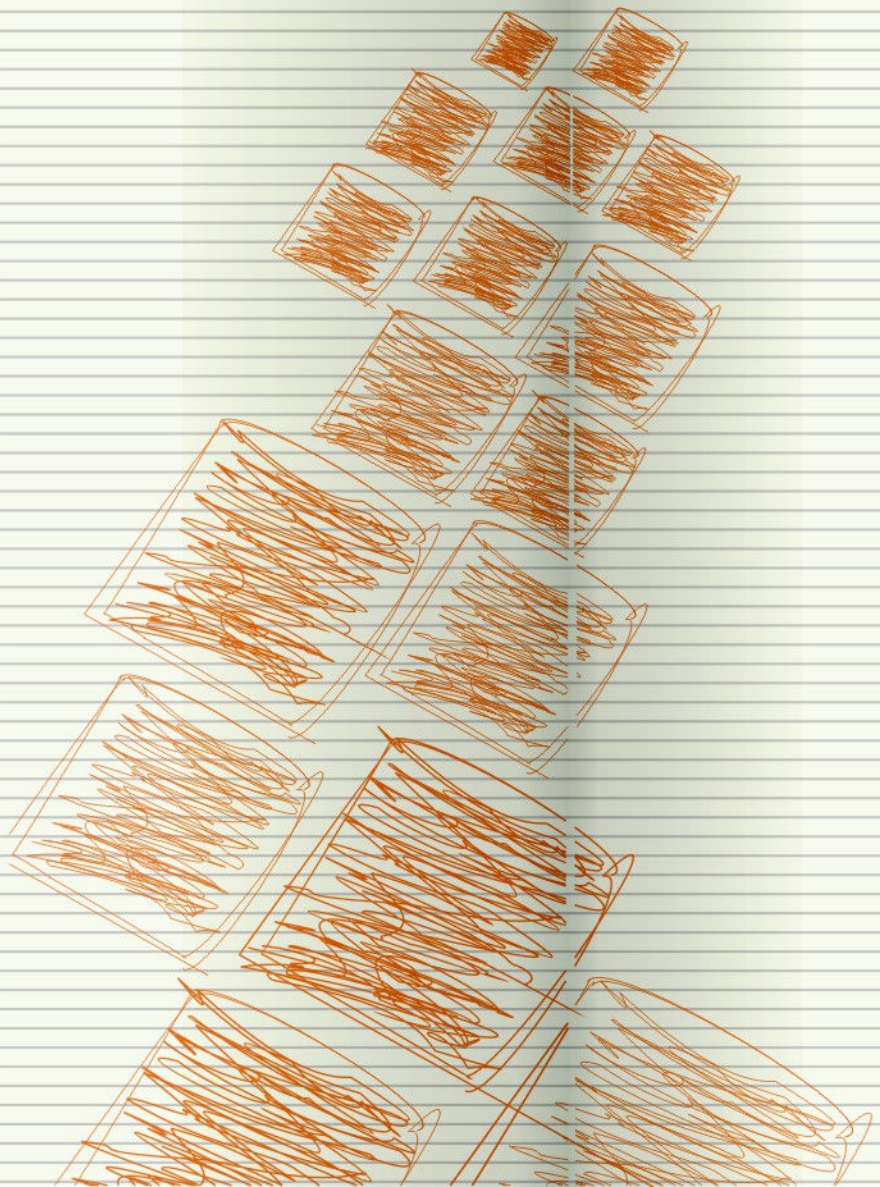
Manual de prevención de las violencias dentro y fuera del plantel. (sustento teórico, cartas descriptivas y material didáctico y lúdico utilizado en las actividades).

Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias.



San Felipe, Guanajuato. Octubre 2013

Educación y Ciudadanía A.C.

Programa de Red de Prevención Social de las Violencias.

Documento Manual de prevención de las violencias dentro y fuera del plantel.

Octubre 2013

Elaboración:

Educación y Ciudadanía A.C.

Contenidos y adecuación educativa:

José Fernando Martín Faz Mora

Edita:

Educación y Ciudadanía A.C.

Diseño de la publicación:

Perla Aparicio Nieto

©

5 de Mayo # 620, Barrio de
San Miguelito C.P. 78339, San Luis
Potosí, S.L.P. México
www.educiac.org.mx
email: educiac@educiac.org.mx

Impreso en México Printed in México

Este material se elaboró bajo el auspicio del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública a través de recursos destinados al Programa SUBSEMUN al Municipio de San Felipe Guanajuato, empero este no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por los autores del presente trabajo.

La reproducción parcial o total de este material está permitida siempre y cuando se cite la fuente y sea usada para fines educativos.

ÍNDICE

Índice 3

Presentación 4

1. El modelo ecológico de prevención de las violencias (OMS) 7

2. El ambiente socioeducativo de las escuelas: elemento esencial para mejorar la convivencia 25

3. La convivencia escolar desde la perspectiva de género 46

4. La resolución de conflictos: oportunidad para aprender a convivir 49

5. La implementación del proyecto 76

Bibliografía 86

Anexos 91

Presentación

No es objeto de este manual la exposición de un modelo de intervención concreto y específico para la prevención de la violencia escolar. Se trata, más bien, de exponer en líneas generales información útil sobre los distintos elementos que diversas investigaciones y desarrollos teórico proponen, respecto de las formas de prevención: el aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos desde una perspectiva integral y *"ecológica"*[1], que inspira la llamada Cultura de Paz. Son muchas las investigaciones realizadas en gran cantidad de países, pues la violencia no es privativa o exclusiva del nuestro. Los y las interesadas pueden recurrir a una amplia bibliografía existente sobre el tema, gran parte de ella se menciona en este manual. Buena parte de la estructura de este manual retoma los resultados y aportes del *Informe Mundial sobre la violencia y la salud* (OMS, 2002) y el apoyo esquemático propuesto en el título *"Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos"*, del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

Ante el creciente aumento de la violencia tanto en el país como a nivel global en los años recientes, mucho se ha reflexionado, analizado y escrito sobre el tema. Dada la agudeza del fenómeno en las cifras de víctimas mortales y en los gravísimos hechos de violencia, ha prevalecido el análisis del fenómeno desde la vertiente criminal del mismo. Sin embargo, en la medida en que analistas y educadores hemos visto los efectos que tal incremento de la violencia está teniendo en la vida cotidiana de las comunidades, las familias y las personas, así como el impacto que tendrá en el mediano y largo plazo, hemos entendido que el tema, además de ser seriamente reflexionado en nuestra práctica educativa, debe generar una serie de modificaciones en la gestión escolar que brinde a los y las alumnas y, en general, a los integrantes de la comunidad escolar, elementos para su aborde desde una perspectiva pedagógica que vaya desarrollando una serie de habilidades, capacidades y actitudes para enfrentarla de manera constructiva evitando que su espiral siga destruyendo el tejido social y termine por destruir las expectativas de futuro colectivo y personal.

[1] Concepto propuesto por la organización Mundial de la Salud (2002), el cual será abordado más adelante.

¿Cómo debemos abordar, desde la perspectiva educativa, el creciente fenómeno de la violencia, incluyendo, desde luego, a la que se genera en la propia comunidad escolar, con independencia de que ésta sea reflejo de formas de relación social y condiciones estructurales de violencia?

La violencia está aquí, eludirla haciendo responsable de la misma al "contexto social y político", al "crimen organizado", a la "pérdida de valores" familiares y sociales, o a cualquier otro factor externo a la vida escolar para atrincherarnos en nuestras tradicionales prácticas educativas es un grave error que terminará por perjudicarnos a todos. Y no es que se niegue que los factores externos y estructurales no tengan impacto al interior de nuestras escuelas, se trata de analizarlos y ponderarlos, cierto, pero también de buscar cuáles son los ámbitos propiamente escolares donde puede y debe intervenirse, desde una perspectiva integral y coordinada, teniendo iniciativa propia, creativa y hasta audaz para generar estrategias efectivas, apartándonos de la mera actitud reactiva ante él a veces apabullante fenómeno de la violencia.

En tal sentido, en diversas partes no solo del país sino de otras regiones, desde el ámbito académico y educativo propiamente, se han generado diversos aportes que se procuran reunir en este manual, de tal forma que se constituya en una herramienta práctica y accesible a los y las docentes.

Así, este manual no pretende, como coloquialmente se dice, "descubrir el agua hirviendo" o "el hilo negro", sino poner en las manos y el conocimiento, así como proponer a la conciencia de las y los docentes, la principales ideas y vertientes de lo que en el ámbito educativo se viene conociendo e identificando como la "Cultura de Paz", o también, la "Noviolencia" o la "Cultura de Paz y No Violencia".

Hoy día, la Cultura de Paz supone una nueva perspectiva de la organización escolar, así como también de la forma de abordar los conflictos que se producen en el seno de los centros educativos, y de amortiguar el impacto que en ellos produce el fenómeno de la violencia. Se trata, particularmente, de mejorar la convivencia escolar, entendida como la interrelación entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, con impactos significativos y eficaces en el desarrollo ético, psicosocial, afectivo e intelectual del alumnado. Tal perspectiva no se limita sólo a la relación entre las personas, ya que comprende todas las formas de interacción que ocurren al interior de la comunidad escolar, por lo que constituye una construcción colectiva constante, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos.

Desde una perspectiva tanto educativa como social, existe el acuerdo de que la calidad de la convivencia educativa es uno de los elementos decisivos en la conformación de la convivencia social, ya que las escuelas constituyen un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de las habilidades psicosociales y, por ello, de la ciudadanía activa. De este modo, las escuelas se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos, elemento fundamental de la Cultura de Paz, estableciendo bases sólidas para una democracia auténtica y para una ciudadanía activa y comprometida.

Hacer de la educación un instrumento de aprendizaje solidario mediante una comunicación viva y eficaz, fomentando la crítica constructiva y el pensamiento abierto, capaz de generar transformaciones sociales a través de la participación activa y responsable de una ciudadanía que sabe hacer frente a los conflictos de forma pacífica, es una de las finalidades de una acción educativa que tenga como ejes integrales la paz, los derechos humanos y la democracia. Perspectiva con la que se han conformado las llamadas "escuelas pacíficas", y que bien puede constituirse en uno de los principales antídotos contra la violencia.

1. El modelo *"ecológico"* de prevención de las violencias (OMS).

La violencia se caracteriza por su complejidad y por una multitud de características y elementos que la conforman. Ello dificulta tanto una definición exacta del fenómeno como el examen de medidas correctas orientadas a su control y prevención (Tuvilla, 2001). No hay una, sino muchas formas de violencia, lo cual puede constituir uno de los obstáculos para su definición. Las más extendidas y comunes definiciones incorporan las dimensiones intencionales de la conducta humana que provocan y causan daño físico o psicológico, lo que incluye un amplio abanico de tipologías (Reiss y Roth, 1993)[2].

Ya que una proporción considerable de los costos de la violencia corresponde a su repercusión en el bienestar y, particularmente, en la salud de las víctimas y, con ello, a la carga que impone a las instituciones de salud, es por lo que el sector de la salud está especialmente interesado en la prevención de la violencia desempeñe un papel clave al respecto. Por eso se considera a la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una de las principales autoridades en la materia a nivel mundial. La OMS el *Informe Mundial sobre la violencia y la salud* (2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que provoque o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y hasta los conflictos armados. Cubre además una amplia gama de acciones que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además de la muerte y las lesiones, la definición abarca también las numerosas, gravísimas y, a menudo, menos notorias, consecuencias del comportamiento violento, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometan el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

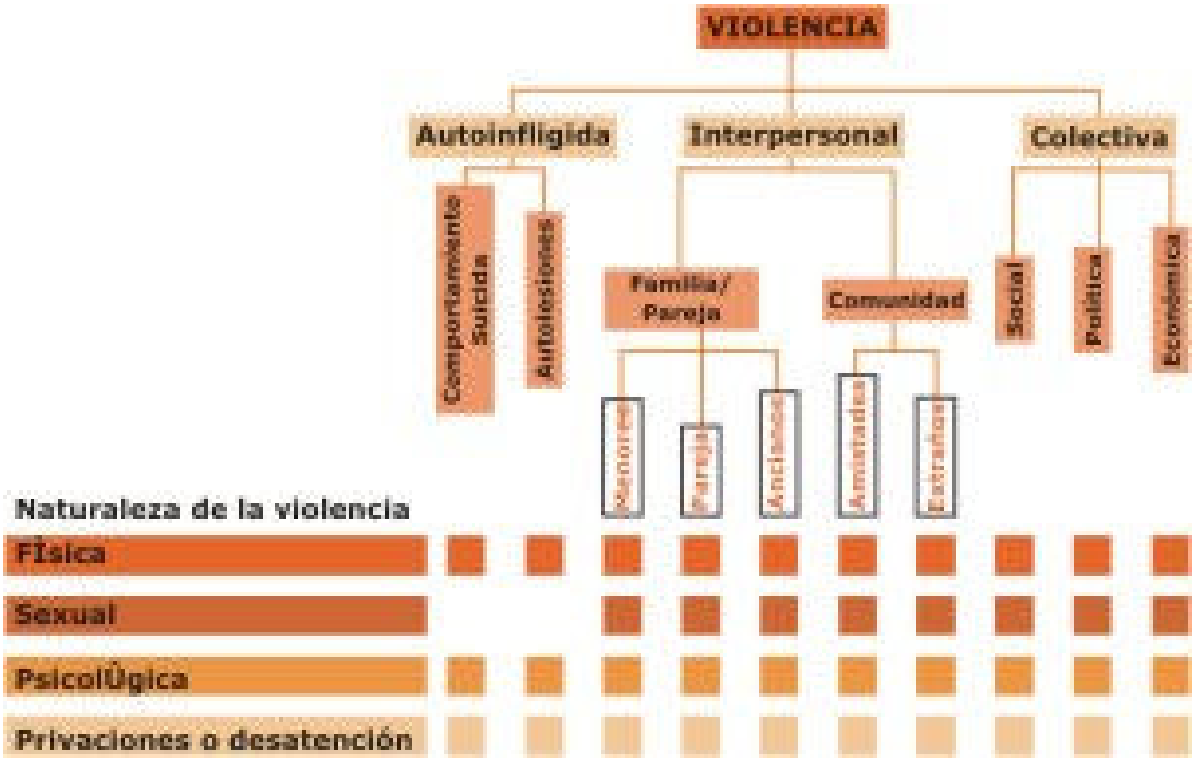
[2] Las violencias, en plural, debido a sus muchas y diversas manifestaciones, se puede categorizar de acuerdo a distintas variables, no siempre excluyentes entre sí: por quienes son sus víctimas (niños, mujeres, ancianos, incapacitados, etc.); por los agentes violentos (pandillas, jóvenes, narcotraficantes, muchedumbres, policías, etc.); por la naturaleza del acto violento (física, psicológica, sexual, entre otras); la intención (instrumental o emocional); por el motivo, si la violencia es instrumental (político, económico, social, étnico o racial); por el lugar donde ocurre (urbana, rural) y por la relación que existe entre la víctimas y el agresor (parientes, conocidos, desconocidos, etc.).

Ante el fenómeno creciente de la violencia se han ensayado numerosas fórmulas de solución, dado su carácter multifacético, no debe reducirse el campo de la acción para su control sólo a las expresiones tipificadas en los códigos penales y los ordenamientos legales, sino que es necesario adoptar nuevas perspectivas del problema desde un modelo humanista e integrador, y desde la acción preventiva antes que reactiva. Ello nos debe llevar a considerar no sólo el examen de conductas y expresiones de la violencia directa, sino también de otros tipos de violencia menos visibles, como la violencia estructural y la violencia cultural. Desde tal perspectiva la violencia encierra varias distinciones: violencia física y psicológica, deliberada y no deliberada, manifiesta o latente, personal o estructural.

La variedad de sus formas requiere que la comprensión de la violencia social o de la violencia juvenil, en particular, necesite para análisis, además de amplias y convenientes definiciones, el apoyo de diversas disciplinas (ciencias biológicas, psicología, sociología, ciencias políticas, criminología, entre otras) y la adopción de enfoques tanto correctivos como preventivos.

La clasificación utilizada en el *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (OMS, 2002) tipifica la violencia por su naturaleza en cuatro formas: física, sexual, psicológica y de privaciones o desatención. Y la divide, también, entre grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Esta última categorización distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, y la infligida por grupos más grandes, como el Estado, grupos políticos organizados, organizaciones criminales y otras. A su vez, estas categorías se subdividen y entrelazan con los tipos de violencia de acuerdo a su naturaleza, para reflejar tipos de violencia más específicos. (**Véase la figura 1**)

Figura 1.
Clasificación de la violencia



Fuente: OMS (2002)

Cabe señalar que para la elaboración de este manual para la prevención de las violencias, elaborado en el marco del proyecto RED DE ESCUELAS DE PREVENCIÓN SOCIAL DE LAS VIOLENCIAS, impulsado por el Subsidio para la Seguridad Pública de los Municipios y las demarcaciones territoriales del Distrito Federal (SUBSEMUM), se incluyeron otras formas de violencia además de la física, sexual y psicológica, tales como la económica y la patrimonial, en atención a la clasificación utilizada por la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana (2012),*Violencia Escolar: Apoyo Comunitario como Propuesta de Prevención*.

Existen relaciones causales entre las diversas formas de violencia. Empecemos por señalar que la violencia es una conducta aprendida, y que el primer lugar de aprendizaje es el hogar, aunque ésta violencia sea la manifestación y el efecto de otras formas estructurales y culturales de la misma, la expresión de

la violencia en el hogar juega un papel primordial en el anclaje psico afectivo de las personas. Ello ocurre en un contexto donde las conductas violentas en el hogar (incluyendo el castigo físico), en la mayoría de los casos, no solo no se consideran fuera de la ley, sino que llegan a gozar hasta de estima social y cultural por considerarse "formativas" para los menores. Sin embargo, como se demuestra en diversos estudios, el sufrir o estar expuesto a violencia y abuso crónico durante la niñez es un precursor importante de violencia adulta (Berkowitz, 1996). Más aún, la conducta violenta en la niñez es una adecuada variable predictiva de la violencia adulta, señalando la permanencia de las conductas violentas una vez que se manifiestan en la niñez (Huesmann et al; 1984).

Dado que la violencia es un fenómeno complejo y diverso, debe considerarse que no tiene una sino múltiples causas, por lo que requiere soluciones variadas y contextualizadas que atiendan los numerosos factores asociados a la misma. Este es uno de los principales desafíos de la lucha contra la violencia, tanto desde las acciones normativas que buscan controlarla mediante el combate expreso y directo como desde las acciones y programas preventivos. Es por ello requisito indispensable que la búsqueda de soluciones empiece por la realización de un análisis tanto de los factores que la promueven (factores de riesgo), como de los factores que la inhiben (factores de protección). Esto nos conduce a una primera conclusión: mientras más sean los factores de riesgo presentes en una determinada situación, mayor será la probabilidad de que la violencia se manifieste, por lo que es imperioso reducir estos factores y aumentar, en cambio, los factores de protección.

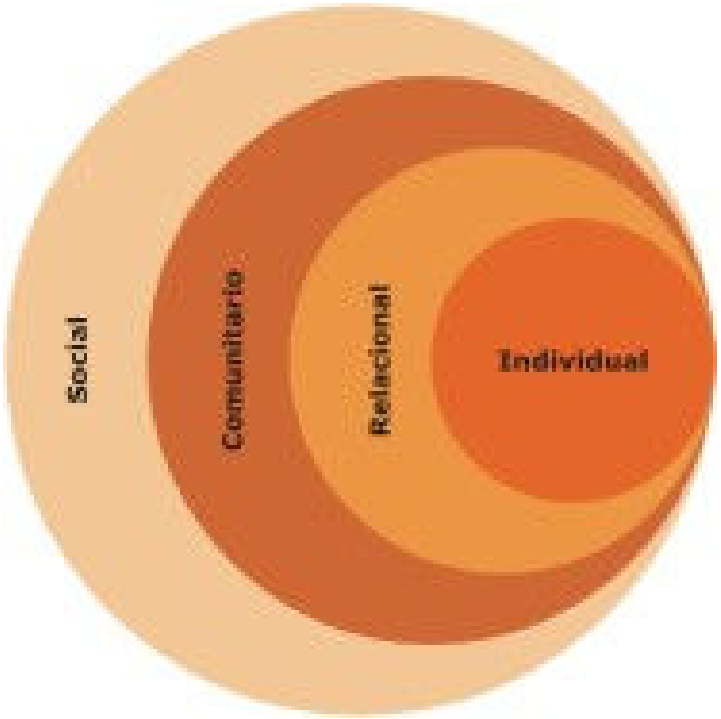
Así, tanto las acciones de control como las de prevención de la violencia deben orientarse a estos dos tipos de factores y centrarse en los ámbitos o niveles en los que operan: individual, familiar y social. Por otra parte, también deben considerarse otros factores asociados a la violencia: posibles predisposiciones de naturaleza biológicas, antecedentes sociales, consideraciones situacionales de los contextos primarios (familia y grupos de referencia) y otros más amplios como los vecinales, comunitarios y regionales, así como acontecimientos desencadenantes de la violencia en cualquiera de sus ámbitos y niveles.

Siguiendo el Informe Mundial sobre la Violencia (OMS, 2002):*"No existe un factor que explique por sí solo por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace, ni por qué una comunidad se ve desgarrada por la violencia mientras otra comunidad vecina vive en paz. La violencia es un*

fenómeno sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos. ".

Dicho informe recurre a un *modelo ecológico* para intentar comprender la naturaleza polifacética de la violencia, y como enfoque global para su prevención. En sus orígenes, hacia fines de los años setenta, este modelo se aplicó al maltrato de menores (Garbaran, 1978; Bronfenbrenner, 1979) y posteriormente a la violencia juvenil (Garbarino, 1985; Tolan, 1994). Más recientemente los investigadores lo han utilizado para comprender la violencia doméstica y otro tipo de maltratos. El modelo explora la relación entre los factores de carácter individual y los del ambiente y contexto, considerando la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento. Desde tal perspectiva, el modelo permite analizar los factores que influyen en el comportamiento (o que aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos) clasificándolos en cuatro ámbitos o niveles: individual, relacional, comunitario y social:

Figura 2.
Niveles de implicación de la violencia



Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

En el primer nivel, el individual, se identifican los componentes biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de las personas y que pueden aumentar sus probabilidades de convertirse en víctimas o perpetradores de actos violentos. Entre los factores que pueden identificarse e indagar están: las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato.

En el segundo nivel se abordan las relaciones más cercanas que se tienen con los llamados "grupos de referencia" como la familia, los amigos, las parejas y los compañeros, y se investiga cómo pueden éstas aumentar el riesgo de sufrir o perpetrar actos violentos. En la violencia juvenil, por ejemplo, tener amigos que cometan o alienten actos violentos puede elevar el riesgo de que un joven los sufra o los perpetre.

En el tercer nivel se exploran los ambientes y contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como las escuelas, los lugares de trabajo y el vecindario, y se busca identificar las características de estos ambientes que puedan aumentar el riesgo de realizar actos violentos. En este nivel, tal peligro puede estar influido por factores como el cambio de lugar de residencia, la densidad de población del vecindario, unos niveles altos de desempleo, la existencia de tráfico de drogas en la zona, el mapa delincuencial de la zona y, en general, las características de las demarcaciones y territorios donde se desenvuelven tanto las personas como su familia y sus grupos de referencia, así como las instituciones con las que interactúa, entre ellas la propia escuela. Las investigaciones sobre la violencia muestran que determinados ámbitos comunitarios favorecen la violencia más que otros; por ejemplo, las zonas de pobreza o deterioro físico, o donde hay poco apoyo institucional.

