

## LOS CONFLICTOS ESCOLARES: CAUSAS Y EFECTOS SOBRE LOS MENORES

Alfonso García Martínez y Juan Benito Martínez\*

### I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, es evidente que los niños y adolescentes no son una minoría en el sentido habitual del término, pero sí lo son en tanto que son un grupo de personas cuya «minoría de edad» condiciona su toma de decisiones, y que se encuentra en gran medida a expensas de las que toma una mayoría *distinta* a la de sus propios componentes demográficos. Por ello, creemos conveniente analizar uno de los aspectos intraespecíficos más de actualidad, como es el caso de los conflictos en la escuela, protagonizados por los menores.

El análisis de los conflictos (y de la violencia que, en ocasiones, se deriva de ellos) en los centros educativos, y de las consecuencias educativas y sociales que se desprenden de esas situaciones, ha adquirido una importante relevancia en la actualidad, dada la repercusión que han alcanzado los fenómenos que se asocian a sus manifestaciones. Este impacto se debe, sobre todo, a la proliferación de noticias en los medios de comunicación de masas, con mensajes que parecen responder a un determinado clima social un tanto alarmista que mezclaría en un *totum revolutum* factores de muy diversa índole. De este modo, en este artículo procederemos a realizar una aproximación teórica tanto a la violencia que se desprende del conflicto escolar como a las dinámicas que, a niveles familiares, sociales y educativos, se generan. Así, por ejemplo, en el terreno de la violencia entre iguales o *bullying*, por emplear la terminología internacional más utilizada, se han producido importantes desarrollos en los estudios sobre este tipo de violencia entre el alumnado, pero el estudio de las preocupaciones del profesorado y las variables personales que comporta todavía permanece insuficientemente escrutado. De ahí la importancia de ampliar

---

\* Universidad de Murcia.

la información teórica y empírica que sobre este campo de conocimiento existe (GARCÍA y BENITO, 2000).

Que la problemática de la violencia escolar tiene repercusiones y suscita preocupación en todos los niveles de nuestras sociedades se observa tanto en el tratamiento institucional que se le está dando, como en las investigaciones que está suscitando. Así, por ejemplo, en el marco del programa de intercambio y colaboración europea, tuvo lugar en Utrech en febrero de 1997 la primera *Conferencia de la Comisión Europea sobre Seguridad en la Escuela*, que concluía con el propósito de conseguir que los centros escolares sean más seguros, así como que también lo sean las comunidades a las que pertenecen. En ella se decidió formar la «Red de Estudio, Gestión y Evaluación de la Seguridad en la Escuela» con el objetivo de cooperar en la investigación y desarrollo de escuelas seguras, intercambiar información pertinente y asistir a cada uno de sus miembros en el desarrollo y evaluación de los proyectos puestos en marcha. Como muestra del interés que este tema despierta en los distintos países podemos citar, entre otras, publicaciones que lo abordan ampliamente, como es el caso del número 98 de la revista *Perspectivas* (1996), editada por la UNESCO, o de la *Revista de Educación* (1997), que dedica su número 313 a «La Violencia en los Centros Educativos». Todo ello, junto a otros muchos eventos y reflexiones sobre este tema, como la recientemente planteada por el *X Congreso Formación del Profesorado* bajo el lema «La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolares», justifica nuestra aserción sobre la atención creciente que suscitan los fenómenos violentos en el marco educativo y la incorporación de los profesionales de la educación al trabajo que la misma exige, en vistas a conocer las posibilidades y los límites de la educación para elaborar estrategias y alternativas válidas para educar en favor de la paz, la justicia y el desarrollo y, consecuentemente, para erradicar la violencia, la injusticia, la exclusión y la intimidación en los centros escolares,... y más allá de ellos. Es decir, se trata de avanzar en el análisis de estos fenómenos y en la elaboración de propuestas alternativas a los fenómenos que dificultan el desarrollo democrático y ponen en cuestión la calidad de la vida en los centros educativos.

## **II. LA CUESTIÓN DE LA VIOLENCIA**

La violencia constituye un tema de una relevancia social indiscutible, en tanto que sus manifestaciones suponen una alteración, más o menos grave según los

casos, que rompe las reglas del juego social democrático. Científicos de todos los campos han dedicado gran atención y esfuerzos a la comprensión y explicación del fenómeno, con resultados tan limitados como polémicos. Esta situación, referida a la violencia en general, es perfectamente exportable a las situaciones generadas por la violencia escolar y las conductas agresivas y/o violentas de los escolares.

Pero intentar comprender el fenómeno de la violencia y sus manifestaciones educativas supone rechazar la imagen maniquea y determinista de la sociedad, generada y mantenida por los postulados mecanicistas de la teoría instintiva de la agresión, cuya función ideológica ha sido