El cuarto nivel se ocupa del conocimiento, análisis e identificación de los factores de carácter general relativos a la estructura de la sociedad que contribuyen a crear un clima en el que se alienta o se inhibe la violencia tales como: la posibilidad de conseguir armas, las normas sociales y culturales vigentes. Entre éstas se incluyen las que conceden prioridad aros derechos de los padres por sobre el bienes tarde los hijos; o que llegan a considerar el suicidio como una opción personal más que un acto de violencia prevenible; las que reafirman la dominación masculina sobre las mujeres y los niños; las que respaldan el uso excesivo de la fuerza policial contra los ciudadanos, entre otras formas de cultura vigente y dominante. En este nivel, otros factores más generales son las políticas económicas y sociales que contribuyen a mantener las desigualdades económicas o sociales entre los grupos de la sociedad. La vigencia de sistemas políticos autoritario alejados de prácticas democráticas, o

bien, con prácticas democráticas simuladas que no dan lugar a la participación social efectiva y genuina. Factores culturales de discriminación y exclusión, y la prevalencia de modelos de consumismo voraces e inequitativos que suelen estar fuera del alcance de las mayorías, pero que generan expectativas y frustraciones que pueden conducir a la violencia.

En la figura del modelo (Figura 2), la superposición y ensamble de los anillos ilustra cómo los factores de cada nivel refuerzan modifican los de otro. Así, por ejemplo, una persona con personalidad agresiva tiene más probabilidades de actuar violentamente en el seno de una familia o una comunidad que acostumbra a resolver los conflictos mediante la violencia que si se encuentra en un entorno más pacífico. Además de ayudar a clarificar las causas de la violencia y sus intrincadas interacciones, el modelo ecológico también pone de manifiesto que, para prevenirla, es necesario realizar, al mismo tiempo, acciones específicas y concretas en los distintos niveles. Así, debe hacerse frente a los factores de riesgo individuales tomar medidas para modificar los comportamientos de riesgo personales de los individuos, a la par de buscar influir en las relaciones personales de su entorno más cercano y trabajar para crear ambientes familiares saludables y, de ser el caso, brindar y ofrecer ayuda profesional y apoyo a las familias disfuncionales, canalizándolas a instituciones públicas que disponen de personal y programas para ello. Lo anterior debe reforzarse con la adecuada vigilancia de los lugares públicos y los entornos que influyen en la comunidad escolar, todo ello con el apoyo de otras instituciones públicas tanto de seguridad como de carácter social. Tal vigilancia, desde luego, no debe ser de corte autoritario sino mediante responsabilidades compartidas tanto entre los miembros que integran la comunidad escolar, alumnado, planta docente y familiares, así como con las instituciones públicas. Una vigilancia de corte policíaco-militar al interior de los planteles y sus inmediaciones resulta contraproducente para el ambiente escolar. El objetivo de la vigilancia debe ser el de tomar medidas para hacer frente a los problemas que pueden conducir a la violencia. Pero el apoyo individual, familiar y comunitario resulta insuficiente si no se atiende también factores sociales y culturales adversos que propician la violencia, tales como: la violencia de género, el machismo, el alcoholismo, la intolerancia y la discriminación por razones de preferencia sexual, origen étnico o nivel socioeconómico, entre otros elementos de la cultura que propician y fomentan la violencia. Si bien, tales factores son fortalecidos por elementos del contexto general y externo de las escuelas, en los planteles debe existir una intencionada práctica y política educativa destinada a combatirles, tanto para desterrarles de las prácticas al interior del plantel, como para que los y las

alumnas tomen conciencia de sus efectos en los ámbitos individuales, comunitarios y en el conjunto de la sociedad. El análisis crítico de la desigualdad social, económica y de oportunidades entre los distintos sectores sociales, como factor generador de violencia, debe ser un componente presente en la práctica educativa. El compromiso de asistencia y combate a la pobreza, una práctica cívica y ética que debiera ser implementada mediante acciones y programas específicos al interior de los planteles.

Centrar los esfuerzos educativos preventivos solo en alguno de los niveles que el modelo ecológico propone, es notoriamente insuficiente y, a la larga, termina siendo ineficaz en el propósito. Es cierto que los esfuerzos de los planteles tienen límites en su intervención e impacto en ciertos ámbitos externos o más globales como el comunitario o el social, pero si el alumnado no percibe que su plantel educativo es una fuente permanente y constante de acciones concretas, campañas temáticas específicas y de análisis permanente respecto de los entornos y de la sociedad en general, es seguro que no le estaremos ofreciendo elementos ni habilidades para una intervención no violenta en tales espacios.

Es claro que para alcanzar resultados profundos y a largo plazo toda acción preventiva debe fundarse en una perspectiva integral como la que el modelo ecológico de la OMS propone, y que sea a la vez global y sistémica: comenzar con la persona y su ámbito familiar, continuar en los centros docentes y los otros entornos que le rodean tanto a la persona, la familia y la escuela, y estar apoyada por acciones en el ámbito socio-comunitario, con una perspectiva de análisis de las estructuras sociales más generales que les envuelven. Es evidente la influencia recíproca entre el individuo y la colectividad, lo que exige y permite abordar la violencia desde varios ámbitos al mismo tiempo y en un mismo contexto.

Tal encuadre, desde una perspectiva metodológica encaminada a la generación de prácticas específicas y concretas, se fundamenta en la premisa ya planteada para el análisis de la violencia, en la que se establece que ésta puede y debe ser enfrentada hasta reducida, si en los distintos ámbitos o niveles, se aumentan los factores de protección tales como: una percepción positiva de sí mismo a través del intencionado desarrollo de la autoestima en nuestro alumnado; la adquisición de habilidades psicosociales, como la capacidad de solicitar ayuda y de reaccionar con energía ante las diferentes manifestaciones de violencia; alcanzar un nivel adecuado de conciencia respecto a las diferentes formas y manifestaciones de la violencia; y adquirir

habilidades y aptitudes que favorezcan el apoyo o auxilio entre víctimas y agresores. A estos factores se añaden las habilidades que posean y puedan desarrollarse en las familias para abordar y resolver positivamente los conflictos, así como la mejora de la cultura y del clima de nuestras instituciones educativas. El adecuado y permanente análisis reflexivo respecto del funcionamiento de las estructuras sociales, económicas y políticas, constituye otro elemento que aporta factores de prevención que complementan aquellos que se ofrecen en los ámbitos individuales, relacionales y comunitarios, en tanto que permiten identificar su influencia en los entornos que afectan el comportamiento de las personas con las que nos relacionamos y el propio.

Son múltiples y variadas las experiencias y estrategias de prevención basadas en este enfoque que han sido desarrolladas con éxito en diferentes partes del mundo. Existe acuerdo en considerar como fundamentales tres ámbitos de actuación:

- Individual: los y las jóvenes necesitan apoyo y muestras de interés genuino y auténtico por su desarrollo personal de parte de los adultos y del personal de las instituciones educativas, así como posibilidades de participación efectiva en la vida social sea en los ámbitos familiares, comunitarios o sociales más amplios.
- Familiar: al interior de la familia es donde los jóvenes aprenden la violencia en no pocos casos, y se requiere, por consiguiente, un refuerzo educativo dirigido hacia los padres y madres de familia. No es menos cierto que, si bien, tal ámbito puede ser susceptible de menor alcance por parte de las escuelas, las instituciones deben explorar sus posibilidades e implementar acciones destinadas a ello. Cuando así se estime, deberán canalizarse a las instituciones públicas locales que tengan el personal y la infraestructura instalada adecuada para la atención de casos difíciles o irrealizables con los recursos del plantel. En determinados casos individuales claramente identificados, donde la acción escolar no llega a tener acceso o efecto en el ámbito familiar, deberán establecerse estrategias específicamente dirigidas a que el o la alumna particular, desarrolle habilidades de resiliencia que le permitan enfrentar un ambiente familiar adverso en materia de violencia o de relaciones afectivas pobres y negativas.
- Escolar: la creación de un ambiente escolar seguro que favorezca el respeto, la inclusión y la tolerancia así como un grado óptimo de confianza, basada en la comunicación y en la responsabilidad mutua hacia todos los

miembros de la comunidad educativa, es una exigencia que debe ir acompañada de medidas que faciliten a los jóvenes las herramientas necesarias para manejar los conflictos de manera positiva, a través de programas específicos y hasta de la incorporación de figuras como el "mediador escolar". Por otra parte, es muy importante que las normas de convivencia sean conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa y que las medidas adoptadas para sancionar un acto violento cumplan las debidas garantías y adecuación a los principios de necesidad, proporcionalidad y razonabilidad, para alejarnos de sanciones arbitrarias y autoritarias, y que su aplicación sea consistente, firme y justa.

Cabe señalar que los y las alumnas necesariamente introducen su cultura juvenil en los centros educativos, pero que por prejuicios y estigmas de naturaleza social y cultural, tal cultura suele ser caracterizada por ciertos comportamientos entendidos y sentidos como "conflictivos" o "problemáticos" por el profesorado, del mismo modo que algunas prácticas institucionales son sentidas por los alumnos como "absurdas" o como formas de presión e imposición arbitrarias, que refuerzan su desapego hacia la institución escolar a la que llegan a percibir como amenazante. Por ello es necesario fomentar y construir, de forma intencionada, relaciones humanas positivas y sanas. Tanto las buenas como malas relaciones de convivencia son construcciones colectivas.

Los aspectos ligados a la sociabilidad del alumnado, las perspectivas y las formas diferentes de afrontar los conflictos por parte del profesorado o las actitudes de los padres hacia todo lo que ocurre en el centro son elementos que conforman la construcción social de eso que llamamos "convivencia escolar". La convivencia escolar, sin embargo, no debe ser dejada al azar. El personal directivo y docente de las escuelas no debe asumir que la convivencia escolar es el mero resultado "natural" de colocar en un mismo espacio a una multitud de individuos con su particular historia y contextos. Pensar así, es crear condiciones inadecuadas en materia de prevención de violencia. La convivencia escolar puede y debe ser intervenida mediante acciones intencionadas al logro de ciertos objetivos en materia de prevención de violencia y de otros aspectos tales como, rendimiento académico, combate a la deserción escolar, entre otros. Permitir que la convivencia y el ambiente escolar sean conducidos solo por el azar o las circunstancias, con intervenciones meramente reactivas cuando alguna situación le perturbe o afecta (algún hecho violento, un suicidio, una pelea, etc.), sin realizar

intervenciones específicas e intencionadas por parte del personal directivo y docente, es un riesgo que no debe jugarse.

En la práctica, solemos encontramos ante dos actitudes institucionales en la forma desabordar los conflictos o las situaciones de tensión motivadas por comportamientos violentos. De un lado se da la intransigencia, la postura de "tolerancia cero" ante ciertos comportamientos, caracterizada por la aplicación estricta de la autoridad a través de la sanción correspondiente a "rajatabla", como coloquialmente se define. En oposición se encuentra una práctica que se caracteriza por la negociación, a partir del conocimiento y respeto de las reglas o normas previamente consensuadas, que considera también y valora adecuadamente la comprensión de los valores del universo simbólico del alumnado y de sus experiencias vitales fuera y dentro de la escuela.

La convivencia escolar debe fundarse en unos compromisos y prácticas responsables por parte de toda la comunidad educativa, desarrollados a través de los mecanismos de autoridad institucional correspondientes, de manera que toda política de prevención tenga las siguientes características:

- *coherencia:* todas las actuaciones del centro educativo deben estar ligadas y guardar correspondencia unas a otras. Prácticas administrativas excluyentes son, en muchas ocasiones, factores que perturban la tranquilidad y el bienestar de los planteles y dan al traste con esfuerzos formativos encaminados a preservar la cohesión, el respeto, la tolerancia y la inclusión, entre otros factores encaminados a la prevención de la violencia.
- *totalidad*: implicación de todos los miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, personal administrativo, personal de intendencia, alumnos y alumnas, padres y madres de familia.
- *orientación comunitaria*: los centros educativos deben desplegar esfuerzos concertados, duraderos y completos para mejorar las relaciones sociales entre sus miembros y con los entornos sociales cercanos, incluyendo los de corte institucional, como gobiernos locales, municipales, dependencias públicas, etcétera.
- *complementariedad*: interviniendo directamente a través de estrategias y acciones específicas con el alumnado que manifieste actitudes y acciones más conflictivas, evitando a toda costa "etiquetarles" y estigmatizarles, ya que ello refuerza los comportamientos que intentan combatirse.

- *causalidad*: deben buscarse las causas verdaderas y profundas que originan ciertos comportamientos violentos.

Como ya se dijo, no existe un factor que por sí solo explique por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no. La violencia es un problema complejo, enraizado en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, etc. El modelo ecológico propuesto por la OMS favorece la comprensión de las causas y los ámbitos de intervención y fomenta un conjunto diversificado de acciones y de estrategias educativas:

Estrategias individuales: Se centran fundamentalmente en fomentar actitudes y comportamientos saludables en los y las alumnas durante su desarrollo, que buscan modificar las actitudes y los comportamientos violentos, entre ellos el de atentar contra sí mismos. En este tipo de estrategias es fundamental la acción tutorial del profesorado y la aplicación de programas específicos a través del servicio de orientación educativa, los departamentos de psicología o de orientación escolar, o cualquier otro nombre que reciban en el sistema o subsistema escolar al que pertenece el plantel.

Estrategias relaciónales: Buscan influir en los tipos de relaciones que las víctimas y los agresores mantienen con las personas con las que interactúan más habitualmente, y se centran en los problemas intrafamiliares y en las influencias negativas de los compañeros. Dentro de estas estrategias es importante el desarrollo de programas de mediación escolar y de mediación entre iguales, bien a través de programas específicos coordinados por los mecanismos de tutoría establecidos en el plantel, o con auxilio de otros servicios externos que ofrecen instituciones públicas como el DIF, los Centros de Salud, los Centros de Integración Juvenil o instituciones similares que operen en el entorno local. Existen también organizaciones de la sociedad civil e instituciones privadas que ofrecen servicios. Cada plantel debe valorar las posibilidades de canalización a instituciones públicas, sociales o privadas en conformidad a los mecanismos de colaboración que se puedan explorar y establecer.

Estrategias comunitarias: Buscan concientizar a la población sobre el problema de la violencia, promover acciones comunitarias y ofrecer a las víctimas atención y apoyo. En este sentido se enmarcan laxaciones escolares tendientes a favorecer el desarrollo de programas integrales, con participación de amplios sectores de la comunidad educativa y de los principales actores sociales e instituciones de su entorno próximo.

Estrategias de sensibilización de la sociedad: Como en el caso de las anteriores estrategias, se amplía su ámbito al resto de la sociedad a través de proyectos que engloban la sensibilización y la formación, bien a través de los medios de comunicación (campañas públicas específicas), junto con el desarrollo de programas específicos en los que participan diferentes administraciones y dependencias municipales, estatales y federales.

En el ámbito de la salud pública que busca enfrentar la violencia, las intervenciones se clasifican tradicionalmente en tres niveles de prevención:

- *primaría:* actuaciones dirigidas a prevenir la violencia antes de que ocurra.
- *secundaria:* medidas centradas en las respuestas más inmediatas después de un acto violento.
- *terciaria:* intervenciones centradas en la atención prolongada después de actos violentos.

Esta clasificación obedece a un punto de vista de la temporalidad, es decir, en función de que la prevención se produzca antes del acto violento, inmediatamente después o a largo plazo. Se han aplicado tradicionalmente a las víctimas de la violencia y en centros de atención de salud, pero también son válidos páralos que ejercen actos violentos, y se han utilizado también para definir las respuestas judiciales a la violencia, extendiéndose su aplicación al campo de la educación. Como recomienda el Informe mundial sobre la violencia y la salud de la OMS (2002), es preciso invertir mucho más en programas de prevención primaria de la violencia, esto es, en medidas que impidan que los conflictos y/o los actos violentos lleguen a producirse.

Son numerosos los programas de intervención en distintos ámbitos para reducir la violencia. Todos ellos se han implementado con diferentes resultados.

1. Programas de Intervención/Sanción: Son de naturaleza reactiva. Se actúa cuando una persona realiza una conducta manifestada en actos violentos. esta estrategia se fundamenta en el principio que considera que la mejor forma de prevenir la violencia escolar es hacer saber que un determinado acto de indisciplina frente a un código de conducta conlleva una consecuencia. Es la filosofía de las estrategias de "Tolerancia Cero".

2. Programas de Conducta Esperada: Se basan en el principio de que cuando existen unas reglas de convivencia justas, que se han hecho explícitas y son equitativas, éstas tienden a impedir o inhibir las conductas inaceptables, entre ellas la violencia. Aunque estos programas contemplan consecuencias y conllevan en cierto sentido una actitud preventiva (se interviene antes de que aparezca la violencia), no están basados en una filosofía auténticamente preventiva toda vez que no se enfocan a la prevención específica e intencionada de la violencia ni dirigen acciones o programas específicos para ello, sino que parte de la premisa de que, en ambientes regulados de esta forma, la violencia "por sí misma" tiende a evitarse.
3. Programas de Detección/Prevención: Implican una política de identificación previa y temprana de las causas que producen la violencia, y las enfrenta a través del desarrollo de actividades que reduzcan, minimicen e inhiban la violencia y favorezcan relaciones interpersonales positivas. Se basan en el principio de que "el conflicto es inevitable". Por tanto, hay que enseñar a los y las alumnas a saber reaccionar positivamente ante situaciones potencial o abiertamente conflictivas.
4. Programas de Orientación Comunitaria o Proactivos: Parten del supuesto de que los orígenes profundos de la violencia están fuera del centro educativo, consideran que la escuela no es en sí misma una estructura violenta, y que ésta es llevada a su interior por los profesores y los alumnos. Implican una coordinación con instituciones y programas externos al colegio. Como práctica preventiva proponen métodos de enseñanza que favorezcan el involucramiento activo de alumnos y profesores en la resolución de conflictos. Procuran ser multidimensionales y requieren ser aceptados por la población de riesgo y, preferentemente, encontrarse integrados en la política general educativa, de salud y social.

La ausencia de violencia en la escuela no se alcanza si no es a través del trabajo serio y coherente de todos los equipos docentes y administrativos, impulsando el respeto al principio de no discriminación y del fomento de la solidaridad, la inclusión y la tolerancia.

En ocasiones, la propia organización escolar, con su singular cultura administrativa-disciplinar-pedagógica, y sin que el personal docente-administrativo sea siquiera consciente de ello, generan tipo de violencia estructural que deteriora las relaciones humanas al imponer arbitrariamente los criterios y la autoridad de un sector de sus miembros sobre el resto,

facilitando–sea por inhibición o apatía- que se instale al interior de la convivencia y el ambiente escolar el desánimo, el desarraigo las actitudes violentas como única forma de resolver los conflictos. De este modo, los conflictos no resueltos y las conductas violentas, que ocurrían anteriormente en espacios no visibles de los centros escolares, obtienen un poder dominante y palpable al interior de unas instituciones caracterizadas poruña actitud normativa, individualista y orientada al castigo (punitiva), acostumbrada minimizar, cuando no hasta dejar de prestar la menor atención a los casos violentos, y a dejar la responsabilidad de su tratamiento, de manera aislada e individual, a algunos de sus miembros o, en el mejor de los casos, a aislar el problema sancionando de manera generalizada yo siempre con oportunidad imparcialidad.

La violencia es un síntoma. Y como tal debe ser aprovechado para conocer con detenimiento las cosas que no funcionan bien, tanto en la sociedad como al interior de la escuela. Para prevenir la violencia es necesario, en primer lugar, admitir su existencia, no como algo uniforme, sino como algo complejo, diverso y contextualizado. Después deben buscarse las causas de los actos violentos, teniendo en cuenta que no existen factores únicos ni suponer que la violencia pueda o deba atribuirse a determinado tipo de personas. La violencia no es más que el acto visible de una escalada conflictiva que no se ha resuelto satisfactoria y adecuadamente a través de todo un proceso de relaciones, de satisfacciones anegaciones de necesidades humanas específicas; proceso en el que intervienen directa e indirectamente personas y donde la confrontación de intereses, la mayoría de las veces legítimos aunque encontrados, genera un cúmulo de problemas.

Tabla 1. Estrategias de prevención en el ámbito educativo y los distintos niveles del modelo ecológico

Estrategias de prevención en el ámbito educativo y los distintos niveles del modelo ecológico	
Individual	Desarrollo de habilidades emocionales y de sociabilidad (competencias psicosociales. Orientación individual. Programas de refuerzo académico.

Relacional (Familia, compañeros y escuela)	Resolución pacífica de conflictos y programas de mediación. Programas de acción Tutorial y aprendizaje cooperativo. Programas de orientación educativa. Programas y acciones para la reducción de la intimidación entre compañeros. Programas y acciones que impulsen valores democráticos como la tolerancia, la inclusión, la no discriminación y la participación. Programas de mejora de la convivencia escolar. Planes de mejora en la organización y en el clima escolar. Terapia familiar y programas de mediación familiar. Escuelas de padres y madres en resolución de conflictos y en estrategias de socialización primaria.
Comunitario	Actividades extraescolares y complementarias como deportes, teatro, arte y música. Programas de dinamización socio-comunitaria. Programas y actividades recreativas bajo supervisión. Implantación de programas basados en las comunidades de aprendizaje. Modificaciones del medio físico, como mejorar la iluminación de las calles, establecer rutas seguras para que los niños y jóvenes vayan y vengan de la escuela, y vigilar y eliminar los contaminantes ambientales que puedan afectar su desarrollo. Intervenciones comunitarias coordinadas, que involucran a diversos sectores e instituciones del entorno comunitario y escolar, con el propósito de mejorar los servicios y programas públicos.
Social	Campañas de información y sensibilización. Observatorios ciudadanos sobre diversos programas públicos para vigilar su adecuado desarrollo e implementación. Campañas para reducir la violencia en los medios de comunicación. Reforma educativa e implantación de planes y programas específicos. Esfuerzos orientados a modificar las normas sociales culturales. Son especialmente importantes para hacer frente a los problemas de equidad de género, la discriminación por preferencia sexual, o por motivos raciales o étnicos y, en general, las costumbres tradicionales que promueven ciertas formas de violencia como "naturales" tales como el acoso sexual o el castigo físico, entre otros.

Fuentes: OMS (2002); Biehl(2003); Thornton (2000), entre otras.

Es crucial modificar de raíz la mentalidad que solo repara en considerar como lo único que importa en la escuela la "transmisión de conocimientos", y que ello es en lo que debe centrarse exclusivamente la gestión escolar y la práctica educativa. Tal perspectiva, en materia de prevención de la violencia –aunque no solo en tal aspecto- termina por crear las condiciones propicias para el conflicto y atenta contra el principio básico mismo que sostiene el derecho a la educación como medio para alcanzar el desarrollo integral de la persona, para

bien de sí mismo y de la sociedad. Dos criterios deben orientar toda estrategia preventiva:

- el alumnado construye su propia motivación escolar a partir de sus experiencias, sus éxitos académicos y sus intercambios y vínculos emocionales.
- la mejora de los comportamientos de los y las jóvenes necesariamente atraviesa por la mejoría y el incremento de las relaciones sanas entre los miembros de la comunidad escolar, la familia y por la instauración de una cultura de paz y no violencia en las escuelas.

Algunos conceptos clave orientan los métodos más innovadores empleados en los proyectos de prevención, que además combinan acciones para reducir todo tipo de discriminación, intolerancia y prejuicios, con aquellas otras propias de la prevención específica contra la violencia, y parten de la evidencia de que la violencia y la intolerancia son actitudes y conductas que se aprenden (Ortega, 998; Díaz-Aguado, 1999; McLaunghin-Brilliant, 2000). Estas claves son, entre otras, las siguientes:

- la intervención temprana.
- el desarrollo de la sensibilidad ante tales fenómenos.
- la concientización y valoración de las diferencias como elemento de enriquecimiento personal y grupal.
- el aprendizaje cooperativo.
- el desarrollo del pensamiento crítico.
- la comprensión e inclusión de diferentes perspectivas para abordar el problema.
- la comprensión y análisis del papel que desempeñan los medios de comunicación.
- la importancia de la interacción.
- la consideración de los elementos estructurales en la generación de violencia a través de las desigualdades sociales, económicas y culturales.

- la importancia de alcanzar una responsabilidad social coordinada a través de un aprendizaje social basado en el diálogo y la participación democrática.
- la perspectiva de género
- los derechos humanos

La preocupación por el alto nivel de conflictividad en los centros educativos en todo el mundo, ha dado lugar a un notable desarrollo de investigaciones como de programas de carácter local, nacional e internacional. Estos programas y experiencias coinciden en los siguientes rasgos (Shaw, 2002):

1. Analizan el problema desde un enfoque ampliado que parte de modelos preventivos e integrados en los que se involúcrala totalidad del persona y los programas de la comunidad educativa desde la perspectiva de construir escuelas seguras, evitando el tratamiento restringido y parcial que orienta los programas solo a detener la violencia y a proteger a las víctimas..
2. Los programas vinculan la seguridad en los centros escolares con las necesidades de las víctimas y de los perpetradores de la violencia, y con las necesidades de salud y bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar.
3. Los programas y experiencias centran sus acciones no tanto en los enfoques de castigo (punitivos) con una visión reactiva, sino principalmente en el enfoque preventivo de tipo proactivo.
4. Se da un giro en los programas basados en la mera exclusión escolar de quienes manifiestan conductas violentas, hacia enfoques más integrales a través de políticas y programas que, junto a la atención de los problemas individuales del alumnado, consideran las necesidades de los docentes y las familias, estableciendo vínculos de colaboración entre las escuelas y la comunidad.
5. Las intervenciones se caracterizan por determinar los factores de riesgo para ayudar adecuadamente a las escuelas a través de la aplicación de programas debidamente probados y evaluados y apoyados en buenas prácticas que han demostrado su eficacia..
6. En el desarrollo de estos programas integrales la participación de los jóvenes es fundamental, tanto en su diseño, como en su aplicación y evaluación.

Hoy día, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones de todas las sociedades. Debemos alejarnos de la idea de considerar este mal social como un fenómeno inevitable, frente al cual la sociedad, y en concreto la escuela, no tienen más que responder con medidas duras de choque para reducir sus efectos. Por el contrario existe abundante investigación que se orienta hacia la prevención como una de las mejores formas de solución, cendrándose no sólo y únicamente en las consecuencias del fenómeno, sino sobre todo en sus causas.

2. El ambiente socioeducativo de las escuelas: elemento esencial para mejorar la convivencia.

Como se afirmó antes, los centros educativos no son únicamente lugares donde se instruye o se aprenden conocimientos sino que, en cuanto organización social, son espacios de una convivencia caracterizada *por las interrelaciones entre sus miembros,* reguladas por normas básicas para su regulación y funcionamiento; tales interrelaciones, que tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia, forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje ; debe configurarse como *un sistema abierto de aprendizaje* constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos, dentro y fuera de una estructura que debe buscar permanentemente formas de autor regularse y alternativas ante la complejidad de su función educadora; y es, también, *un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos.* Todo ello junto es la escuela

Teniendo en cuenta estas características, en la mejora de la convivencia no puede olvidarse la dinámica propia de las escuela en cuanto organización, ya que, como sostiene Ball (1989), son territorios donde la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones entre bastidores llegan a ser tan importantes como los propios procesos formales de educación. Como señala otro autor, Santos Guerra (1990): "Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela".

El aprendizaje que promueve la Cultura de Paz no puede abordarse desde un enfoque que niegue la existencia de los conflictos que se dan en al interior de la escuela, controlando su aparición bajo los principios de la regulación normativa través exclusivamente del Reglamento , sino que se precisa la adopción de una perspectiva crítica que los considere como instrumentos esenciales para el quehacer educativo y hasta para la modificación de las estructuras educativas (Jares,1993; 2001), favoreciendo así los procesos de análisis y reflexión de la práctica educativa; los procesos de diálogo y comunicación necesarios para una buena negociación sobre los diversos elementos organizativos-administrativos-educativos de la escuela; la responsabilidad organizativa y la participación de los miembros de la comunidad educativa, mejorando la calidad en las tomas de decisiones y favoreciendo los procesos colaborativos de la gestión escolar; la innovación y el cambio, así como la evaluación y mejora constante de los centros educativos.

La educación que inspira la Cultura de Paz dirigida al proceso de prevención y reglamentación de los conflictos interpersonales se fundamenta, en los principios de la no-violencia, respecto de uno mismo y de los otros, así como en la voluntad de encontrar soluciones mutuamente aceptadas. La no-violencia es concebida como un principio en virtud del cual se regula toda forma de violencia, sea personal, social o política, para buscar soluciones pacíficas y de corte positivo. Ello requiere la convicción de cambiar las estructuras que producen y conducen a la violencia, como el machismo, la homofobia, la intolerancia, la discriminación contra las minorías sexuales, raciales y étnicas, así como el desigual reparto de la riqueza.

El objetivo a largo plazo es reducir la dependencia de las personas, sean víctimas o agresores, respecto de cualquier tipo de uso de la violencia como medio de enfrentar y resolver los problemas. Y constituye un conjunto de aptitudes y habilidades de suma necesidad para conocer, comprender y respetar los derechos de las personas. Mejorar la convivencia escolar desde este principio implica el desarrollo de un proyecto global de escuela y una actitud organizativa fundamentada en un modelo humanista, integrador y ecológico –en los términos señalados por la OMS- de afrontar los conflictos y de prevenir los comportamientos y las acciones contrarias a un clima escolar adecuado. Evitando, por tanto, las actitudes individualistas y punitivas que en ocasiones caracterizan a las escuelas.

Enfoque normativo, reglamentista, individualista y reactivo	Enfoque humanista, integrador, "ecológico" y preventivo
•Prestar la menor atención posible a los casos de indisciplina y violencia, intentrando que cada profesor los resuelva aisladamente. •Aislar el problema y sancionar mediante la expulsión contundente del alumnado, sin otras medidas complementarias	•Integrar y complementar la aplicación de las normas y el régimen disciplinario con otras medidas tales como tutorías, atención personalizada, reuniones para el análisis de situaciones, la revisión del reglamento escolar y la integración de todos los miembros de la comunidad educativa para prevenir y mejorar la convivencia escolar. •Acordar los problemas de convivencia de forma preventiva con un plan integrado de mediación, aprendizaje de resolución no violenta de los conflictos, etc.

La mayoría de los y las autoras considera que un buen clima escolar se caracteriza por la existencia de relaciones interpersonales sanas y positivas; por un sistema de reglas y normas claro y coherente en su aplicación, y; por un nivel bajo de victimización, intimidación o maltrato. Es evidente que una escuela que ignora e implícitamente permite los comportamientos violentos, quemo valora la empatía y la tolerancia (Aron son, 2000), debido a que su rasgo esencial es la competitividad y el individualismo, provoca un clima de violencia institucional-estructural al no saber prevenir y resolver los conflictos de manera pacífica (Johnson, D- Johnson, R, 1999).

Tabla 2.
Intervenciones con los diversos actores y espacios de la comunidad escolar.

	Prevención de conductas	**Intervenciones para regular los conflictos**	**Intervenciones para reducir la violencia**
Alumnado	Desarrollo de las habilidades psicosociales y de la autoestima Formación en el aprendizaje de la ciudadanía democrática	Formación del alumnado en la gestión de los conflictos Mediación escolar	Diálogo y contrato con los agresores Protección a las víctimas más ayuda psicológica Grupos de comunicación

Aula	Normas de clase Refuerzos positivos Aprendizaje cooperativo significativo Actividades colectivas	Normas de clase Asamblea de aula Actividades educativas	Información Espacios para el diálogo Reglas y sanciones justas
Centro docente	Formación de los miembros de la comunidad educativa Reglamento de Organización y Funcionamiento Mejora del clima escolar Espacios para el debate	Cultura de mediación Formación de los miembros de la comunidad educativa Reglamento de Organización y Funcionamiento Mediación entre pares	Cohesión entre adultos Reunión-debate Normas y reglas Medidas educativas y disciplinarias Vigilancia
Profesorado-Familia-Comunidad	Reuniones entre profesorado y familia Acción Tutorial	Colaboración con las familias y la comunidad	Diálogo con las familias Colaboración con los especialistas en Orientación educativa, el área de psicología o instituciones a donde se pueda canalizar

Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

Como investigación y elaboraciones teóricas lo demuestran (Ortega, 1997),debe considerarse que los factores que influyen en el comportamiento antisocial en las escuelas se localizan en los procesos de desarrollo socio-moral y emocional de los estudiantes (dimensión evolutiva), que determinan el tipo de relaciones con sus iguales; en el proceso de socialización (dimensión psicosocial) que afecta a los aspectos socio-afectivos de las relaciones interpersonales dentro de las comunidades y grupos de pertenencia o vínculo; y en los procesos convivenciales que ofrece el medio escolar (dimensión educativa): estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación y de organización, etc. Estas dimensiones, especialmente las dos últimas, no deben ser desestimadas por parte del profesorado, ya que en ambas tiene una gran responsabilidad y ejerce un

importante poder. Tales dimensiones, por otra parte, constituyen importantes factores de protección para las y los alumnos.

Como se ha señalado, el modelo ecológico de prevención impone un enfoque global de transformación de los conflictos y un modelo global de intervención en los centros educativos. Distintos autores (Deutsch, 1993; Alzate, 2003) identifican cinco áreas de intervención y de aplicación de programas en esta línea de trabajo de manera simultánea:

a) *El sistema disciplinario*: Utilizado para corregir comportamientos en los momentos en que los conflictos necesitan ser controlados para evitar males mayores, acompañándose de otras medidas, como la implantación de un programa específico de mediación.

b) *Los aspectos curriculares*: Incorporando al programa de estudios los contenidos propios de la resolución no violenta de conflictos, bien de manera independiente a través de programas llevado a cabo dentro del sistema tutorial, o bien como parte de la currícula con un esquema didáctico específico.

c) *Los aspectos metodológicos*: Utilizando las estrategias del aprendizaje cooperativo y significativo, por ejemplo.

d) *La mejora de la cultura escolar*: Introduciendo innovaciones que mejoren la participación y la actitud democrática de las escuelas.

e) *La dimensión socio-comunitaria*: Desarrollando programas específicos de entrenamiento en la resolución no violenta de conflictos, dirigidos a los sectores con más influencia en la escuela y desarrollando también proyectos concretos en los que su colaboración sea esencial.

La educación que inspira la Cultura de Paz está obligada a poner en práctica modelos de mejora de la convivencia en los que se desarrollen programas de prevención primaria, desde un enfoque global e integrador, en los niveles indicados por el modelo ecológico: alumnado, aula, escuela, familia y entorno. Así como, por otra parte, adoptar un modelo de análisis e intervención para mejorar el clima escolar en sus distintos aspectos: el clima propiamente dicho, las prácticas educativas y los problemas sociales y de relación de los miembros de la comunidad educativa.

Figura 3.

MODELO DE PROGRAMA DE CONVIVENCIA.

Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

2.1 El clima escolar

El clima escolar es definido como el conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal dada (Valenzuela y Onetto, 1983). Constituye el marco de referencia para la actividad de sus miembros y, por lo tanto, determina sus expectativas,

actitudes y conducta. Se origina y sostiene por las prácticas organizacionales, de forma que los factores institucionales, estructurales y contextúales influyen sobre él. Al interior de una escuela se dan diferentes y distintos climas dependiendo de las prácticas y de las distintas unidades organizativas existentes a su interior (Poole, 1985).

Las escuelas se diferencian entre ellas no sólo por sus diversas características físicas y estructurales, sino fundamentalmente por el clima escolar, algo mucho menos palpable y visible, pero que se constituye en la atmósfera que define y permea las acciones organizativas, administrativa y educativas. Así, en las escuelas existe un aspecto formal y en cierta forma prescriptivo (la estructura organizativa) y un aspecto informal, más dinámico, caracterizado por las interacciones que ocurren y en las que se resuelven desde las prácticas administrativas hasta las educativas y, desde luego, la distribución del poder.

El clima escolar remite, por tanto, principalmente a los valores, actitudes y sentimientos dominantes en la escuela e indica la atmósfera que reina en las relaciones interpersonales y sociales. Así mismo, también guarda relación con las finalidades formales que la escuela, en cuanto institución, brinda en respuesta a las demandas sociales, en este caso, educativas

El clima escolar, al que algunos autores y autoras llaman también, institucional, organizativo o social, representa la personalidad del centro educativo en cuanto que constituye sus señas de identidad, una singularidad específica relativamente permanente en el tiempo. Desde una perspectiva integradora Fernández Díaz y Asensio Muñoz (1993) definen el clima como: "El ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos".

De acuerdo con la anterior definición, el clima tiene un carácter global (ambiente de la escuela en su totalidad), y está determinado por elementos de naturaleza diversa (espacios arquitectónicos, estructura física, equipamiento, características personales de los integrantes de la comunidad educativa, sistema de relaciones establecido, sistema de valores de distintos grupos), teniendo un carácter dinámico e interactivo y susceptible de modificación mediante intervenciones intencionadas y dirigidas.

Es evidente que cualquier programa de mejora de la convivencia no puede obviar, junto con otras variables del contexto y los entornos, el clima escolar. En este sentido, resulta ilustrador el estudio de Brunet (1987) que pone de

manifiesto cómo los comportamientos individuales, la motivación y el liderazgo, junto a la estructura de la organización y los procesos organizacionales, determinan el clima, que a su vez incide sobre los resultados formales de la organización. Por ello tendremos en cuenta cinco elementos, que se interrelacionan y que nos permiten valorar y modificar el clima escolar con miras a elaborar cualquier propuesta de mejora de la convivencia escolar. Estos elementos son:

- el clima relacional,
- el clima educativo,
- el clima de seguridad,
- el clima de justicia y
- el clima de pertenencia.

a) El clima relacional.

El análisis de las relaciones del centro educativo, en cuanto sistema (Viñas Cireray Doménech. 2001), distingue la existencia de distintos modelos de escuela a su interior, y considera que las relaciones entre los elementos del sistema son un indicador básico para la mejora de la escuela. El *clima relacional* o social hace referencia al ambiente que reina en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa en su dimensión socio-afectiva, dependiendo de la bondad de las relaciones interpersonales, del respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa y del apoyo mutuo que se prestan.

Sin duda, el clima relacional es un elemento esencial de la educación, basado en la interacción y en la democracia, así como un remedio a los problemas de conducta del grupo clase (Thomas Hopkins, 1940). Y se basa principalmente en la comunicación, soporte esencial que permite y mantiene las funciones esenciales de los centros educativos, ya que constituye el vehículo a través del cual se realizan las actividades de la organización. Desde esta perspectiva (Álvarez Núñez y Miguel A. Zabalza, 1989), la comunicación dentro de los centros educativos es el eje básico en el que convergen todos los restantes rasgos y factores psicosociales de la organización y de sus miembros individuales: valores, normas, actitudes, objetivos, etc.

Son muchas las investigaciones que demuestran que las escuelas con un buen clima escolar (Wynne, 1980) se caracterizan por un elevado nivel de interacción entre los docentes basada en la cooperación y el apoyo mutuo, demostrando que las buenas relaciones profesorado-alumnado (Duke yPerry, 1979; Ruttery otros, 1979) favorece una conducta adecuada por parte del

alumnado y una mejor aceptación de éste a las normas de la escuela. También está ampliamente demostrado que los buenos resultados del alumnado depende tanto de su relación con los compañeros, de las buenas relaciones de éste con el profesorado, así como del interés de la familia por la marcha del centro y las buenas relaciones que se establezcan mutuamente.

b) *Clima educativo.*

Un *clima educativo* positivo manifestado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la actividad del profesorado, y la interacción entre el alumnado y el programa de estudios, implica que la escuela sea un lugar donde el alumnado alcanza metas académicas exitosas junto a su bienestar personal, se favorece la educación en valores y se da sentido a los aprendizajes. Por eso, un programa para implementar la Cultura de Paz No Violencia en una escuela, tiene que plantearse la relación que existe entre las cuestiones organizativas (la estructura institucional, el aparato normativo, el estilo de dirección, la participación, el sistema de relaciones, la comunicación, el manejo de los conflictos, la evaluación institucional, etc.)Y los valores y objetivos que dicho proyecto persigue (Jares. 1999).

La influencia de los aspectos organizativos de las escuelas sobre todo cuanto se desarrolla en su interior está comprobada por diversos estudios (Bates, 1986), de manera que el clima escolar con sus diversos componentes, y en tanto proyecto colectivo, no es ajeno a las coordenadas organizativas en las que éste se desarrolla.

La organización interviene como elemento mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, de manera que determina cualquier acción que ser realice en ese ámbito (Santos Guerra, 1990). La existencia, por ejemplo, de diversos tipos de profesores y profesoras está determinada por las funciones que éstos ejercen dentro de la estructura organizativa en los siguientes niveles:

- *ejecutivo:* el profesorado está sujeto a unas normas y a unas relaciones jerárquicas, debiendo asumir unas responsabilidades legales y laborales determinadas.
- *instructivo:* el profesorado es responsable del aprendizaje del alumnado.
- *formativo:* el profesorado orienta al alumnado para que se conozca mejor y se integre socialmente.

Tradicionalmente se ha considerado al profesorado como el único agente educativo relevante, teniendo sus relaciones con el alumnado y sus estilos de enseñar un rango predominante para determinar el clima educativo, desestimando o hasta olvidando otros componentes esenciales del mismo, como las interacciones entre alumnas y alumnos o la pertinencia del propio programa de estudios. De acuerdo con diversas investigaciones, las relaciones entre alumnos inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, el control de los impulsos agresivos, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, el nivel de aspiración y hasta el propio rendimiento escolar.

César Coll (1984), en atención a investigaciones que apuntan en tal sentido, analiza las distintas situaciones de estas relaciones clasificadas en la línea categorial de: individualista, competitiva y cooperativa (Deutsch,1949). Así, en una organización cooperativa del aula la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del trabajo del grupo. Por el contrario, en la competitiva un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras los otros reciben recompensas menores. Mientras que en la de tipo individualista los participantes son recompensados según los resultados de su trabajo personal, con absoluta independencia de los resultados de los otros participantes.

El clima educativo que inspira la Cultura de Paz y No Violencia se fundamenta en la cooperación, a través de modelos de aprendizaje que permitan aumentar considerablemente las interacciones con los compañeros, facilitando así el desarrollo de habilidades sociales y garantizando que dichos contactos sean positivos (Escames, J, García, R y Sales, A, 2002; Díaz Aguado, 1999). Para el cuerpo docente, la cooperación supone también un cambio del papel que se le tenía asignado en el modelo de la escuela tradicional, jerárquica y competitiva, de modo que la aceptación de este nuevo modelo requiere reconocer la existencia de distintas formas de adquirir y construir los conocimientos, la valoración del trabajo en equipo y la necesidad de un aumento en la motivación a través de la ayuda mutua.

Son muchas las aportaciones que la cooperación ejerce en la construcción de los aprendizajes, gracias a la interdependencia positiva entre el alumnado, que requiere de compartir objetivos comunes, recursos, y roles específicos para cada cual; favorece la responsabilidad tanto individual como colectiva, permitiendo así la adquisición de habilidades sociales y comunicativas. La cooperación tiene un potencial educativo enorme, ya que favorece el desarrollo

cognitivo y la socialización, aumentando las oportunidades para interactuar y el desarrollo de competencias psicosociales.

c) *Clima de seguridad.*

El *clima de seguridad* remite al orden y a la tranquilidad necesaria para que se produzca, en las mejores condiciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo los buenos sentimientos y la confianza entre todos y procurando reducir los factores de riesgo que conducen a la victimización, el maltrato o la vulneración de los derechos más elementales. Se trata de una noción ligada al concepto de *seguridad humana* antes que al de *seguridad pública* el cual remite, más bien, a medidas de carácter punitivas y de control social. Así, cuando se plantea el concepto de "escuela segura" en el imaginario colectivo, incluyéndose el de algunos y algunas integrantes del profesorado, se suele remitir a medidas tales como la "operación mochila" o a la instalación de arcos metálicos en los lugares de acceso. La seguridad humana, de acuerdo al Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1994) es un concepto integral de seguridad, que parte de la premisa de que solo garantizando las libertades y disminuyendo los factores de necesidad y temor, se puede llegar a tener una vida segura tanto en lo individual como en lo colectivo, incluyendo el nivel global y planetario.

Morrinson y Morrinson (1994) proponen un modelo de escuela segura fundamentada en los factores de protección (capacidades personales, entorno físico de la escuela, ambiente social y entorno cultural) frente a las agresiones, dirigido al desarrollo de las habilidades psicosociales tanto del profesorado como del alumnado; la optimización de normas y estructuras docentes, a favor de la paz y contra la violencia; el apoyo, asesoramiento y cooperación entre el profesorado; y el dominio de las situaciones problemáticas.

Las escuelas seguras promueven el aprendizaje, la seguridad integral y la conducta social apropiada, tienen un marcado enfoque académico y ayudan a los estudiantes a alcanzar metas y valores elevados, impulsan las relaciones positivas entre el personal y los estudiantes, y promueven la participación significativa de las familias y de la comunidad. Los programas de prevención deben atender a factores múltiples y reconocen que la seguridad y el orden están relacionados con el desarrollo social, emocional y académico de los y las alumnas. Sus estrategias de prevención, intervención y regulación de conflictos se caracterizan por:

- *Centrarse en los éxitos académicos:* Estas escuelas están convencidas de las posibilidades de éxito (personal y académico) de todos y todas las alumnas, por lo que mantienen una actitud positiva y se aseguran que és-

tos reciban la ayuda necesaria conforme a sus necesidades. El alumnado conoce claramente los objetivos a alcanzar y dispone de los recursos necesarios para ello.

- *Involucran a las familias de manera significativa,* ofreciendo más probabilidades al alumnado para su éxito académico y aumentando claramente uno de los principales factores de protección contra la violencia. Los centros educativos desarrollan en esta dirección diferentes acciones de interacción con las familias, atienden los obstáculos que impiden su participación y mantienen lazos estrechos con éstas, involucrándolas en la educación de sus hijos, creando cauces para que expresen libremente sus preocupaciones y encuentren el asesoramiento y las ayudas necesarias.
- *Mantienen estrechos vínculos con la comunidad,* considerando que la mejora de las escuelas es responsabilidad de todos, beneficiándose, así, de todos los recursos que los vínculos con distintos sectores del barrio, zona o localidad les ofrece.
- *Enfatizan las relaciones positivas entre el alumnado entre sí, y de éste y el profesorado,* creando las condiciones organizativas y administrativas para asegurar que existan más oportunidades para que los y las maestras puedan dedicar más tiempo al alumnado de forma personal.
- *Discuten temas de seguridad abiertamente.* Las escuela pueden reducir el riesgo de la violencia enseñando al alumnado los peligros que conllevan ciertas conductas, así como aquellas estrategias apropiadas para desarrollar la inteligencia emocional y resolver los conflictos de manera pacífica. Las escuelas también deben enseñar al alumnado que ellos son responsables de las consecuencias de sus propias decisiones y acciones.
- *Tratan a todo el estudiantado del mismo modo y con el mismo respeto, valorando la tolerancia y la diversidad cultural.* Las escuelas seguras se esfuerzan por crear un clima educativo cimentado en el respeto de los derechos humanos, los valores de la solidaridad, el pluralismo cultural y la no discriminación. Introducen el enfoque intercultural como una pieza clave para prevenir los conflictos, favoreciendo las buenas relaciones del conjunto de personas que integran la comunidad educativa.
- *Crean espacios para la participación del alumnado,* de forma que se crean las condiciones adecuadas para ayudarles a expresar sus

sentimientos respecto de situaciones de inseguridad que perciben o viven, y que ponen en peligro su integridad personal.

- *Poseen un sistema interno de protección contra el abuso o el maltrato* y ofrecen programas de mediación, así como otro tipo de actividades complementarias.
- *Promueven la educación en valores cívicos y pacíficos* como un rasgo esencial que define las señas de identidad de su proyecto educativo.

d) Clima de justicia.

El clima de seguridad está íntimamente vinculado con el *clima de justicia,* referido a las reglas y normas básicas de convivencia y de disciplina escolar. "Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, la escuela activa se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales(...) Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual" Piaget (1967).

Un clima escolar justo es aquel en el que la comunidad escolar reconoce la legitimidad y equidad de las reglas y normas disciplinares, las cuales se aplican sin sesgo de favoritismo, discriminación, ni arbitrariedad, valorándose en todo momento y ante todo la dignidad de las personas. Como señala Reynolds (1977): "Un factor crucial para determinar la respuesta global favorable por parte de los alumnos a la mayoría de sus escuelas depende de en qué medida profesores y alumnos hayan logrado una serie de acuerdos no oficiales o "treguas" que fijen los límites de conflicto permitidos para los integrantes de la comunidad escolar".

e) *Clima de pertenencia.*

Finalmente, el *clima de pertenencia* es aquel que, construido por sólidas relaciones en base a los climas anteriores, permite la cohesión de los grupos y favorece los lazos estables de los miembros de la comunidad educativa,

especialmente del alumnado, con el centro educativo desarrollando apego y arraigo tanto a sus integrantes como a la institución educativa.

Los y las alumnas son el objeto y el sujeto de la educación, más su pertenencia al grupo es obligada, no voluntaria, por lo que el medio escolar es una imposición inicial que debe superarse con un conjunto coordinado de estrategias de recibimiento y aceptación hospitalaria, así como intencionadas estrategias de integración que permitan:

- la identificación del alumnado con las finalidades educativas del centro.
- la asunción de sus responsabilidades y de las actividades colectivas.
- la aceptación de normas de convivencia y de colaboración mutua.

Cuando los vínculos de los miembros de un grupo son débiles existe mayor posibilidad de que los conflictos no se enfrenten y resuelvan positivamente, facilitando así la aparición de comportamientos hostiles, generándose una actitud negativa y hasta de animadversión hacia todo lo que ocurre en la escuela. El clima de pertenencia está particularmente relacionado con el grado y calidad de cohesión interna de un centro educativo y con la capacidad que éste tiene para incluir y comprometer a todos sus integrantes de forma responsable en un proyecto educativo.

En las escuelas concurren distintos sectores de pertenencias diversas (alumnado, profesorado, personal administrativo, familias), agrupados no solo en distintos niveles de influencia e interés, sino particularmente con capacidades muy asimétricas y desiguales para la toma de decisiones, produciéndose en no pocas ocasiones discrepancias y fricciones, que conviene prevenir a través de estrategias que impulsen y fortalezcan aspectos tales como:

a) La reflexión, análisis y discusión sobre el marco normativo y organizativo del plantel,y la consecuente búsqueda de consenso para la toma de decisiones respecto de tales marcos;
b) El correcto funcionamiento de todos los órganos de gobierno y de coordinación, que aseguren la participación de todos, especialmente del alumnado, que suele ser un mero observador pasivo en estos procesos;
c) La instauración de una cultura cooperativa que facilite el compromiso con el cambio y el perfeccionamiento (Fullan y Hargreaves, 1997), espe-

cialmente entre el profesorado, y la colaboración sistemática de todos los miembros de la comunidad educativa;

d) El alcance de un clima relacional adecuado entre sus diferentes integrantes favoreciendo la comunicación y los momentos de encuentro que ayuden a mejorar la colaboración e implicación de todos.

El grado de calidad de este clima es importante para la prevención de la violencia ya que en ocasiones ésta es debida a las contradicciones de la propia institución escolar, su singular dinámica organizativa y administrativa, y el desmedido ejercicio de la autoridad desde una perspectiva arbitraria y de poder.

No hay duda que un buen clima escolar propicia los aprendizajes sociales y escolares, compromete y sostiene la participación y colaboración del profesorado y del alumnado en las tareas académicas, permite la implicación de las familias en la gestión del centro educativo y reduce las constantes tensiones de la convivencia.

Un programa de intervención debe considerar cada uno de los elementos que conforman el clima escolar, sin olvidar que la calidad de éste depende directamente de las prácticas educativas y de la propia organización formal e informal del centro.

2.2 Las prácticas educativas

Las prácticas educativas y la gestión escolar tienen un impacto extraordinario sobre el clima relacional particularmente entre el profesorado y el equipo directivo de los centros, y el profesorado entre sí, así como en el clima educativo y el clima de pertenencia, que pocas veces es lo suficientemente analizado y valorado. Menos aún suele ser objeto de explícitas e intencionadas estrategias de intervención para la mejora de los centros educativos. Michel Janosz (1998) luego de un atento análisis de la literatura y de los instrumentos de evaluación establece ocho categorías de prácticas educativas que la investigación reconoce como influyentes sobre la calidad de los comportamientos y del aprendizaje del alumnado:

- el reglamento escolar.
- el sistema de reconocimiento.
- los resultados académicos.
- la calidad y los tiempos dedicados a la enseñanza.
- las actividades escolares y extraescolares.

- la participación de la familia.
- el liderazgo y estilo de la gestión directiva.

De una u otra forma, estas prácticas son matizadas y precisadas por un conjunto determinante de elementos:

1. *El comportamiento esperado en el cumplimiento de las normas de convivencia.* Las normas ayudan tanto al profesorado como al alumnado a enfrentar situaciones estresantes o complejas (Rich, 1982). Es de suma importancia establecer reglas claras, bien conocidas por todos, revisadas regularmente con los alumnos y aplicadas de manera uniforme e imparcial.
2. *La organización física del aula.* Es sumamente importante la planeación previa del espacio, los agrupamientos, los tiempos dedicados a cada tarea, etc. No debe considerarse inamovible la organización física tradicional del aula, con el escritorio al frente y los pupitres en forma de auditorio, sino adaptarse y modificarse en atención a la obtención de un ambiente de trabajo cooperativo. En tal tipo de trabajo, debe ponerse especial interés en facilitar las habilidades comunicativas realizando trabajos cortos y variados que posibiliten el éxito del alumnado.
3. *Las habilidades comunicativas del profesorado.* Ginott (1972) relaciona la misma eficacia académica del profesorado con su capacidad de establecer interacciones de calidad con los y las alumnas, pues gracias a estas interacciones el profesorado contribuye a crear un clima emocional propicio para el aprendizaje. La comunicación verbal y no verbal del cada integrante del cuerpo docente puede inducir a la tranquilidad, y hasta facilitar o desencadenar los comportamientos indeseables.
4. *El tipo de intervención del profesorado ante el comportamiento del alumnado.* Tal intervención es muy importante, ya que atenúa o agrava las situaciones no deseadas. Clarizio y McCoy (1983) agrupan la actuación del profesorado en tres categorías: las que refuerzan el control del alumnado; las que le prestan ayuda para la realización de las tareas académicas, y; las referidas al mundo de los valores. En ocasiones, no prestar demasiada atención a una conducta indeseada, tener y mantener el sentido del humor sin perder los estribos, proporcionar la atención reclamada o mantener de manera uniforme y constante una misma actitud ante el trabajo que se espera del alumno, son estrategias que pueden ayudar a mejorar el clima de clase.
5. *La comprensión del modo de adaptación emocional y social del alumnado.* Es primordial que el profesorado, antes de planificar cualquier intervención, conozca adecuadamente los elementos del contexto escolar

que provocan reacciones emocionales en su alumnado, así como aquellas conductas indeseadas que suelen presentarse de forma repetitiva en el plantel. De esta forma puede determinar qué habilidades sociales es necesario incluir en un programa de intervención dirigido a mejorar los comportamientos del alumnado.

El *reglamento escolar* constituye el acuerdo general de los miembros de la comunidad educativa sobre los principios que rigen y regulan la convivencia. Estos principios se concretan en reglas, que no deben ser confusas ni ambiguas, para evitar su aplicación arbitraria. Ya que de lo contrario, se corre el riego de crear un sentimiento de injusticia en el alumnado, que afecta directamente a su comportamiento en relación con el clima escolar y sus distintos elementos.

"Una de las funciones de las normas es dar estructura a la interacción social para reducir incertidumbre, confusión y ambigüedad. Presuponen un código justo y son alterables según varíen las circunstancias, las negociaciones y las necesidades. Están sujetas a las interpretaciones y de ahí la necesidad de elaborarlas y revisarlas a través de un proceso" (Martínez Pérez, 1998).
Por otro lado, un buen reglamento escolar, elaborado mediante un proceso participativo y con criterios como los señalados, disminuye los problemas de comportamiento y de indisciplina, en beneficio de un clima en el que predomine el orden y la seguridad indispensables para aprender y donde se propicie el ejercicio de aquellos valores necesarios para convivir, enfrentando y resolviendo los conflictos adecuadamente.

Así, un buen reglamento escolar no puede concebirse más que como una propuesta de convivencia, y debe elaborarse conjuntamente por todos los miembros de la comunidad educativa, de modo que su cumplimiento afecte a todos y no exclusivamente al alumnado -como suele ocurrir-, se fundamente en el principio de respeto a la integridad y la dignidad personal, refuerce la autoestima de cada persona, propicie la práctica de los valores democráticos y sea un instrumento valioso de prevención de conductas indeseables, procurando la reparación de los daños causados, la reconciliación de las partes enfrentadas y la regulación pacífica de los conflictos.

El reglamento debe establecer criterios que impidan y, en su caso, resuelvan favorablemente los distintos conflictos que se dan en al interior de las escuelas. Estos conflictos, pueden ser relaciónales o comunicativos, en tanto que el desencadenante principal es un deterioro del vínculo entre las personas implicadas; de intereses y necesidades, cuando se produce un desacuerdo

debido a una confrontación de intereses o necesidades, y; conflictos de preferencias, valores y creencias, si las discrepancias obedecen a la diferente forma de entender y explicar la realidad que tienen los individuos y grupos (Torrego, 2001).

> El reglamento escolar debe inspirarse marcadamente en un enfoque educativo que vaya más allá del mero control disciplinario, lo que implica que el alumnado comprenda ciertas ideas clave acerca del sentido y funcionamiento de las reglas como parte de un modelo democrático de convivencia, en el que las normas pueden ser entendidas como límites, pero también como posibilidades, y en el que las sanciones tengan sentido educativo, ya que buscan corregir conductas, en lugar de castigar a las personas, sin dañar su integridad y su dignidad.

Las Escuelas Pacíficas[3]
Son centros educativos que inspiran sus proyectos globales de centro desde la perspectiva o mirada que sugiere la Cultura de Paz; implican en sus procesos participativos a toda la comunidad escolar en sentido amplio, reforzando los procesos de democracia igualitaria, y constituyen verdaderas comunidades de aprendizaje; aplican estrategias curriculares de resolución no violenta de los conflictos, interviniendo eficazmente en la prevención de la violencia escolar. El enfoque aplicado por estas escuelas se basa en la consideración de la organización escolar desde un paradigma humanista y comunicativo, lejos de los modelos industriales, economicistas o de clientela. Y esto en dos sentidos estrechamente interrelacionados: la gestión y organización escolar favorece los espacios de convivencia y ésta, a su vez, incide en la organización, al estar basada en la mejora de las relaciones interpersonales de sus miembros, considerar al centro como un sistema abierto de aprendizaje y orientarse constantemente a la eficacia a través de una autoevaluación continua que desde su autonomía busca respuestas alternativas a los conflictos que en toda organización se producen. La convivencia escolar como interrelación es un elemento que forma parte del mismo proceso de enseñanza aprendizaje en el que la

[3] Este término fue acuñado por WillianKreider en los años setenta, y ha inspirado la conformación de escuelas de tal tipo a lo largo y ancho del mundo.

participación del alumnado es esencial. Por otro lado, la resolución no violenta de los conflictos es un elemento esencial de la convivencia, que supera el concepto de disciplina, igualando los poderes reales y simbólicos de todos los miembros de la comunidad educativa, sin olvidar que no todos tienen en el seno de la organización escolar los mismos niveles de información, participación y decisión.

Partiendo de un análisis crítico de la violencia estructural o institucional que se genera en los centros escolares, las escuelas pacíficas implicadas en los procesos de humanización tienen en cuenta que los conflictos no sólo se originan por la existencia de objetivos e intereses diferentes, sino que también tratan de modificar las estructuras y los espacios físicos que, junto con la presión de un currículo meramente academicista, incitan a la competitividad.

Por otro lado, también son conscientes de la necesidad de distribuir los recursos humanos y materiales, siempre escasos, y aprovechar para mejorar su eficiencia la diversidad de opiniones, culturas y valores presentes siempre en las organizaciones escolares.

Las escuelas pacíficas pueden definirse, por tanto, como aquellos centros docentes tendentes a convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje y que desarrollan proyectos integra- dores orientados por la sinergia de cinco principios: cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones y resolución de conflictos. Dentro de estos proyectos ocupan un gran papel tanto el aprendizaje de las habilidades sociales y comunicativas como el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que Goleman (1997) llama "la escolarización de las emociones".

Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

Un elemento importante que impacta en el clima escolar se refiere a la calidad del sistema de reconocimiento y el desarrollo de la autoestima del alumnado. Conocido es que el refuerzo positivo constituye una estrategia más eficaz que el castigo para aumentar la motivación y disminuir los comportamientos

conflictivos. Las investigaciones sobre el tema demuestran que las escuelas que hacen uso regular de los refuerzos positivos registran menos problemas de convivencia y prevalencia de actos violentos. Así, un buen sistema de reconocimiento recurre al uso sistemático de los refuerzos sociales y académicos, de manera que el alumnado recibe reforzamientos positivos después de sus buenas conductas, percibiendo así que su escuela valora su experiencia escolar y sus relaciones sociales. De esta manera aumenta la autoestima personal y grupal, los sentimientos de satisfacción y bienestar personal, el control de las emociones, promoviendo así las buenas relaciones con los compañeros, la buena adaptación al sistema escolar y un sentido de apego y pertenencia al plantel.

Los mejores centros educativos son aquellos donde el profesorado indica claramente al alumnado la forma en que pueden alcanzar el éxito personal y académico, teniendo en cuenta sus capacidades y exigiéndoles las responsabilidades necesarias para ello. También se caracterizan por un alto grado de motivación y de compromiso hacia sus alumnos y alumnas, permanentemente atentos a sus dificultades y siempre dispuestos a ayudarles.

Está ampliamente demostrado que los alumnos cuyos profesores están persuadidos de que éstos pueden triunfar y alcanzar los objetivos educativos propuestos obtienen mejores resultados cognitivos y comportamental es por el llamado *efecto Pigmalión* que, en su original formulación establece que "Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban" (Rosenthal y Jacobson). Es por ello necesario que las actitudes y esperanzas del profesorado sobre su alumnado sean positivas y objetivas en base a las competencias reales del mismo. El énfasis puesto por el profesorado en las posibilidades del alumnado para obtener buenos resultados y tener un comportamiento adecuado, sin juicios predeterminados, influye no sólo en las estrategias o sistemas de reconocimiento empleados, sino también sobre el clima educativo y el clima relacional entre el alumnado y sus profesores.

La calidad y los tiempos dedicados a la enseñanza, tanto como las posibilidades de ofrecer al alumnado ocasiones diversas para descubrir y desarrollar sus intereses sociales, creativos y deportivos a través de actividades extraescolares y complementarias son otros factores importantes que determinan la calidad de las prácticas educativas. La calidad de la enseñanza, como lo demuestran diversas investigaciones sobre los mejores

centros educativos, se caracteriza por procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y motivadores a través de estrategias cooperativas, por medio de las cuales se estimula en el alumnado sentimientos de solidaridad, ayuda mutua y procuran el desarrollo de habilidades meta-cognitivas. Las actividades extraescolares y complementarias, por su parte, favorecen el desarrollo de un buen clima relacional y educativo y mejoran el sentimiento de pertenencia al grupo.

Por otro lado, las investigaciones también señalan que la motivación del profesorado está estrechamente vinculada con el liderazgo educativo de la dirección escolar y su estilo de gestión. Un buena dirección acuerda con el resto de miembros de la comunidad educativa las finalidades a alcanzar, distribuye sensatamente las responsabilidades y tareas reconociendo las fortalezas y debilidades del personal a su cargo para ajustar su supervisión personal en función de cada cual. Por otra parte, posibilita la participación de todos en las tomas de decisión, lo que contribuye a generar el sentimiento de pertenencia al medio. En todo ello, una fluida y adecuada comunicación es requerida. Tal conducción directiva y de gestión juega un papel fundamental para el logro de los objetivos y metas comunes.

Así, la calidad de las relaciones entre la dirección y el profesorado se traduce en una estrecha y recíproca colaboración, aumentando las oportunidades para la reflexión constante de los procesos y gestiones educativas, así como para su innovación. En resumen, la gestión escolar tiene un impacto importante sobre el clima relacional, particularmente la que ocurre entre la dirección y el profesorado, y ésta sobre los climas educativos y el de pertenencia.

3. La convivencia escolar desde la perspectiva de género.

La violencia afecta a los hombres y mujeres de manera distinta, transmitida de generación en generación a través de los procesos de socialización, la violencia contra la mujer forma parte de costumbre y tradiciones culturales difíciles de percibir por la mayoría de sus integrantes. La violencia de género es un problema social que tiene serias repercusiones para muchas mujeres, jóvenes y niñas, que incluye la agresión física, social, laboral, psicológica y sexual, entre otras.

Las investigaciones demuestran que la exposición del hombre a la violencia comienza a una edad temprana tanto en la familia como en el sistema educativo y los medios de comunicación, entre otros. La mayoría de las veces y en muchas culturas, los niños reciben desde muy pequeños el mensaje de que la agresión es un comportamiento socialmente aceptado. Conforme crecen, las dinámicas psicosociales en torno a la formación de la identidad masculina continúan reforzando la aceptación de una conducta violenta como algo propio y característico de *hombres.* Las actitudes socioculturales representan un obstáculo importante para la prevención de la violencia de género.

La violencia de género es el resultado de una estructura sociocultural de relaciones desiguales y muestran la necesidad de comprender que la Cultura de Paz y No violencia está vinculada a la problemática más amplia de las relaciones no equitativas entre el hombre y la mujer en distintas etapas y ámbitos de su vida personal y social. Sin la perspectiva de género cualquier esfuerzo por impulsar una cultura de paz resulta vano e infructuoso. La convivencia escolar inspirada en la cultura de paz no puede soslayar el enfoque de género, pues vivir juntos significa establecer un conjunto de interacciones basadas en la supresión de cualquier forma de discriminación y violencia de y entre los seres humanos, en cada uno de los espacios relaciónales donde se produce el hecho educativo.

La interrelación entre la paz y las relaciones de equidad de género es esencial para comprender el alcance de una concepción holística e integral de la paz, que inspira modelos culturales nuevos fundados en la armonía del ser humano consigo mismo (paz interior), con los demás (paz social) y con la naturaleza (paz ecológica). La construcción de la cultura de paz a través de la educación,

en palabras de Fernando Barragán (2002), exige "una revisión no androcéntrica de los mitos que justifican la violencia, así como de las concepciones o creencias que sobre las mujeres tienen los hombres; analizar los materiales curriculares (lo que incluyen y lo que excluyen), así como el respeto por la diversidad. La cultura de paz requiere la utilización de estrategias no violentas en las relaciones interpersonales y la revisión crítica del concepto de poder y de los valores". Ello obliga necesariamente a dejar de pensar lo humano en términos de lo estrictamente masculino para replantear en términos de mujer y hombre, la idea universal de lo humano. En distintos períodos históricos, la paz como idea abstracta ha sido representada adoptando atributos y símbolos femeninos, pero como señala Cándida Martínez (2000), "quienes aparecen como hacedores de la paz formal, como responsables de acrecentarla o defenderla, quienes han tenido las capacidades de discutir, estipular y firmar las "paces" oficiales de las que se habla en la Historia, han sido los varones a través de los mecanismos e instituciones propias de cada Estado".

La construcción de la Cultura de Paz en las escuelas implica necesariamente una revisión de las prácticas discriminatorias contra las mujeres en el contexto escolar, para que la gestión educativa y el clima escolar encuentre en los principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos el rasgo esencial que define sus señas de identidad y la formulación de sus fines.

Se trata de educar los sentimientos del alumnado en su dimensión socio-afectiva, eliminando los estereotipos de género, construyendo una organización escolar y una currículo que supere la invisibilidad de la mujer a lo largo de la historia y en todas las esferas de la cultura, así como contar con un profesorado bien formado, cuyas expectativas y actitudes favorezcan interacciones igualitarias entre y con el alumnado con independencia de su sexo. Es crucial que el proyecto educativo de la escuela se fundamente en la finalidad esencial del derecho a la educación, que es enseñar la igualdad y la paz como el principio básico de una convivencia democrática, construyendo una cultura que impida, deslegitime y prevenga la primera de las agresiones: la violencia de género.

Así, las escuelas están obligadas a adoptar medidas concretas para erradicar y prevenir la discriminación contra las mujeres. Entre ellas, tres actuaciones deben incluirse en cualquier proyecto integral de Educación para la Cultura de Paz (Biehl, 2003):

- *La revisión curricular con perspectiva de género.*

  Se trata de disminuir el factor de riesgo asociado a los comportamientos basados en los estereotipos sexistas, a través de: 1) la revisión de los textos escolares para eliminar los estereotipos de género, incorporando las valiosas aportaciones de las mujeres en la historia, la ciencia y las artes; 2) la incorporación en el currículo de temas específicos relacionados tradicionalmente con la mujer como reproducción, vida familiar y problemas de la violencia doméstica; 3) el aprendizaje práctico de destrezas y actitudes necesarias para la vida doméstica; 4) la promoción de la actividad física y deportiva de las mujeres, así como la participación en actividades asociadas al género masculino; 5) la formación del profesorado y de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de las familias, para lograr el entendimiento y la reflexión crítica sobre la desigualdad por motivos de género; y 6) la identificación de las propias actitudes hacia las diferencias de género (normas disciplinarias, roles asignados, atención prestada) para lograr que se valoren de una manera igualitaria las capacidades, estilos, intereses y aportes de mujeres y hombres.

- *El control y prevención de la violencia entre iguales.*

  Mediante esta medida se busca reducir el riesgo asociado a la aceptación general de la violencia, creando un espacio seguro de rechazo a la agresión, rompiendo el patrón agresivo de comportamiento machista, y dando respuesta inmediata a la víctima y al agresor.

- *La puesta en marcha de programas educativos de resolución pacífica de los conflictos.*

  Estos programas permiten abordar varios factores vinculados a la violencia en general y, en particular, a la de género, proporcionando al alumnado elementos para entender, identificar y prevenir la violencia en sus relaciones en todos los ámbitos de sus vidas, facilitando herramientas y estrategias necesarias para apoyar a quienes son víctimas de agresiones. Tales programas enseñan los medios y estrategias de resolución pacífica de los conflictos, permiten el desarrollo de la autoestima y la asertividad, así como todas aquellas habilidades y competencias sociales necesarias para un buen desarrollo personal, y permiten reconocer y modificar los estereotipos que impiden unas relaciones en pie de igualdad entre los sexos.

4. La resolución de conflictos: oportunidad para aprender a convivir.

La calidad general de un centro educativo recibe tres grandes fuentes de influencia: las características del alumnado y de las personas adultas, los aspectos físicos y organizativos del medio y las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas del entorno. De acuerdo a ello, una institución educativa con una proporción elevada de alumnos "difíciles" y de docentes poco experimentados o desmotivados presentaría un alto riesgo de conflictividad, que afectaría gravemente el clima escolar. Otros determinantes que acrecientan esta situación serían, por una parte, la ausencia de un medio físico y material adecuado como espacios arquitectónicos inadecuados o la carencia de recursos materiales y didácticos, y por otra, una débil organización y gestión escolar caracterizada por el burocratismo y con una conducción autoritaria

Como se ha señalado con anterioridad, existe una evidente relación entre el clima escolar y las prácticas educativas. Según sea la calidad de ambas, las escuelas estarán más o menos propensas a padecer en mayor o menor grado diversos problemas conflictivos. La atmósfera de una escuela depende de la naturaleza de las interacciones que se dan en su interior, facilitando o impidiendo la implantación o innovación de ciertas prácticas educativas. Pero a su vez la calidad de dichas prácticas afecta también directamente a la calidad del clima escolar. Así, un centro caracterizado por el uso y abuso de la norma y la sanción para la regulación de la convivencia escolar favorecerá un clima de inseguridad y de injusticia, impidiendo así prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo, debilitando el clima relacional entre el profesorado y el alumnado y deteriorando el clima de pertenencia o adhesión a la institución. De ahí que las relaciones entre el clima escolar y el nivel de conflictividad de un centro se influyan mutuamente.

El clima escolar puede servir de termómetro del nivel de conflictividad de un plantel, dado que existen correlaciones importantes entre la calidad del clima escolar y los conflictos o problemas del centro educativo. En tal sentido, Janosz(1998) entiende que existen correlaciones particularmente fuertes entre los climas de seguridad, de justicia y de pertenencia con los problemas conductuales como ladelincuencia, los conflictos étnicos y el acoso escolar; y entre los climas relaciónales y de pertenencia con los conflictos entre alumnos-profesores y entre alumnos de diferente cultura.

Abordar la resolución de los conflictos desde una Cultura de Paz y No Violencia requiere, en primer lugar, tener claros los diferentes tipos de conflictos que pueden darse en los planteles:

- *curricular:* referido a las diferentes formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes.
- *relacional:* atiende los comportamientos que alteran la calma y tranquilidad de las interacciones entre sus integrantes, quebrando los dispositivos de control y desequilibrando las relaciones de fuerza y de poder del centro docente.
- *cultural:* se da a nivel de las representaciones simbólicas como los valores y las propias concepciones del mundo, manifestando las contradicciones entre la cultura escolar formal y la cultura escolar informal.
- *social:* ocurre en el ámbito de la relación entre la escuela y su entorno inmediato, entre la cultura escolar y la cultura social dominante.

En segundo lugar, implica favorecer los factores de protección a través de una mejora del medio socioeducativo.

El problema de la violencia escolar y del carácter conflictivo de la sociedad ha dado lugar a una preocupación creciente en todas las ramas del saber: de psicología, sociología, economía antropología, abogacía y pedagogía entre otras, ampliando la visión de los conflictos y creando áreas de investigación interdisciplinaria. La violencia y la resolución de los conflictos en la escuela tienen una gran tradición pedagógica y evolución sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque su implantación y reconocimiento en los sistemas educativos ha sido más reciente.

La UNESCO, por ejemplo, dentro del programa de "Cultura de paz", desarrolla iniciativas centradas tanto sobre la prevención de los conflictos como sobre la consolidación de la paz después de los conflictos, que contienen actividades educativas. En los últimos años ha venido publicándose una interesante bibliografía, con programas concretos para ayudar a educadores y alumnado a manejar el conflicto de manera positiva, transformando la clase en una comunidad basada en el respeto mutuo, la cooperación y el diálogo, como puede consultarse en la bibliografía que aparece al final de este Manual.

El conflicto, de forma esquemática, puede definirse como "una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) se encuentra en

oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o éstos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha"(Fisas, 1987).

También se puede caracterizar como "un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo"(Lederach, 1984).

Existen diferentes definiciones de conflicto dependiendo de las diversas escuelas y corrientes actuales de investigación. Lo que queda claro en todas ellas es que el conflicto es inherente a la naturaleza humana y que es indispensable para el desarrollo y crecimiento de las personas y las sociedades. Debe ser considerado como un instrumento que posibilita la transformación social. La praxis de la educación para la paz es precisamente aprender a descubrir y a enfrentar los conflictos, para aprender a resolverlos de forma no violenta.

La cultura para la paz se basa en el equilibrio o armonía de los seres humanos en tres niveles: personal, nacional e internacional, y en su relación tanto con el resto de miembros que forman un grupo o sociedad como con la naturaleza. Este esquema básico de interpretación ha dado lugar a diferentes enfoques, que van desde los que consideran que la resolución no violenta de los conflictos en la escuela sólo debe tener como contenido específico temas como el maltrato y el fenómeno de la violencia escolar, hasta aquellos que, desde una visión menos limitada, consideran necesario el estudio y tratamiento de la gestión del conflicto y la negociación, en general, como contenidos de gran utilidad para la vida tanto de los ciudadanos como de cualquier organización, toda vez que permiten el desarrollo da competencias psicosociales.

El conflicto, visto desde un punto de vista positivo, es el motor del cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlo bien, permiten establecer relaciones cada vez más cooperativas. De ahí que la negociación resulte imprescindible. Tanto el conflicto como la negociación constituyen un modo de relación rica y permanente de la vida cotidiana personal, grupal y organizacional. Impulsar, por tanto, desde la educación, la cooperación frente a la competición y la concertación frente al conflicto, subrayará el aspecto más enriquecedor y satisfactorio de las relaciones interpersonales.

El estudio de los conflictos y las formas de enfrentarlos para gestionarlos de modo cooperativo son, sin lugar a dudas, los elementos fundamentales de cualquier educación que pretenda construir una cultura de paz y no violencia. Por eso, la resolución no violenta de los conflictos ha constituido uno de los campos de investigación y de acción de la Investigación sobre la paz y de los movimientos alternativos. Y es un elemento primordial de cualquier plan de intervención preventiva sobre la violencia escolar.

Los y las jóvenes deben saber que el conflicto es un aspecto más o menos permanente de sus vidas y un proceso interactivo que se da en un determinado contexto. Como todo proceso de construcción social, el conflicto, diferenciado de los distintos tipos de violencia, puede resultar positivo o negativo, y tiene posibilidades de ser conducido, transformado y superado. Es esencial que el profesorado aplique técnicas que permitan al alumnado comprender aquellos conflictos más inmediatos, en los que están implicados directa o indirectamente, con el objeto de sistematizar su análisis, estudio y resolución, transfiriendo el conocimiento adquirido a la comprensión de los problemas de su entorno comunitario y regional.

Tabla 3.
Definiciones de conflicto en diversos autores y autoras

	Definiciones de conflicto en diversos autores y autoras.
Rozenblum(1998)	El conflicto es parte natural de nuestra vida; no es ni bueno ni malo, simplemente existe.
Cohen (1995)	El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes.
Jhonson y Jhonson(1999)	Los conflictos se producen continuamente. Son una parte normal e inevitable de la vida escolar.
Vinyamata(1999)	Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones entre las personas. Las relaciones personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamentan en el conflicto.
Deutsch (1980)	Un conflicto existe cuando se da cualquier tipo de actividad incompatible.

Torrego (2000)	Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.
Ross (1995)	El conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses.
Jares(1999)	Tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.

Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

El origen de un conflicto se debe a diversas causas, como la escasez de recursos, el uso de poder, la posición social o el predominio cultural de los actores. Y produce una situación generadora de acciones conflictivas más o menos palpables. Las personas se enfrentan diariamente a múltiples problemas, que han de solucionar a través de su fuerza vital inherente, condicionadas por el contexto o medio en el que se desenvuelven. Esa fuerza vital o agresividad necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se les presentan a los individuos provoca comportamientos positivos o negativos.

Un conflicto es resuelto violentamente cuando se ponen en acción comportamientos (de personas o instituciones) que constituyen una violación o el despojo de algo esencial a la persona (integridad física, derechos, satisfacción de necesidades, recursos, territorio, etc.). Estos conflictos se sitúan a varios niveles: individual (familia, amigos, grupos de referencia), comunitario (escuela, vecindad, barrio, poblado, región), nacional (tensiones entre diversos grupos de población, enfrentamientos sociales) y mundial (guerras, conflictos de baja intensidad, litigios fronterizos, etc.).

¿Cómo, entonces, gestionar un conflicto? Existen dos condiciones de fundamental importancia que se producen entre las partes en disputa, o en el interior de cada una, que influyen en la manera de afrontar dicha situación: el grado de confianza o desconfianza; y el grado de comunicabilidad o distancia. Para mantener un conflicto en los límites de lo positivo, se requiere un mínimo de confianza, por lo que se necesita considerar tanto las percepciones como los estereotipos que tienen los actores. Facilitar espacios de comunicación entre los adversarios es esencial para buscar soluciones a sus controversias. En al-

gunas circunstancias puede ser útil para las partes rivales reducir o interrumpir completamente los contactos durante un tiempo.

La resolución pacífica de los conflictos busca la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos y representa la salida más ventajosa para ambas partes, pues cada una cede una porción de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisface tanto las necesidades como los intereses recíprocos.

No siempre los conflictos se resuelven gracias a la voluntad de las partes en litigio y necesitan la intervención de terceros:

- *de un intermediario*, que proporciona una canal de comunicación entre partes contrarias.
- *de un mediador*, que facilita el diálogo y la negociación de las partes.
- *de árbitro*, que interviene como agente neutral, aceptado por ambas partes, y que ayuda a encontrar soluciones o arbitra una solución aceptable que las partes se han comprometido previamente a aceptar.

Los conflictos tienen un carácter cíclico, con una determinada estructura y una dinámica singular. Ante todo, es necesaria una buena comprensión del conflicto: los actores que participan, el proceso que siguen en su evolución, las diferencias esenciales de incompatibilidad (intereses, deseos, objetivos, valores, recursos), y los elementos distorsionadores del proceso (mala comunicación, estereotipos, desinformación, mal entendimiento del proceso).

A veces, se dan conflictos de gran violencia, de duración prolongada y de carácter interno y extensivo, en los que no es fácil llegar a una solución: son los conflictos intratables. Mitchell (1997) apunta para ellos algunas claves:

1. Aceptar que la "resolución de conflictos" es un proceso a largo plazo que requiere paciencia, tenacidad y aplicación.

2. Implicar a todas las partes en las discusiones y decisiones relevantes para el proceso de tratamiento y resolución del conflicto.

3. Realizar en varios niveles sociales el proceso de resolución.

4. Aprovechar cambios estructurales del entorno del conflicto.

5. Considerar la resolución de conflictos como un proceso interactivo.

6. Tomar en cuenta los daños psicológicos sufridos durante el conflicto.

7. Realizar esfuerzos serios para sustituir una "cultura de venganza" suele ser especialmente difícil.

8. Tener en cuenta los miedos y los intereses de la parte dominante en el conflicto.

9. No pensar en la resolución de conflictos como un estado final sino como un proceso que continúa.

Para intervenir y resolver un conflicto con éxito hace falta, según Lederach (1989), un proceso que cumpla los siguientes requisitos:

- *Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema:* establecer quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso; concretar los asuntos más importantes a tratar; distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno.
- *Facilitar y mejorar la comunicación:* controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, proliferar los problemas y estereotipar a las personas; crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.
- *Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición:* separar las personas de los problemas e impedir la personalización; centrarse, primero, en los intereses y necesidades de cada uno, no en sus posturas; establecer un ambiente de negociación, y así evaluar las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas; así como ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance del poder personal.

La educación para la Cultura de Paz y No Violencia no debe olvidar que las técnicas aplicadas no pueden desligarse deotros contenidos propios de la cooperación, como:

- las aptitudes para la comunicación (escuchar y dialogar).
- la colaboración y la instauración de la confianza al interior del grupo.
- el respeto de uno mismo y de los otros, la tolerancia y el respeto hacia las opiniones diferentes.
- la toma de decisiones democráticas en asamblea.
- la aceptación de las responsabilidades propias y ajenas.
- la solución de problemas en las relaciones interpersonales.

- el control de las emociones.

4.1 Educar en y para el conflicto.

La resolución de los conflictos abarca un conjunto de estrategias, técnicas y actividades, dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, la escucha activa, la autodisciplina, la expresión de los sentimientos entre el alumnado y el profesorado entre sí y con los demás, favoreciendo de este modo la cooperación y previniendo la violencia.

Estas estrategias, desarrolladas en todos los niveles y etapas educativas, se centran en la adquisición de habilidades que permiten al alumnado, y también al profesorado, resolver sus diferencias antes de que éstas se conviertan en un enfrentamiento hostil, interviniendo y buscando soluciones del tipo "yo gano, tú ganas" ("ganar-ganar"). Un nuevo concepto que pretende eliminar la necesidad de que alguien pierda para que otro pueda ganar, ya que todos podemos ganar algo en cualquier interacción (Cornelius y Faire, 1998).

De acuerdo con Cascón(2001), la construcción de la cultura de paz en las escuelas exige educar en y para el conflicto, reto que se concreta en temas tan importantes como:

1) **Descubrir la perspectiva positiva del conflicto**. Verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera noviolenta.
2) **Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad**. Dar pautas tanto al profesorado como a padres/madres y alumnado para que tengan herramientas que les ayuden a enfrentar y resolver los conflictos en los que nos vemos inmersos cotidianamente.
3) **Encontrar soluciones** que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades. Desarrollar la agresividad noviolenta, la asertividad, así como descubrir las bases del poder tanto propio como ajeno.

Para conseguir lo anterior es necesario integrar la resolución de los conflictos como uno más de los elementos transversales del currículo, presente en cada uno de los componentes de la educación para la Cultura de Paz, de modo que se aborden los conflictos como tarea prioritaria, a través de un enfoque que no sólo sirva para mejorar la convivencia escolar y la organización democrática de las escuelas, sino también como una forma nueva e innovadora de abordar algunos contenidos en áreas curriculares específicas.

Conviene señalar, siguiendo a Boqué (2002) que: "Las vivencias conflictivas enlazan individuo, escuela y entorno social, y permiten la participación de todos los agentes educativos en la co-construcción de alternativas transformadoras". Educar en y para el conflicto ofrece una excepcional

oportunidad para renovar las prácticas educativas, facilitando el aprendizaje y la construcción colectiva de valores socialmente significativos, promoviendo un tipo de comportamiento individual, colectivo e institucional fundamentado en la interdependencia y en la cooperación. Este tipo de comportamiento conlleva el desarrollo de actitudes, valores y normas que rechacen y prevengan cualquier tipo de violencia mediante establecer y fortalecer relaciones humanas más satisfactorias.

Se distinguen tres formas de introducir los conflictos en los procesos educativos:

a) Como estrategia para mejorar el clima relacional y organizativo del centro.
b) Como componente específico del currículo correspondiente a las áreas de ciencias sociales, integrado transversalmente en las distintas áreas disciplinares.
c) Como componente esencial del desarrollo social y moral del alumnado.

Respecto a la última forma, Cortina (1997) analiza, en la tradición moral kantiana, la resolución de los conflictos desde tres aspectos o imperativos:

- *principio de habilidad,* que implica analizar y examinar las causas de los conflictos, de modo que se imaginen alternativas positivas a los mismos y se valoren sus consecuencias desde una perspectiva que va más allá del beneficio propio.
- *principio de prudencia,* que implica valorar las consecuencias de las posibles salidas del conflicto para obtener la felicidad personal, pero también el bienestar de los demás.

- *principio de moralidad,* que implica la necesidad de encontrar soluciones justas para quienes se encuentran implicados en alguna situación conflictiva.

Para esta autora la educación para la paz y la resolución de conflictos es un camino con futuro, "no sólo porque la educación es la apuesta de futuro de cualquier sociedad, sino también porque la resolución de conflictos, para ser auténtica resolución, debe tener por meta la paz y la justicia".

Tabla 4.
Experiencias mundiales de Resolución Pacífica de conflictos

Experiencias mundiales de Resolución pacífica de conflictos
Argentina: Desde 1998 el Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa (EICAME) desarrolla diversas acciones formativas, así como un programa de mediación escolar, representando una iniciativa única en este país. Los objetivos de esta ONG son difundir las técnicas de Resolución de conflictos, en particular a través de la mediación y la negociación, en los centros educativos. El método educativo que propone (Resolución Alternativa de Disputas) es definida como un proceso de educación en valores. La paz, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia y la aceptación de la diversidad son valores que deben ser asumidos por los adultos, los formadores y el profesorado, antes de ser transmitidos a los alumnos. Las experiencias educativas realizadas se han llevado a cabo principalmente en centros educativos de Chaco.
Canadá: La Maison des Jeunes de l'AzymutEst-Ouest de San Nicolás de Québec ha confeccionado una Guía de formación en los comportamientos pacíficos. Así mismo, ha desarrollado diversas experiencias de sensibilización y de educación para la paz con alumnos de educación primaria y secundaria de Québec, a través del programa "Embajadores y embajadoras de la paz". Una de las actividades desarrolladas por el programa es la elaboración de marionetas que simbolicen la paz, en un taller dirigido al alumnado de 5 a 7 años. Y a partir de su elaboración se realizan diversas unidades didácticas.
Francia: "Afrontar la noviolencia" es una propuesta del Instituto de investigación y formación del Movimiento por una Alternativa Noviolencia (IFMAN), que ofrece a los alumnos la posibilidad de expresarse y de influir expresamente sobre situaciones conflictivas, de forma que sean capaces de afirmar su punto de vistahaciendo comprender su opinión y de intervenir para mejorar las relaciones;

recibir las opiniones de sus adversarios estableciendo un diálogo que construya una alternativa al conflicto; ser capaz de cooperar y negociar, superando la confrontación competitiva; e inventar soluciones inéditas para salir de las disputas sin utilizar las respuestas estereotipadas. De este modo el alumnado aprende a resolver sus conflictos y elabora reglas comunes.
Finlandia: En el programa dirigido por ChistinaSalmivalli, del Departamento de Psicología de la Universidad de Turku, han participado cuarenta y ocho cursos de dieciséis escuelas de Helsinkiy Turku, a través de una formación específica impartida al profesorado, que más tarde ha implementado el programa en sus respectivas clases. La característica de este programa se basa enlos mecanismos colectivos que intervienen para prevenir el maltrato entre iguales.
India: Gracias a la iniciativa del Centro de Trabajo y de Investigación (Social Work and Research Centre), se han creado ciento cincuenta escuelas nocturnas dentro del proyecto "La escuela de los pies desnudos". Este proyecto, implantado en Tilonia (Rajas-than), al norte de la India, a inicios de la década de los ochenta, desarrolla diversos programas sociales, entre los que se incluye el de resolución noviolenta de los conflictos, dirigido a mejorar las relaciones no sólo del alumnado, sino también del profesorado y de sus familias, a través de un conjunto de actividades contenidas en un manual didáctico.
España-Brasil: "En clave de Paz" es un programa pedagógico realizado en el año 2000 por la Fundación Catalana de Tiempo Libre, con objetivo de fomentar la educación para la paz y los valores humanos a través de diversos recursos didácticos y lúdicos utilizados en el tiempo libre de los jóvenes. Este programa ha sido experimentado y evaluado en 122 centros de ocio, con la participación de 12.500 jóvenes y 1.760 educadores. Los jóvenes participantes (12 a 16 años) han desarrollados proyectos centrados en las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la mejora del medioambiente, e intercambiando experiencias de solidaridad con el movimiento de los "niños/as de la calle" de Brasil.

Fuente: Verdiani (2002) citado en *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia(ed.).

Otros elementos fundamentales para introducir en un programa de resolución de conflictos en las escuelas son los señalados por PuigRovira (1997) que llama la atención respecto de dos momentos esenciales:

a) *La creación de un clima escolar apropiado*, que tenga debidamente en cuenta los factores que propician los distintos climas que lo componen (relacional, educativo, de seguridad, de justicia y de pertenencia), construyendo una comunidad que proteja, reconozca y apoye a sus miembros.

b) *El diseño de estrategias adecuadas de resolución de conflictos*: orientar positivamente el problema planteado, definirlo correctamente; generar alternativas posibles a la situación conflictiva; evaluar las alternativas y tomar una decisión; aplicar la solución adoptada y evaluar los resultados.

La creación de un clima escolar apropiado se logra mediante el desarrollo de una serie de competencias psicosociales, como el respeto de sí mismo (autoestima) y de los otros, la comunicación que desarrolla capacidad para expresar libremente las ideas y los sentimientos, saber escuchar activamente las ideas y sentimientos ajenos, la confianza en sí mismo y en los demás, el reconocimiento de los derechos propios y de los otros, la apertura franca y genuina hacia la búsqueda de una solución alternativa y cooperativa de los conflictos, la empatía o la capacidad de ponernos en el lugar de los demás para comprender sus posiciones, percepciones y sentimientos y la cooperación para encontrar posiciones comunes que permitan resolver el conflicto, negociado o mediado, satisfactoriamente para las partes enfrentadas.

Respecto del diseño de estrategias adecuadas de resolución de conflictos, se requiere desarrollar en el alumnado la capacidad de analizarlos de forma objetiva y sistemática, de proponer distintas soluciones, y de tener la voluntad y la capacidad de aplicar los acuerdos.

La resolución efectiva de los conflictos por la vía no violenta exige que el profesorado conozca las distintas técnicas y modelos de intervención existentes, de tal forma que no se recurra de manera insistente y repetida a las más usualmente utilizadas que suelen ser de carácter punitivas basadas en la aplicación a "rajatabla" del sistema normativo. Entre las formas de resolver positiva y eficazmente los conflictos las más conocidas son las siguientes:

a) ***El consenso***: a través del cual las partes en conflicto intercambian sus preocupaciones y necesidades y tratan de encontrar un acuerdo aceptado por todas las partes.

b) ***La mediación***: proceso de resolución de conflictos a través de la intervención de una tercera persona que actúe imparcialmente, la cual anima a las partes a convenir una solución satisfactoria para todas, sin ofrecer alternativas, ya que su actividad se reduce sólo al control del proceso tanto en sus elementos comunicativos como en la contención de la violencia.

c) ***La conciliación***: consiste en la intervención de una tercera persona imparcial, que busca reconciliar a las partes en conflicto que tienen opiniones divergentes, elaborando y proponiendo soluciones posibles que satisfacen las necesidades de ambas partes. La personas conciliadora tiene una intervención más activa que quien realiza mediación, ya que aporta soluciones para ser examinadas y aceptadas por las partes enfrentadas.

d) ***El arbitraje***: es el proceso por el cual las partes someten la solución de su disputa a la decisión de un árbitro elegido por su credibilidad y autoridad .

e) ***El arreglo normativo***: en este caso el conflicto se resuelve a través de la intervención de una tercera persona que impone a las partes una solución conforme con las normas de convivencia establecidas previamente en el aula o el centro.

f) ***La facilitación****,* este proceso de corte más bien preventivo que resolutivo, consiste en la participación de una tercera persona que dirige un debate entre las partes, con la finalidad de que éstas tengan la oportunidad de comunicar sus sentimientos y expresar sus percepciones e ideas que dan origen de sus diferencias.

En todos los casos es necesario que el proceso de resolución de la disputas:

- ***justo,*** de modo que cada parte pueda expresar clara y libremente sus puntos de vistas, sentimientos y legítimas preocupaciones, siendo escuchada y habiendo escuchado debidamente a la otra parte con respeto y libertad.
- ***transparente***, de modo que las reglas del proceso a seguir para analizar y solucionar el litigio sean claras y aceptadas por las partes desde el principio, permitiendo poner sobre la mesa de discusión todas las preocupaciones e integrar a todas las partes afectadas por la solución final.

- ***rápido***, procurando que sea un proceso que no se prolongue o demore injustificadamente en la búsqueda de una solución aceptable y aceptada por ambas partes.
- ***respetuoso*** con cada una de las personas y grupos implicados en el conflicto, de tal forma que, aun cuando deba reprobarse algún hecho, se respete a las personas sin atacar su dignidad.

No en toda ocasión los conflictos o disputas requieren de un tercero para encontrar una solución satisfactoria. De manera permanente realizamos diferentes tipos de negociación en las que tratamos de llegar a un acuerdo con aquellas personas con lasque mantenemos ciertas diferencias o con las que defendemos intereses divergentes y hasta encontrados, pero a las que estamos unidos y de las que dependemos de algún modo (Bellanger, 1984; Munduatey Martínez, 1994).

Siendo los conflictos inseparables a toda relación humana, lo razonable sería que en las escuelas se aprendiera a negociar adecuadamente, de modo que no hubiera necesidad de buscar algún arreglo distinto a nuestras diferencias. Ello requiere de enseñar, entrenar y habituar al alumnado a discutir aplicando las normas básicas de una buena comunicación (Kennedy, Bensom y MacMillan,1982; Fischer y Brown, 1991 y;Pruitt y Carnevale, 1993):

a) ***Saber escuchar***, para comprender racionalmente las razones (ideas y sentimientos) de quien nos habla, evitando así la intransigencia de las posturas.

b) ***No interrumpir*** a las otras personas con quienes mantenemos un debate o diálogo, evitando los gritos, la falta de respeto, la tensión y provocar malestar delas otras personas.

c) ***No atacar*** las ideas y sentimientos expresados por las otras personas, poniendo en peligro la negociación.

d) ***Practicarla escucha activa***, realizando preguntas y respuestas constructivas que sirvan para animar al contrario a seguir exponiendo sus ideas y expresando sus sentimientos, para persuadirle de la necesidad de que considere nuestra posición y haciéndole comprender que entendemos lo que nos quiere decir.

e) ***Utilizar la inducción***, de forma que nos anticipemos a la solución que la otra persona nos quiere comunicar, introduciendo las modificaciones necesarias que según nuestro interés posibiliten un acuerdo ventajoso para ambas partes.

f) ***Evitar las señales o gestos*** que impidan el acuerdo, favoreciendo aquellos movimientos orientados a indicar a la otra persona que estamos dispuestos a ceder en nuestros intereses, a condición de que ésta ceda también en su postura.

Fisher y Ury (2002)de la Universidad de Harvard, proponen lo que laman "negociación razonada o colaboradora", una forma de resolución de conflictos, que consiste en buscar soluciones cooperativas del tipo ***"yo gano, tú ganas"***. La idea central de esta propuesta no se centra en la búsqueda del poder o de saber "quien tiene la razón", y por tanto en la idea de ganar al adversario, sino en aprovechar los esfuerzos de ambas partes para arreglar las disputas, ya que lo que nos aleja de la otra parte son precisamente los intereses y objetivos divergentes, que están a la raíz del conflicto. Se trata, entonces, de facilitar a las partes la exploración de todas las soluciones posibles al conflicto, sin poner en juego su dignidad personal ni la nuestra. Para ello es necesario aceptar y cumplir los siguientes principios:

a) ***Despersonalizar la disputa***, separando a las personas del problema.

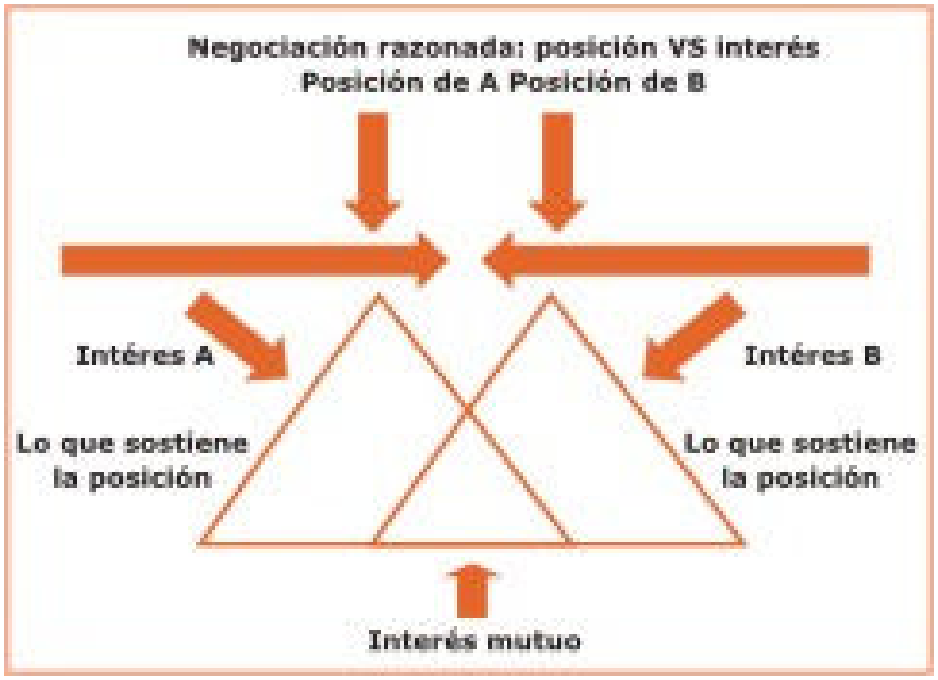
b) ***Separar las partes de su posición***, concentrándose sobre los intereses en juego y sobre las necesidades, y no sobre las posiciones que dificultan el acceso a una solución negociada.

c) ***Buscar opciones y salidas al conflicto*** antes de decidir lo que se va hacer, de modo que se baraje y genere una variedad de posibilidades que permitan el acuerdo sobre algunas de ellas.

d) ***Objetivizar los criterios*** del acuerdo, es decir, que el resultado obtenido esté basado en razones objetivas.

e) ***Desarrollar una alternativa ventajosa*** que permita conocer y comprender los beneficios de una solución negociada, así como las consecuencias negativas de no llegar a ella, tanto para una como para la otra parte.

Figura 4.
Negociación razonada



Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

Diversos autores proponen otros pasos, acciones y estrategias para alcanzar acuerdos satisfactorios en cualquier negociación colaborativa. Girard y Koch (1997) destacan cinco pasos:

- estar de acuerdo en negociar,
- conocer los distintos puntos de vista,
- encontrar intereses comunes,
- crear opciones satisfactorias para ambas partes,
- evaluar las salidas y elaborar un acuerdo.

Johnson y Johnson (1999) coinciden al establecer cinco pasos, pero con algunas diferencias:

- describir lo que cada parte quiere y siente,
- intercambiar las razones de cada posición,
- comprender las visiones del otro,
- idear salidas y opciones ventajosos para ambas partes y
- llegar a un acuerdo razonable.

Por su parte Matteau (2001) establece las siguientes etapas en el proceso de resolución de disputas y conflictos:

1. ***Preparación***: para resolver satisfactoriamente un conflicto es necesario que las partes se preparen para ello, es decir, que estén de acuerdo en alcanzar un acuerdo sabiendo defender adecuadamente sus intereses y saber negociar de forma apropiada, eficaz y cooperativa.
2. ***Establecer la forma de negociar***, creando un clima de comunicación respetuosa y cooperativa, acordando conjuntamente en la mejor manera de trabajar para llegar a una solución que sea satisfactoria para todos.
3. ***Definir claramente y de manera neutra los problemas causantes del conflicto***: modificando la manera de mirar y abordar el problema, procurando hacerlo del modo más objetivo posible.
4. ***Explorar las motivaciones, revelar los intereses y negociar sobre la base de los verdaderas posiciones***: centrando la discusión sobre lo que motiva las posiciones (necesidades e intereses) más que sobre las posiciones mismas.
5. ***Generar opciones posibles de solución***: incorporando incluso opciones sobre las que nadie ha pensado, de forma que se de salida a situaciones en las que la negociación llega a quedar estancada. En esta fase la lluvia de ideas u otras técnicas parecidas son de gran utilidad para salir del atolladero.
6. ***Encontrar la mejor solución o aquella que ponga verdaderamente fin a la situación***, para que se alcance un acuerdo que sea satisfactorio para ambas partes, siendo aceptado y cumplido por todos, considerando los intereses de todas las partes implicadas en el conflicto, y éste responda a criterios razonables de justicia, eficacia, pertinencia y durabilidad.

Se trata, entonces, de alcanzar acuerdos de manera que se abandonen aquellas actitudes de ataque personal que se sostienen, las más de las veces, en prejuicios, de forma tal que se controlen las reacciones negativas, y ofreciendo de forma genuina opciones posibles a discutir antes que soluciones o propuesta inflexibles que, más bien, buscan colocar obstáculos e impedir la solución del conflicto.

La resolución pacífica y no violenta de los conflictos pretende cambiar las reglas de juego tradicionales basadas, más bien, en la competición, ensayando nuevas fórmulas más colaborativas y reconciliadoras, capaces de reparar el daño causado o posible de provocar en el conflicto. De tal modo se trata de conseguir que entre las partes se establezcan nuevas formas de relación, en las que cada cual encuentre una manera diferente y compartida de crecer y mejorar.

Un conflicto no siempre conlleva necesariamente una solución negativa para una de las partes, con la consecuente pérdida en sus legítimos derechos e intereses. Por eso es necesario que reconozcamos, en primer lugar, cuál suele ser nuestro estilo para resolver las diferencias en nuestras relaciones cotidianas:

- competición (gano/pierdes),
- acomodación (pierdo/ganas),
- evasión (pierdo/pierdes),
- cooperación y negociación razonada (gano/ganas).

Tales estilos están también presentes en todo el clima relacional de la escuela, de modo tal que en los centros educativos caracterizados por unas relaciones con pobres niveles de vinculación y con objetivos educativos poco definidos predominará, casi siempre, el desinterés y la falta de compromiso por resolver adecuadamente los problemas.

Es preciso que las escuelas realicen un diagnóstico claro de su clima escolar, sacando a la luz el currículo oculto, de modo que se encuentren las causas profundas que impiden una buena comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esto facilitará que puedan reforzarse los vínculos con las personas de estilos cooperativos y negociadores, se renueven las finalidades educativas y se fortalezca el clima de pertenencia al plantel.

Analizar el estilo de resolver los conflictos, modificándolo de ser necesario para fortalecer y construir un clima escolar propicio para una convivencia armoniosa que cree condiciones adecuadas para resolver los problemas inherentes a toda forma de organización social mediante la cooperación y la no violencia, representa para los centros educativos una posibilidad que supera las opciones conocidas de enfrentar situaciones difíciles haciendo uso exclusivo de estrategias de control y sanción. Para ello se requiere superar la arraigada idea de que su principal y única función consiste en la instrucción y la transmisión de conocimientos, soslayando que la educación tiene como finalidad esencial el

desarrollo integral de la persona, lo que supone tener en cuenta en primer lugar sus necesidades. Es precisamente la satisfacción o la negación de nuestras necesidades lo que permite unas relaciones muy o poco satisfactorias con los demás, y la satisfacción de éstas mediante la negación o supresión de las de los demás, es una fuente permanente de conflictos.

Educar en y para el conflicto representa, por tanto, para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que en los contenidos. Un enfoque humanista e integrador que trata de afrontar los efectos visibles e invisibles de la cultura de la violencia desde la interacción de tres elementos esenciales (Galtung, 1998):

- *la reparación* del daño causado, que consiste en restablecer la situación que existía antes de que el conflicto estallara. La reparación incluye la garantía de no repetición
- *la reconciliación*, de modo que las partes enfrentadas puedan restablecer sus lazos.
- *la resolución del conflicto* a través de la búsqueda de un acuerdo beneficioso para ambas partes.

La educación para la cultura de paz y la no violencia exige asumir como esencial una función que la educación siempre ha tenido: satisfacer las necesidades de las personas. Esto requiere que los escuelas centren sus objetivos en: ser eficaces mediante el genuino deseo de hacer bien las cosas y de hacerlas, en la práctica, cada vez mejor; establecer buenas y sanas relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa a través de la creación de un buen clima relacional y de pertenencia, y; ejercer una influencia positiva sobre sus miembros.

Algunos autores (Cascón, 2001; Boqué, 2003) proponen una forma de intervención basada en lo que llaman ***provención***[4], que se define como el proceso de intervención antes de que el conflicto se inicie, y que requiere de las siguientes actuaciones:

a) Una adecuada explicación del conflicto desde su dimensión humana.

[4] Este término se debe a John Burton. La *"provención"* del conflicto se refiere a los medios por los cuales se anticipa y maneja una situación, eliminando las posibles causas del conflicto, sin la reserva de una amenaza del uso de la fuerza. Se utiliza para diferenciarle de la tradicional prevención más frecuentemente utilizada en temas de salud y sanidad, y para otorgarle un enfoque directamente relacionado con la prevención enfocada en específico al conflicto.

b) Un conocimiento de los cambios estructurales e institucionales necesarios para eliminar sus causas.

c) La promoción de las condiciones necesarias para construir, fomentar y consolidar un clima escolar adecuado, que favorezca l relaciones fundamentadas en la cooperación.

Esta propuesta se basa en los principios de la *Noviolencia*, de manera que toda acción educativa busque resolver los conflictos principalmente en tres niveles consecutivos y en paralelo: la *provención*, el análisis y la negociación, y la mediación escolar.

La *provención* significa, ante todo, anticiparse a los conflictos antes de que éstos detonen y provoquen manifestaciones negativas con sus consecuentes daños en las personas, los grupos y, en general, en el clima escolar. Para que ello ocurra se requiere que los centros educativos pongan en práctica un programa destinado a desarrollar en sus integrantes (profesorado, alumnado, personal administrativo, familias) un conjunto de habilidades y estrategias que permitan afrontar los conflictos adecuadamente. Entre estas estrategias Francisco Cascón (2000) propone las siguientes:

- *Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza*. Las escuelas tienen, junto a la transmisión de conocimientos, la función de darrespuesta a las necesidades personales y académicas del alumnado, a través del establecimiento de un clima escolar en el que las relaciones personales estén basadas en el aprecio, el respeto y la confianza necesarios para satisfacer dos necesidades humanas básicas: el sentimiento de pertenencia y el de identidad. Se trata, por tanto, de poner en juego un conjunto de estrategias que favorezcan la cohesión interna necesaria para que los centros educativos cumplan su misión, mejorando la calidad de las interacciones (*clima relacional*), aumentando el arraigo de todos con el centro (*clima de pertenencia*), favoreciendo buenas prácticas educativas (*clima educativo*), desarrollando la acción educativa en un ambiente seguro para todos (*clima de seguridad*) y estableciendo unas normas justas (*clima de justicia*).
- *Favorecer la comunicación*. En muchas ocasiones el liderazgo directivo y la gestión dela escuela imponen un solo canal de información y comunicación y una organización del centro educativo excesivamente rígida y normativa, que impide la flexibilidad necesaria para dar respuesta a los problemas imprevistos, a las distintas posiciones y modos de hacer las

cosas. Es importante que la cultura dela escuela se caracterice por una coherencia entre las decisiones que se toman y la forma de alcanzarlas, a través de la creación de buenos canales de comunicación (informativa, relacional y decisoria), que no olvide la necesaria participación de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, a través de los órganos pertinentes del plantel y también a través de redes alternativas.

- *Tomar las decisiones por consenso*. Sin duda que la mejor forma de anticiparse a los conflictos no deseados es poner en práctica en los centros educativos lo que realmente significa el aprendizaje de la ciudadanía democrática, pues la democracia no es sólo una forma de gobierno, sino que es ante todo una forma de vida que tiene en cuenta las opiniones, sentimientos y necesidades de los demás, busca el consenso y el acuerdo, y recupera las prácticas y experiencias educativas (asamblea de clase, por ejemplo) que favorecen la comunicación, la colaboración y la construcción de espacios de confianza.
- *Trabajar la cooperación*. Todos los estudios relativos al análisis del clima de centro en relación con la conflictividad presentan como uno de los factores de riesgo el estilo organizativo competitivo. Por eso, es necesario poner en práctica las distintas estrategias cooperativas existentes: juegos cooperativos, aprendizaje cooperativo, como elemento esencial de las prácticas y métodos educativos, etcétera.

4.2 La mediación escolar.

Hoy día, son muchos los centros educativos en todo el mundo que incorporan en sus proyectos modelos de prevención de la violencia escolar basados en los principios generales que se han planteado en el anterior apartado, introduciendo programas específicos de mediación.

La mediación, de acuerdo con Lederach (1996), es "una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de un tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto".

Son muchos los niveles y los enfoques utilizados en los programas de mediación, que van desde los que se orientan a la eliminación de conductas violentas sólo del alumnado, hasta propuestas más integradoras que conjuntan programas curriculares de mediación en el centro educativo (aprendizaje y comprensión teórica del conflicto y su gestión), junto con programas de

mediación entre pares, complementados a otros que implican directamente a las familias y el profesorado, así como acciones y programas de resolución de conflictos con participación de actores externos, cercanos o no, al entorno de la escuela.

Son abundantes las experiencias educativas basadas en programas de mediación entre iguales donde los mediadores siguen un proceso simple. Se trata de alcanzar un acuerdo para que las y los alumnos implicados acepten la participación de una persona imparcial (mediador). Después, deben aceptar seis condiciones:

1. Resolver el problema.
2. No recurrir a las injurias.
3. No interrumpir.
4. Ser honestos y sinceros.
5. Si se acepta una solución, cumplirla.
6. Respetar el carácter confidencial de las opiniones y sentimientos expresados durante el proceso de mediación.

Figura 5.

Programas de mediación escolar

Mediación con un adulto como mediador: Comporta la formación del personal adulto (dirección, profesorado, orientador, personal no docente, madres y padres..) con el objetivo de intervenir en los conflictos que suceden en el ámbito del centro.

Mediación entre iguales: El mediador es un estudiante entrenado que media en los conflictos entre estudiantes.

Mediación educativa/Contrucción de una escuela pacífica y segura e implantación de programas curriculares de resolución de conflictos: Se educa a toda la comunidad educativa en los conceptos y habilidades básicas de resolución de conflictos y se promueven los valores clave de la mediación, como la cooperación, la comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. Al mismo tiempo, se incluyen en el currículo contenidos para la compresión y gestión de los conflictos.

Mediación integral/global: La mayoría de programas de mediación escolar combinan los tres programas anteriores.

Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

La mediación, junto con las otras alternativas antes señaladas para resolver los conflictos con la intervención de una tercera parte, es un método específico que conlleva un cierto grado de complejidad, que procura favorecer la construcción de la cultura de paz, basándose en la *racionalidad comunicativa*, propuesta por Habermas. Bonafé (2003), estima que la intervención de un tercero se sostiene en primer lugar porque ésta se centra en favorecer la comunicación y no sobre las relaciones de poder. Y en segundo lugar, porque el mediador tiene como objetivo crear o recrear un círculo de comunicación entre las personas para establecer o restablecer lazos sociales, favoreciendo su autonomía de las personas y haciéndolas protagonistas de su propio destino. Por ello, la mediación en el ámbito escolar representa una alternativa al modelo disciplinario tradicional, fundamentado en la aplicación de sanciones, según un conjunto de normas de convivencia previamente establecidas, que excluye y estigmatiza al alumnado implicado en el acto enjuiciado.

La mediación instaura el protagonismo de los actores directos involucrados en los conflictos, permitiéndoles la posibilidad de encontrar las soluciones más satisfactorias para las partes y viene a crear un nuevo e innovador espacio de gestión de los conflictos, un espacio intermedio, que redefine las relaciones del alumnado entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Los programas de mediación, por consiguiente, introducen en la cultura escolar, a través de su preparación, formación, desarrollo, evaluación y generalización, una etapa esencial para construir en las escuelas nuevos espacios de confianza y de relación, tan necesarios para la construcción de la paz en otros contextos y situaciones.

Tabla 5.
Definiciones de la mediación

Definiciones de la mediación	
Rozemblum, S. (1998)	La mediación es una negociación llevada a cabo con la ayuda de una tercera parte llamada mediador/a, que no es un árbitro ni un juez, pues no tiene el poder de imponer un resultado a las partes en conflicto.
Uranga, M (1998)	La mediación es una extensión de la negociación. El mediador o el equipo mediador representa a una tercera parte neutral que facilita el proceso de negociación. Es una técnica más productiva, en general, que la negociación no mediada, aunque deja a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar una solución.
Schvarstein, L (1999)	La metodología de la mediación se fundamenta en reconocer que las partes son quienes más saben acerca de las causas de su disputa y de sus posibles resoluciones. Sobre esta base, la técnica de la mediación es ampliamente participativa, y el rol del mediador consiste básicamente en asistir a las partes en el proceso de construcción de una solución mutuamente satisfactoria.

Boqué, M (2002)	En el momento en que dos personas o grupos que experimentan una situación conflictiva deciden sentarse a hablar de ella en presencia de otra persona— que no emitirá ningún juicio ni decidirá por ellos—, se crea un escenario único e irrepetible de descubrimiento y creación conjunta de valores y significados que antes no existían o eran desconocidos. La mediación es arte y ciencia al mismo tiempo, en tanto integra componentes creativos y herramientas para hacerlos aflorar, siempre dentro de un cultivo eminentemente ético en donde son abolidas las jerarquías y la comunicación pasa a ser horizontal.

La mediación constituye una forma, entre otras, de intervención en un conflicto, que se rige por los siguientes criterios:

a) La búsqueda de una solución al conflicto se realiza con la presencia de una tercera persona, que no ejerce ningún poder, por ser y provenir de un espacio independiente e imparcial, y que actúa como facilitador de la comunicación, de modo que se restablezcan los vínculos entre las partes, a través de una metodología precisa.
b) El proceso mediador se basa en las prácticas comunicativas y en la negociación colaboradora o razonada, exigiéndose al mediador una posición imparcial, al menos en las cuestiones éticas.

En los procesos de mediación, son las partes involucradas directamente en el conflicto las que se obligan a encontrar una solución pacífica a sus diferencias, renunciando, por tanto, a un arbitraje o a la imposición de una solución externa. De acuerdo con estos criterios la mediación se apoya en los siguientes principios:

- Las soluciones tomadas por las partes en un conflicto son mejores que las aportadas por una autoridad externa, ya sea a través de un arbitraje o a través del cumplimiento de una norma determinada.
- Los acuerdos tomados serán más fácilmente respetados si las personas están directamente implicadas en el proceso de elaboración de los mismos.

- Un acuerdo es tanto más duradero y efectivo cuanto más se han considerado las necesidades, intereses, emociones y opiniones de las personas implicadas directamente en el conflicto.
- Un acuerdo es más justo en la medida en que las partes se ha comprometido más, poniendo en juego su esfuerzo y su capacidad creativa para la búsqueda de soluciones negociadas.
- Los resultados de cualquier mediación, serán mejores según la mayor calidad de la comunicación entre las partes, de la adecuada exploración y búsqueda de soluciones, la implicación equilibrada de las partes en el proceso mediador, la consideración equitativa de las necesidades y sentimientos de cada cual y el apego a los procesos de negociación razonada (yo gano - tú ganas).

En todo proceso mediador se siguen las siguientes fases:

a) *Colaboración inicial*: debe existir un acuerdo previo de las partes en colaborar estrechamente para resolver el conflicto, de manera que se clarifique en qué consiste el proceso de mediación y los objetivos a alcanzar. Para ello debe establecerse por parte del mediador un ambiente adecuado (tiempo, lugar y espacios), que produzca la confianza entre las partes, comunicando a cada cual lo que éste conoce sobre la situación, así como acordando las reglas a cumplir por cada parte (comunicación, confidencialidad y fases del proceso a seguir).

b) *Análisis de los problemas*: recogida de los hechos, identificación y reconocimiento de las características generales (visibles e invisibles) de los conflictos presentados, clarificación de las posiciones, necesidades e intereses de las partes, determinación de las prioridades y delimitación de las características de los posibles acuerdos. Esta fase comprende también el proceso comunicativo necesario para que las partes comprendan recíprocamente los intereses de cada uno.

c) *Elaboración de opciones posibles*: se trata de discutir los criterios que presiden la elaboración de una solución, a través de la exposición por ambas partes de las opciones conocidas o deseadas que satisfacen los intereses de cada persona, creándose nuevas opciones posibles de manera colaborativa y desarrollando alternativas nuevas desde escenarios hipotéticos.

d) *Evaluación de las posibles soluciones y toma de decisión*: valoración de las soluciones propuestas en relación con los intereses presentados por ambas partes, teniendo en cuenta las consecuencias, costos y beneficios de cada una.

e) *Formalización del acuerdo*: se trata de formalizar el acuerdo a través de un contrato escrito en el que quede recogido el acuerdo, la planificación de su realización y el procedimiento para su control y verificación.

f) *Seguimiento y balance*: esta fase final consiste en realizar un seguimiento del acuerdo o solución tomada para resolver el conflicto, de modo que pueda revisarse por la partes en caso de necesidad. Se incluye en esta etapa también una valoración general del proceso de mediación realizado.

Las fases de la mediación no suelen diferir de las otras técnicas de resolución de conflictos. No obstante, su singularidad radica en la creación, en el marco de cualquier organización, de un sistema de comunicación y de relaciones más horizontal, de manera que se implanta una forma diferente de gestionar los conflictos. Como señalan Munduate y Barón (2001): "La incorporación de la mediación a la resolución de conflictos, supone un cambio de cultura cuya base esencial se asienta en:

1. La voluntariedad de las partes de incorporarse a una nueva dinámica negociadora, después de no haber llegado a un acuerdo por los sistemas tradicionales, en la que ellos, una vez más, serán los protagonistas, esta vez con la concurrencia de una tercera parte neutral.
2. El abandono, en principio, de las soluciones impuestas por terceros (vías judiciales, etc.) y con ello de la creencia de que las partes no son capaces de resolver los conflictos que su relación organizacional provoca y en los que se encuentran totalmente inmersos, aunque las soluciones pudieran venir desde fuera".

Es, en suma, un cambio de cultura, en el que se desmitifica la violencia encontrándose en la no-violencia una forma diferente de gestionar los conflictos, que centra sus esfuerzos en la creación de un clima efectivo de confianza y ayuda mutua a través de buenos canales de comunicación, genera alternativas en todo el proceso educativo, y contribuye así, a través del mutuo reconocimiento de las necesidades e intereses de las personas, a la construcción de la paz.

5. La implementación del proyecto.

Toda propuesta de Educación para la Cultura de Paz implementada a través de un programa de intervención específico o de un Plan para la Prevención de las Violencias necesita apoyarse en dos fundamentos. Primero, en un acuerdo sobre los valores mínimos que constituyen la esencia de los objetivos de un plan de acción preventivo, sobre la base conceptual del derecho humano a la paz (Tuvilla, 1998, 2003, 2004). Y segundo, en un marco general de diagnóstico y mejora de la convivencia escolar, que tenga debidamente en cuenta el conjunto de ámbitos (clima escolar, prácticas educativas y conflictos) que constituyen el ambiente socioeducativo del plantel, con atención a la implementación de un sistema de gestión de los conflictos. Ello se realiza mediante un proceso de elaboración, desarrollo y evaluación dividido en diversas etapas y suele constituirse por diversos programas.

En tanto modelo, tal proceso, de acuerdo con Díaz Bazo; Thornton (2000), debe seguir las siguientes etapas:

- *Fase previa*. Iniciar por identificar y conocer las actitudes de los distintos integrantes de la comunidad educativa sobre los contenidos y aspectos relevantes del enfoque de la Cultura de Paz, así como de los modelos de resolución de conflictos predominantes en el centro educativo, y sus reacciones de frente a poner en marcha un plan preventivo de acción. Evaluar conjuntamente con los interesados (alumnado, equipo directivo, profesorado, personal administrativo, representantes de las familias en los órganos colegiados del centro educativo) las posibilidades para diseñar y aplicar un programa integrado de prevención, a partir del diagnóstico de necesidades del centro.
- *Fase de preparación*. Aplicar distintos programas de formación, con la finalidad de que conozcan adecuadamente cómo se diseña un programa, qué objetivos deben marcarse, para qué debe servir, cómo y cuándo debe aplicarse y evaluarse. Entre los contenidos formativos se incluirán todos los necesarios para comprender el alcance de un modelo integrado de mejora de la convivencia: Educación para la Cultura de Paz, técnicas y métodos para la resolución de conflictos, etc.
- *Fase de diseño*. Diseñar el proyecto, formulando los fundamentos teóricos que le dan soporte, reconociendo los aspectos de la situación a mejorar de la escuela, formulando los fines y objetivos generales,

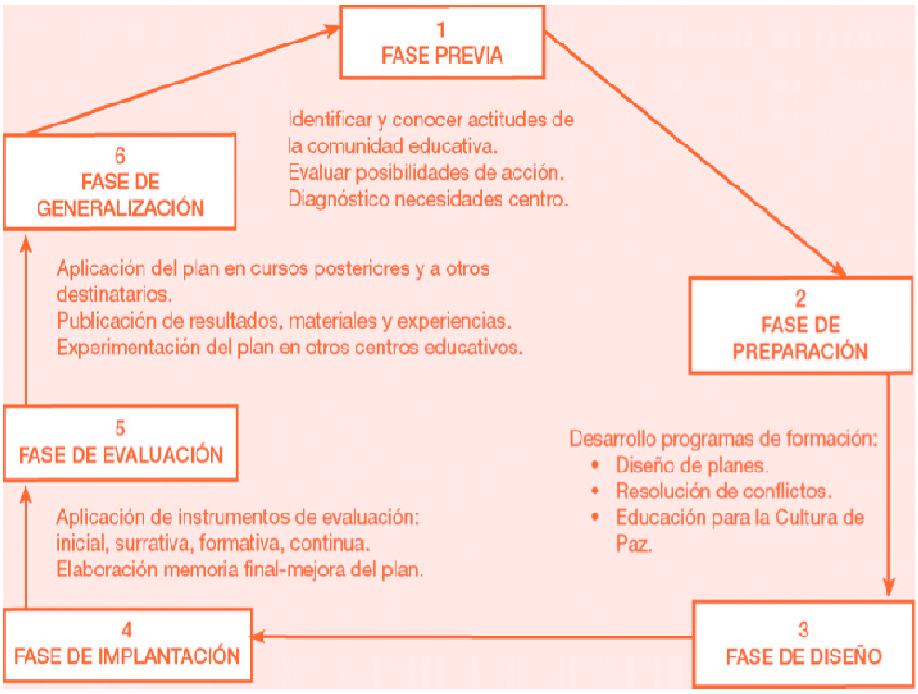
definiendo los rasgos del perfil de los destinatarios, concretando las líneas de acción prioritarias y estableciendo los mecanismos e instrumentos de evaluación y revisión.

- *Fase de implantación*. Implantar el proyecto educativo de modo que se reconozcan sus ventajas y se atenúen los obstáculos[5]. En esta etapa se incluye la conformación de un equipo de trabajo que coordine el desarrollo del proyecto, formado por miembros de la comunidad educativa. Así mismo, se incluye el desarrollo de cada una de las fases del proyecto y la información pública sobre el mismo.
- *Fase evaluadora*. Evaluar los resultados y modificar el proyecto, introduciendo las revisiones y modificaciones pertinentes. Esta fase comprende la aplicación de los instrumentos de evaluación desarrollados.
- *Fase de generalización o ampliación*. Continuar y extender la aplicación del proyecto en cursos escolares posteriores, de forma que la cultura de paz y la mejora de la convivencia escolar constituyan las señas de identidad del centro educativo, tratando de hacer partícipes a otros actores sociales próximos. Se incluye en esta etapa la publicación de los resultados obtenidos con la descripción de la experiencia, que permita, junto con otras actividades de difusión, la posibilidad de la implementación de proyectos similares en otros centros educativos con características parecidas.

Tal modelo ideal se presenta en el siguiente cuadro de flujo:

[5]Una técnica a utilizar puede ser la matriz **FODA**: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

Figura 6.
Etapas para un proyecto o programa de intervención



Reuniones del equipo coordinador.

Desarrollo de los fines del plan.

Información pública.

Formulación de fundamentos teóricos.

Reconocimiento aspectos del centro a mejorar.

Formulación de fines y objetivos.

Definición del perfil de los destinatarios. Concreción de líneas de acción prioritarias.

Determinación de instrumentos de evaluación.

Fuente: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*
Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia

Debe tenerse en cuenta que cualquier estrategia de intervención para la prevención de la violencia mediante la implementación de la Cultura de Paz y No Violencia, que conlleve la mejora de la convivencia escolar no puede ni debe ser lineal, sino que cada fase debe ser acompañada por un proceso de

reflexión-acción-reflexión, en una permanente retroalimentación de cada una de sus etapas.

5.1. Integración del Grupo Base de Trabajo en el plantel escolar.

Para el diseño y la implementación de un Plan de Acción para la Prevención de las Violencias en la Escuela para el Municipio de San Felipe, Guanajuato, en los términos del proyecto Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias, a través del Subsidio para la Seguridad Pública de los Municipios y las demarcaciones territoriales del Distrito Federal (SUBSEMUM), debe conformarse un Grupo Base de Trabajo, cuyo objetivo es planear, coordinar, apoyar, implementar y dar seguimiento al Plan en la escuela, animando y coordinando las acciones desarrolladas por toda la comunidad escolar de forma articulada para el logro de los objetivos buscados. El proceso de integración del Grupo Base de Trabajo en cada uno de los planteles es de suma importancia en la ejecución y operación del proyecto.

El Grupo Base de Trabajo se conformará por la Dirección de la escuela, una persona del área administrativa, dos docentes, cuatro alumnas, cuatro alumnos (considerando el criterio de representatividad de cada grado escolar) y dos madres de familia; de tal forma que a su interior estén representados todos los actores que integran la comunidad educativa.

Una vez integrado el Grupo Base de Trabajo se abocara al diseño del Plan de Acción, para lo cual deberá realizarse, como primer paso, un diagnóstico para identificar los tipos de violencia y las problemáticas que se presentan en el plantel educativo, así como los principales ***factores de riesgo*** que pueden promoverla, considerando los cuatro ámbitos propuestos por el Modelo Ecológico de prevención de las violencias de la OMS, al que se alude en este Manual, a saber: individual, relacional, comunitario y social.

También deberá hacerse el análisis de los elementos que, de acuerdo al contexto escolar, comunitario y social, contribuyan a inhibirla, identificando así los ***factores de protección***, considerando que mientras más sean los factores de riesgo presentes en una determinada situación, mayor será la probabilidad de que la violencia se manifieste, por lo que es imperioso reducir estos factores y aumentar, en cambio, los factores de protección. En tal diagnóstico deberán participar los diferentes actores de la comunidad educativa. Para su elaboración se propone la realización de grupos focales dirigidos de manera

específica a los distintos sectores que integran el plantel (grupos escolares, y/o por grado escolar, y/o con un grupo representativo del alumnado, así como con administrativos, docentes y familias), entrevistas con actores relevantes, aplicación de encuestas, u otros instrumentos de recogida de información que resulten pertinentes en el contexto escolar y comunitario.

Ya con los resultados del diagnóstico, el Grupo Base de Trabajo, deberá proponer las acciones que conformarán el Plan de Acción para la Prevención de las Violencias específico para su Escuela, tomando en cuenta las opiniones y sugerencias de la comunidad educativa. Para lo anterior, se propone priorizar las acciones que aparecen en el "Documento con el diseño de las acciones de prevención social y situacional, dirigidas a disminuir y prevenir los tipos de violencia detectados con el diagnóstico, a corto y mediano plazo", que forma parte de este proyecto.

El Grupo Base de Trabajo será quien defina las acciones que deban realizarse en el corto, mediano y largo plazo para la prevención de la violencia, así como su planeación e implementación. Es conveniente considerar la adecuada articulación con los diversos programas de diferente naturaleza que se implementan en el plantel, de tal forma que se optimicen recursos y tiempo para la realización de las acciones.

Como se ha señalado, el Plan de Acción deberá ser continuamente evaluado de tal forma que permita la retroalimentación, y se integren las percepciones, ideas y acciones de los diferentes actores de la comunidad escolar. La evaluación deberá considerar la actuación y funcionamiento del Grupo Base de Trabajo respecto de sus objetivos de planeación, coordinación, apoyo, seguimiento y animación al Plan y, por otra parte, analizar las dificultades, logros y sugerencias de la acciones realizadas, así como el logro de sus objetivos en atención a la disminución de los factores de riesgo y el fortalecimiento de los factores de protección. Para contar con la opinión de la comunidad educativa será necesario la aplicación de instrumentos de evaluación como cuestionarios o encuestas.

5.2. Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias.

El diagnóstico realizado para identificar los diferentes tipos de violencia en el municipio de San Felipe, en el marco del Subsidio para la Seguridad Pública de los Municipios y las demarcaciones territoriales del Distrito Federal

(SUBSEMUM), permitió reconocer a los diversos actores que están desarrollando acciones para la prevención del fenómeno en el ámbito escolar y juvenil.

De acuerdo a resultados de este diagnostico, se hizo evidente que se carece de una estrategia de vinculación que permita fortalecer y potencializar el impacto que cada cual pude alcanzar. Es por ello, que se requiere fomentar un trabajo en red que posibilite mayores alcances, interviniendo de forma conjunta y coordinada, generando procesos de trabajo y articulación entre planteles escolares e instituciones municipales. Así como una red que potencie los factores de protección de las violencias, contribuyendo a disminuir los de riesgo a través de una articulación más amplia.

Tal Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias será la responsable de desarrollar y dar seguimiento a las acciones de prevención de los tipos de violencia planteadas en el "Documento con el diseño de las acciones de prevención social y situacional, dirigidas a disminuir y prevenir los tipos de violencia detectados con el diagnóstico, a corto y mediano plazo", que forma parte de este proyecto.

La propuesta es, entonces, conformar una red que impulse un esfuerzo articulado entre representantes de los planteles escolares e instancias municipales en tres aspectos:

- *El reconocimiento*. Es necesario que cada uno de los actores conozca los fines, objetivos, forma de organización, experiencias y propuestas elaboradas por los planteles escolares en el Plan de Acción para la Prevención de las Violencias, así como aquellas que tienen e implementan las diversas e instancias y dependencias municipales, en torno al tema.
- *La colaboración.* Esto implica promover, en cada uno de las y los actores, la disposición de aportar recursos humanos y materiales para el desarrollo y fortalecimiento de las acciones que proponga alguno de los y las integrantes de la red, como parte de su quehacer común.
- *La vinculación*. Implica la gestión de acciones en conjunto, donde es necesario identificar los recursos y esfuerzos que pueden ponerse en común para diseñar e implementar diversas estrategias de prevención de la violencia dentro de los planteles escolares.

Se proponen como objetivos de la red, los siguientes:

- Promover el reconocimiento entre los actores locales relacionados con la prevención de la violencia escolar y juvenil.
- Fortalecer las acciones propuestas por cada una de las y los actores locales promoviendo la colaboración entre integrantes de la red.
- Promover la organización de las y los diferentes actores para su participación en un trabajo articulado que fomente un contexto y condiciones de seguridad al interior de los planteles escolares.
- Fortalecer las capacidades técnicas y de gestión de las y los actores integrantes de la red, para establecer y dar seguimiento a las diversas acciones locales de prevención de los tipos de violencia dentro de los planteles escolares del municipio.

Ante estos objetivos, se plantea que la red pueda alcanzar los siguientes resultados:

- Contar con un Equipo Coordinador de la Red conformado por representantes de los planteles escolares e instancias municipales que se articulan para realizar acciones conjuntas para la prevención de los tipos de violencia.
- Las acciones de prevención de la violencia que realizan dentro de los planteles escolares en el municipio, se verán fortalecidas por la colaboración entre escuelas e instancias municipales.

Este documento propone como metas:

- Integrar la Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias integrada con representantes de instancias municipales y planteles que participen en el proyecto.
- Desarrollar el total de acciones de prevención de la violencia planteadas en el "Documento con el diseño de las acciones de prevención social y situacional, dirigidas a disminuir y prevenir los tipos de violencia detectados con el diagnóstico, a corto, mediano y largo plazo", en colaboración y vinculación entre las y los integrantes de la red.

Metodología

Es importante considerar que la integración y funcionamiento de esta red es un factor indispensable para la realización y continuidad de una estrategia de prevención de la violencia, lo que requerirá de un esfuerzo adicional por parte de las y los diversos actores en relación a inversión de tiempo y recursos, motivación y constancia para su seguimiento; por tanto, se propone el desarrollo de un proceso permanente y paralelo a la implementación de las acciones descritas en el mencionado "Documento con el diseño de las acciones de prevención social y situacional, dirigidas a disminuir y prevenir los tipos de violencia detectados con el diagnóstico, a corto, mediano y largo plazo"

ETAPA I: Instalación de la red

Particular importancia para el proyecto, pero especialmente para su etapa inicial, es la implementación de una dinámica participativa y coordinada entre las y los diferentes actores escolares y municipales convocados para la conformación de la red, a través del diálogo, la consulta y el consenso de las decisiones iniciales; esto permitirá la generación de un nivel de pertenencia y apropiación, lo que será vital para garantizar el desarrollo del proceso.

Como primeras acciones es importante considerar:

- Convocatoria a planteles escolares y diversas instancias municipales relacionadas con el tema de prevención de la violencia, y el desarrollo de la juventud.
- Planear reuniones iníciales donde se realicen las primeras aproximaciones entre las y los actores y se promueva su reconocimiento.
- Realizar reuniones donde se establezcan de manera conjunta los acuerdos iniciales sobre los objetivos y funcionamiento de la red.
- Instalación de la Red: Se propone realizar una reunión o evento público donde se integre de manera formal y oficial la red, la que deberá presentarse a nivel municipal. Ello es importante para visibilizar el proceso, y fortalecer el apoyo que pueda tener la red por parte del ayuntamiento y sus autoridades, y de la comunidad en general.

ETAPA II: Fortalecimiento de las capacidades de las y los integrantes de la red.

Uno de los objetivos de este grupo es desarrollar y fortalecer las capacidades técnicas y de gestión así como, los conocimientos de las y los actores que integran la red, con el propósito de fortalecer las acciones de prevención de las violencias, promoviendo su organización conjunta y articulación.

En el "Documento con el diseño de las acciones de prevención social y situacional, dirigidas a disminuir y prevenir los tipos de violencia detectados con el diagnóstico, a corto, mediano y largo plazo" se proponen como actividades, dos talleres que ahí se describen:

- Perspectiva Juvenil
- Taller de planeación estratégica

Se recomienda que durante todo el proceso, el grupo identifique los temas en lo que perciben sus integrantes que es pertinente formarse, a partir de las fortalezas y debilidades que vayan identificando durante las acciones en conjunto y que, a partir de ello, se promueva el desarrollo de otros talleres.

ETAPA III: Seguimiento y apoyo de las acciones de prevención de la violencia desarrolladas dentro de los planteles escolares.

La tercera etapa refiere al acompañamiento que la red deberá realizar para la implementación de las acciones de prevención descritas en el documento de "Documento con el diseño de las acciones de prevención social y situacional, dirigidas a disminuir y prevenir los tipos de violencia detectados con el diagnóstico, a corto, mediano y largo plazo", así como de aquellas que se hayan planteado en la elaboración del Plan de Acción para la Prevención de las Violencias en la Escuela, y las acciones que las y los actores vayan considerando pertinentes. Es importante que durante el proceso, cada una de las acciones pueda ser implementada y evaluada por las y los integrantes para promover el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como red.

Actores involucrados

- Por parte de los planteles escolares se convoca a representantes de las y los diversos actores, integrantes del Grupo Base de Trabajo, es decir, alumnos, alumnas, docentes, administrativos, directivos y familiares.
- Por parte de las instancias municipales es necesario considerar aquellas que están relacionadas con la prevención de la violencia y/o la juventud.

Para iniciar este proceso se propone iniciar en un corto plazo.

Con vista a crear un ambiente motivacional adecuado para la conformación de Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias se propone la realización previa de un taller de sensibilización en el tema "Juventudes y violencias", al que serán invitados docentes de los diversos planteles y personal de las dependencias, instancia y áreas municipales vinculadas al tema de la prevención de la violencia. La carta descriptiva del taller se acompaña como un anexo de este Manual.

Bibliografía.

ALVAREZ NUÑEZ, Q. y ZABALZA, M. A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. En Martín-Moreno Cerrillo, Q: *Organizaciones educativas.* UNED, Madrid.

ALZATE, R. (2003): Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En AAVV: *Aprender del conflicto. Conflictología y educación.* Grao, Barcelona.

ARONSON, E. (2000): NobodyLefttoHate. Freeman, Nueva York.

ATABLE et al. (1993): Education y Género. Baranttini, C. Eds. MINEDUC/ La Morada. Santiago de Chile.

BALL, S. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós- MEC.

BARRAGÁN, F. (2002): Cultura de paz y violencia de género. En Perspectiva, número 4. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

BATES, R. (1986): The Management of Culture and Knowledge.DeakinUniversity, Victoria.

BELLANGER, L. (1984): La Négociation.PUF, París.

BERKOWITZ, L. (1996): Agresión: Causas, Consecuencias y Control. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

BIEHL, Loreto (2003): Violencia y juventud, en Notas Técnicas: Prevención de la Violencia. Banco Iberoamericano de Desarrollo.

BIEHL, María Loreto (2003): Violencia doméstica contra la mujer. En BID: Notas Técnicas: Prevención de la Violencia. Banco Iberoamericano de Desarrollo. http://www.iadb.org/sds/SOC/publication/publication 546 1291 s.htm

BONAFÉ, J, P. (2003): La médiation scolaire: prévention de la violence ou processus éducatif. IV Conferencia del Foro Mundial sobre la Mediación, Buenos Aires. En Internet: http://www.mediate.com/world/papers/Mediat-Argentine202003.pdf

BOQUÉ, M.a C. (2002): Guía de mediación escolar. Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona.

BOQUÉ, M.a C. (2003): Cultura de mediación y cambio social. Gedisa, Barcelona.

BRONFENBRENNER,V. (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA, Harvard UniversityPress.

BRUNET, L. (1987): El clima de trabajo de las Organizaciones. Trillas, México.

CASCÓN, F. (2000): Educar en y para el conflicto en los centros. En Cuadernos de Pedagogía, número 287. Ciss-Praxis, Barcelona.

CASCÓN, F. (2001): Education in and for Conflict. Imprimerie ROZIER, Saint-Denis la Plaine.

CLARIZIO, H. y McCOY, G. (1983): Behavior Disorders in Children. Harper and Row, Nueva York.

COHEN, R. (1995): Student resolving conflict. Peer mediation in schools. Geenview (II), GooYearBooks.

COLL, C. (1984): Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Infancia y Aprendizaje, números 27-28,119-138.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1998): Tú ganas/yo gano. Todos podemos ganar. Cómo resolver conflictos creativamente. Gaia ediciones, Móstoles.

CORTINA, A. (1997): Resolver conflictos, hacer justicia. En Cuadernos de Pedagogía, número 257. Ciss-Praxis, Barcelona.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1978): Attore Sociale e Sistema. Etas Libri, Milán.

DEUTSCH, M. (1949): A Theory of cooperation and competion. En Human Relations, 2.

DEUTSCH, M. (1980): Fifty years of Conflict. En FESTINGER, L. (ed.): Retrospection and Social Psycology. Oxford University Press, Nueva York.

DEUTSCH,M. (1993): Educating for a peaceful world, en American Psychologist, núm. 48.

DIÁZ-AGUADO, Ma. J. (1999): Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, Madrid.

DÍAZ BAZO, C. y SUÁREZ DÍAZ, G. (2000): Proyecto educativo institucional: Construyendo juntos una Cultura de Paz. Centro de Investigaciones y ServiciosEducativos, Lima.

DUKE, D.L. y PERRY, C. (1978): Can alternative schoolssuceedwhereBenjamínSpock, SpiroAgnew and B.F. Skinner have failed?. En Adolescence, 13.

ESCÁMEZ, J. y otros (2002): Claves educativas para escuelas no conflictivas. Idea Book, S.A, Barcelona.

FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y ASENSIO MUÑOZ, I. (1993): Evaluación de clima de centros educativos. En Revista de Ciencias de la Educación. Número 153, ICCE.

FISAS, V. (1987): Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Lerna, Barcelona.

FISHER, R. y BROWN, S. (1991): Cómo reunirse creando una relación que lleve al sí. Deusto, Bilbao.

FISHER, R. y URY, W. (2002): Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder. Gestión 2000, Barcelona.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) ¿Hay algo por lo que merezca la pena lucharen la escuela?. MCEP, Sevilla.

GALTUNG, Johan (1998): Tras la violencia, 3fí: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bakeaz/Gernikagogoratuz, Bilbao.

GARBARINO, J. y CROUTER, A. (1978): Defining the community context for parent-child relations: the correlates of child maltreatment. Child Development, 49.

GARBARINO, J. (1985): Adolescent Development: An Ecological Perspective. Columbus, OH, Charles E. Merrill.

GARCIA CORREA, Antonio (1998): "Un aula pacífica para unaCultura de Paz", revistaelectrónicaInteruniversitaria para la formacióndelprofesorado.Vol. 1 Número 1

GINOTT, H. G. (1972): Teacher and Child, a Book for Parents and Teachers. MacMillan, Nueva York.

GIRARD, K. y KOCH, J. (1997): Resolución de conflictos en las escuelas. Granjea, Barcelona.

GOLEMAN, D. (1997): Inteligencia emocional. Kairós, Barcelona.

HUESMANN, L. R. y otros (1984): The Stability of Aggression Over Time and Générations, en DevelopmentalPsychology, 20,1120-1134.

JANOSZ, M. y otros (1998): L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. En Revue Canadienne du Psycho-education, Volume 27, núm. 2, 285-306.

JARES, J. (1993): Los conflictos en la organización escolar. En Cuadernos de Pedagogía, número 218, octubre. Barcelona.

JARES, J. (1999): Estrategias didácticas y organizativas. En Cuadernos de Pedagogía, núm.277, febrero. Ciss-Praxis, Barcelona.

JARES, J. (1999): Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Popular, Madrid.

JARES, J. (2001): Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Editorial Popular, Madrid.

JOHNSON, D. - JOHNSON, R. (1999): Cómo reducirla violencia en las escuelas. Paidós, Buenos Aires.

KENNEDY, G., BENSON, J. y MCMILLAN, J. (1982): Cómo negociar con éxito. Deusto, Bilbao.

LEDERACH, J. P. (1984): Educar para la paz. Fontamara, Barcelona.

LEDERACH, J. P. (1989): Elementos para la resolución de conflictos. En Cuadernos de No-violencia, núm. 1, junio, Servicio de Paz y Justicia, México.

LEDERACH, J. P. (1996): Mediación. Documento núm.8, GernikaGogoratuz, Gernika.

MANCHAN DA, R. (2001): Women, War and Peace in South Asia: Beyond Victimhood to Agency. New Delhi: Sage Publications.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (2000): Las mujeres y la Paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. En MUÑOZ, F.- LÓPEZ, M.: *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores.* Eirene/Universidad de Granada. Granada.

MARTINEZ PÉREZ, Ma. C. (1998): Pensar juntos. Crear normas. En FERNÁNDEZ, I: Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.

MATTEAU, S. (2001): Résolutions de différends et de conflits. PPE, Ontario.

McLAUNGHLIN, Karen A. - BRILLIANT, Kelly (2000): El odio se cura. Education Development Center, Inc, Nueva York.

MITCHELL, Ch. (1997): Conflictos intratables: claves de tratamiento. Centro de Investigación para la Paz "GernikaGogoratuz", documento de trabajo núm. 10, Gernika.

MORRISON, G. M. y MORRINSON, R. L. (1994): School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. En SchoolPsychologyReview, 23 (2).

MUNDUATE, L. y MARTINEZ, J.M. (1994): Conflicto y negociación. Eudema, Madrid.

MUNDUATE, L. y BARÓN, M. (2001): La mediación como estrategia de resolución de conflictos. Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Sevilla.

OLWEUS, D. (1995): Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. En Perspectivas, Vol. XXV, núm. 1. UNESCO, París.

OMS (2002): Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

ORTEGA, R. (1997): El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En Revista de Educación, número 313. MEC, Madrid.

ORTEGA, R. (1998): La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

PIAGET, J. (1967): Los procedimientos de la educación moral. En La nueva educación moral. Losada, Buenos Aires.

POOLE, M. S. (1985): Communication and OrganitionalClimate: review critique and a new perspective. En McPHEE, R. D. y TOMPKINS, P. K (edits.): Organizational Communication: traditional themes and new directions. Sage Pub. Beverly Hills, Cal.

Programa de las NacionesUnidas para el Desarrollo -PNUD- (1994) : Informe sobre el Desarrollo humano. PNUD, Nueva York.

PUIG ROVIRA, J. M. (1997): Conflictos escolares: una oportunidad. En Cuadernos de Pedagogía, número 257. Ciss-Praxis, Barcelona.

PRUITT, D. G. y CARNEVALE, P. J. (1993): Negotiation in Social Conflict. Open University Press, Buckingham.

REISS, Albert y JEFFERY Roth (1993): Understanding and Preventing Violence. Washington, DC: National Academy Press.

REYNOLDS, D. (1977): Towards a socio-psycologicalview of truancy. En KAHAN, B (comp.), Working Together for Children and their Families. HMSO.

RICH, H. (1982): Disturbed Students: Characteristics and Educational Strategies. University Park Press, Baltimore.

ROOS, M. H. (1995): La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia. Paidós, Barcelona.

ROZENBLUM, S. (1998): Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. Aiqué, Buenos Aires.

RUTTER, M. y otros (1979): FifteenThousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. Harvard Univ. Press, Cambrigde, Mass.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): Hacer visible lo cotidiano. Akal, Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): El sistema de relaciones en la escuela. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

SCHVARSTEIN, L. (1999): La mediación escolar en contexto. En BRANDOMI, F (comp.): Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Paidós, Buenos Aires.

SHAW, M. (2002): Promover la seguridad en las escuelas: Acción y experiencias internacionales. CILPC, Montreal.

SUBSECRETARIA DE PREVENCION Y PARTICIPACION CIUDADANA. (2012). ViolenciaEscolar: ApoyoComunitariocomoPropuesta de Prevención. México.

TAYLOR, W. (1976): The head as manager: Some criticism. En PETERS, R. S. (ed.): The Roleofthe Head. Routledge&Kegan Paul, Londres.

THOMAS HOPKINS, L. (1940): Interactions: The Democratic Experience. Henhteh, Boston. D.C

THORNTON T. N.; CRAFT C. A.; DAHLBERG LL.; LYNCH B. S.; BAER K.

(2000); Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, Centro Nacional para el Control y Prevención de Lesiones, Atlanta.

TOLAN P. H. y GUERRA N. G. (1994): What Works in Reducing Adolescent Violence: An EmpiricalReview of the Field. Boulder, CO, University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence.

TORREGO SEIJO, J. C. (2001): Modelos de regulación de la convivencia. En Cuadernos de Pedagogía, núm. 304, Ciss- Praxis, Barcelona.

TORREGO, J. C. (2000): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para el formadordemediadores. Narcea, Madrid.

TUVILLA RAYO, José (1998): Educación en DerechosHumanos: Haciaunaperspectiva global, Desclée De Brouwer, Bilbao.

TUVILLA RAYO, José (2001): Propuestas prácticas para la resolución de conflictos: algunos apuntes para prevenir la violencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de la paz. En BAS, E : Prevención de la violencia juvenil. Instituto de Estudios Almerienses, Almería.

TUVILLA RAYO, José (2003): Valores mínimos para crear en la escuela, espacios de paz. En MUÑOZ y otros: Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Editorial Universitaria de Granada, Granada.

TUVILLA RAYO, José (2004): EducagaoemDireitosHumanos. Rumo urna perspectiva Global. Artmed, Sao Paulo, Brasil.

URANGA, M. (1998): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En AAVV: Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria. Grao, Barcelona.

VALENZUELA, A. y ONETTO, L. (1983): Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional. En La Educación, 93.

VERDIANI, A. (ed.) (2002): Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples. UNESCO, París.

VINYAMATA CAMP, E. (1999): Manual de prevención y resolución de conflictos. Ariel, Barcelona.

VIÑAS CIRERA, J. y DOMÉNECH, J. (2001): El sistema relacional. En GAIRÍN, J y DARDER, P: Organización de centros educativos. Aspectosbásicos. Ciss-Praxis Educación, Barcelona.

WYNNE, E. A. (1980): Looking at Schools: Good, Bad an Indifferent. D.C. Heath, Lexington, Mass

ANEXOS

CARTA DESCRIPTIVA

Título de la actividad: ***Taller sobre juventudes y violencias.***
Objetivo General: Sensibilizar a las y los participantes del taller respecto de la forma en que las violencias afectan a las y los jóvenes, para motivarles a tomar conciencia de la necesidad de diseñar e implementar acciones de prevención articuladas y coordinadas por personal escolar y dependencias municipales a través de un trabajo coordinado y conjunto, mediante la integración de una Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias.
Actividad dirigida a: Directivos, docentes y personal administrativo de planteles escolares de secundaria y educación media superior, personal de dependencias y áreas del gobierno municipal vinculadas al tema de la prevención de la violencia.

Objetivo Específico.

- Que las y los participantes analicen y comprendan los mecanismos mediante los cuales se construyen las violencias que vulneran a las y los jóvenes, para que puedan favorecer en las escuelas y el municipio ambientes de convivencia y procesos de organización y articulación para implementar acciones de prevención conjunta.

Objetivos particulares

- Reconocer los diversos tipos de violencia presentes en las escuelas y en los entornos de las y los jóvenes para desarrollar estrategias de acción para prevenirlas.
- Impulsar la integración de una Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias como mecanismo y estrategia de articulación y coordinación en la prevención de las violencias.

Taller sobre juventudes y violencias					
Tema	Actividad	Objetivo	Desarrollo/Procedimiento	Recursos	Tiempo
Registro	Registro	Que las y los participantes registren sus datos para poder tener un control de las asistencias y de sus contactos.	Formato de registro para cada participante con sus datos para poder seguir en comunicación.	Lista de participantes Plumas	15 min.
Objetivos de capacitación	Presentar los objetivos del taller	Que las y los participantes conozcan los objetivos de la capacitación. Que las y los participantes conozcan el horario y los temas que serán abordados durante el taller.	Se dará una bienvenida general a las y los participantes. El facilitador presentará a las y los participantes los objetivos de capacitación y el programa general de trabajo del taller.	Rotafolio con los objetivos escritos	10 min.
Presentación de participantes	El nombre kilométrico	Que las y los participantes puedan aprender los nombres y empezar a tomar contacto con el grupo.	Sentados en círculo, un integrante del grupo comienza diciendo su nombre (o como quiere que le llamen). El siguiente a su izquierda (conforme al movimiento de las agujas del reloj) debe decir: 1.El nombre de su compañero anterior 2.Su propio nombre El tercer integrante, por orden, dirá el nombre del primero, del segundo y el suyo. Y así, sucesivamente, hasta llegar al	Ninguno	15 min

			facilitador o educador que será el último y el encargado de repetir todos los nombres seguidos. Ejemplo: Yo soy Luis... Él es Luis, yo soy Juan... Luis, Juan y yo Elena... Luis, Juan, Elena y Víctor...		
Compartir expectativas sobre la sesión	Lluvia de ideas	Que las y los participantes conozcan sus expectativas sobre esta sesión.	**En Plenaria** **Lluvia de ideas** En plenaria y a través de una lluvia de ideas el facilitador pedirá a las y los participantes que comenten sus expectativas y reglas sobre la sesión. Se registrarán en una hoja de rotafolio las expectativas y se dejarán a la vista durante todo el taller.	Hojas de rotafolio Masking Tape Plumones	15 min
La violencia en la sociedad contemporánea.	El noticiero	Propiciar en los participantes la reflexión sobre las violencias en los entornos cercano, regional y del país, con especial enfoque a la forma en que éstas afectan a los y las jóvenes	Se les pide a los participantes que se organicen en 3 equipos para realizar lo siguiente: - Un equipo buscará en el periódico noticias sobre actos o eventos violentos en los hogares. - Otro equipo buscará en el periódico noticias o entre sus propias experiencias sobre actos o eventos violentos en ambientes escolares - Un tercer equipo buscará noticias sobre acciones violentas en los entornos	Lápices Marcadores Rotafolios Periódicos	70 min

			comunitarios y sociales. (30 minutos) Y con la información obtenida prepararán un noticiero, sea televisivo o radiofónico, donde informarán de los acontecimientos acontecidos, y de cómo la violencia afecta particularmente a las juventudes. (Cada grupo constará de un máximo de 10 minutos para exponer su noticiero) En plenaria se les invita a expresar sus opiniones sobre los entornos violentos y el incremento de la violencia así como sus efectos en la educación actual. (15 minutos)		
Violencia	Diagnóstico sobre la situación de violencia	Generar una reflexión sobre la situación de inseguridad y violencia, un análisis sobre sus causas, efectos e impactos sociales	En base a la anterior actividad, quien facilita el taller desarrollará un diagnóstico sobre las distintas perspectivas que los diversos analistas señalan sobre la actual situación de inseguridad y violencia, un análisis sobre sus causas, efectos e impactos sociales, buscando relacionarlos con los efectos sentidos en los planteles y en la anterior actividad.	Se recomiendan artículos de Eduardo Guerrero Gutiérrez y Fernando Escalante Gonzalbo en la *Revista*	45 min

			Quien facilita, deberá realizar una investigación previa en las lecturas sugeridas, o en otras que conozca	*Nexos*, disponibles por internet	
Perspectiva de Juventud	Dinámica de grupo: FOTO-PALABRA	Que las y los participantes reconozcan las diferentes juventudes que existen, las problemáticas a las que se enfrentan, particularmente los estigmas sociales que enfrentan y que generan un ambiente y factor de riesgo de las violencia, a l ser causa de discriminación y prejuicios.	Quien facilita la actividad coloca en un lugar visible (una mesa, el piso, etc.) varias fotografías con imágenes que representen a las diferentes juventudes. Enseguida les pedirá a las y los participantes que en un primer momento caminen por el espacio observando las fotografías, solicitándoles que luego de haberlas visto todas seleccionen aquella que para cada cual represente mejor a la Juventud. Una vez que elegida la fotografía, solicitará se reúnan con otra persona (en pares) y compartan la reflexión del por qué de su elección. Al final, entre ambos/as deberán elegir solo una de las dos imágenes. Una vez seleccionada solo una fotografía, buscarán a otra pareja que haya hecho lo mismo y entre los/as 4 deberán elegir solo una fotografía. Así se hará sucesivamente hasta que solo quede una fotografía	Imágenes de Foto Palabra	60 min.

			seleccionada por todo el grupo. **En plenaria** La persona que facilita guiará la actividad preguntando a las y los participantes: **1)** ¿Qué tan fácil o difícil resultó el proceso de elegir una imagen representativa de La Juventud? Se procura dirigir la reflexión hacia la idea de que no es posible encasillar a los jóvenes en un solo tipo, y que la realidad nos muestra que "la juventud" es muy diversa en sus manifestaciones, y que sería más pertinente hablar de JUVENTUDES. Igual ocurre con las problemáticas que les facetan. Por lo tanto es importante que, cuando abordemos cualquier tema que involucre a los y las jóvenes, se aborde de tal manera para que las acciones y alternativas propuestas se realicen considerando tal diversidad Para continuar conduciendo la reflexión, quien facilita la actividad pregunta: **2)** ¿De qué manera se estigmatiza a las y los jóvenes en nuestro propio contexto?		

			En este sentido, el facilitador/a hará énfasis en que la importancia de des-estigmatizar, "desclasificar" o "etiquetar" por prejuicios, sean personales o sociales, a las y los jóvenes tanto en el ambiente escolar como comunitario y social. Si no somos capaces de apartar esos prejuicios que clasifican y califican a los jóvenes como "revoltosos", "violentos", "desobligados", irresponsables", "sin valores", etcétera, será imposible generar acciones de prevención de las violencias, porque tales prejuicios y estigmas sociales, son una de las fuentes de la violencia contra los y las jóvenes.		
Evaluación	Cierre y evaluación	Que las y los participantes evalúen el taller en el que estuvieron participando. Que las y los participantes tengan un espacio para compartir cuáles han sido sus principales aprendizajes. Que las y los	**Dinámica la telaraña.** El grupo se sentará en círculo en el centro del aula y el facilitador les pedirá que inicie un voluntario tomando la punta de la bola de estambre y mencionando cuál es el principal aprendizaje que han tenido de este taller. Posteriormente tomará la punta del estambre y lanzará la bola hacia otro participante quien a su vez compartirá con el grupo su principal aprendizaje. Éste a su vez hará lo mismo con otro participante y así sucesivamente. Al terminar todos los	Bola de estambre	20 min

		participantes generen un compromiso para participar en la Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias	participantes formaron una telaraña en el centro del círculo y habrá que ir pasando de regreso el estambre respondiendo a cuál es su compromiso personal con el programa después de haber recibido el curso. El facilitador hará un cierre del taller mencionando lo más relevante del mismo, agradeciendo a las y los participantes por su participación y les invitará a apoyar las acciones para la integración de la Red de Escuelas de Prevención Social de las Violencias		

ARTÍCULOS SUGERIDOS

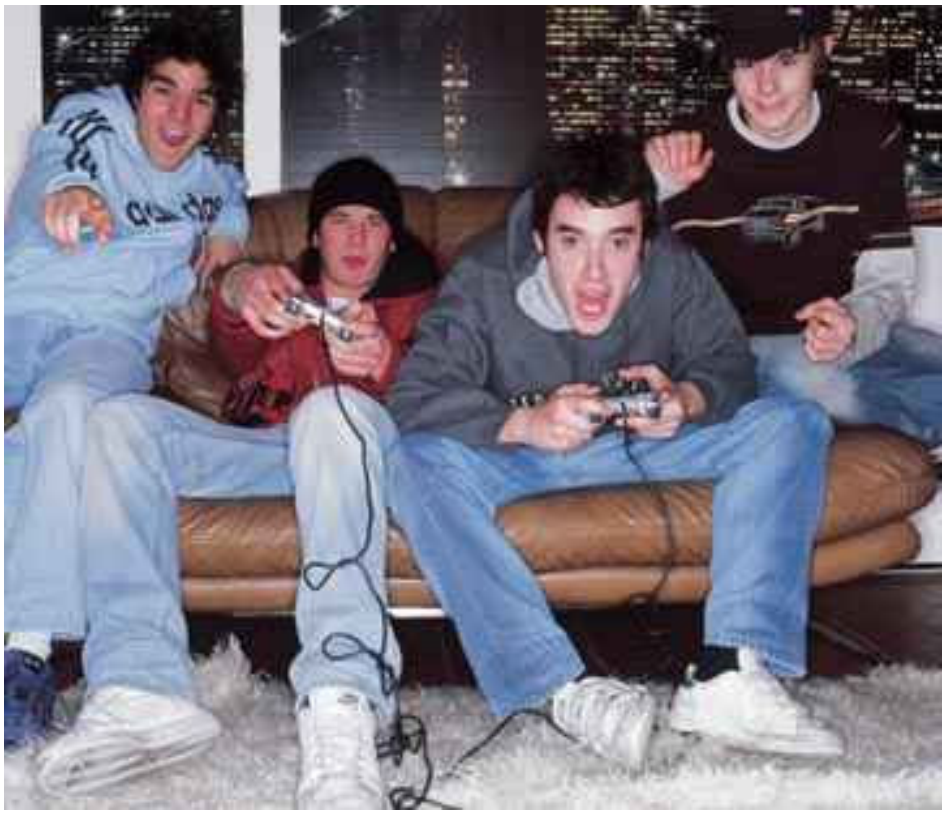
- GUERRERO, Eduardo. Nuevas Coordenadas de la Violencia. *Nexos en Línea* [en línea]. 01 de Julio del 2013, [Fecha de consulta: 10 de Octubre del 2013] Disponible en: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2204215

- GUERRERO, Eduardo. 2011: La dispersión de la Violencia. *Nexos en Línea* [en línea]. 01 de Febrero del 2011, [Fecha de consulta: 12 de septiembre del 2013] Disponible en: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2102543

- ESCALANTE, Fernando. Territorios Violentos. *Nexos en línea* [en línea].01 de Diciembre del 2009. [Fecha de consulta: 12 de septiembre del 203] Disponible en: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=56102

FOTOPALABRA

bbk
HAWK



MANCHESTER CITY
aabar

Las JOVENES TAMBIEN
DECIMOS BASTA
E REPRESION a las HERMANAS CHILENAS
PASARAN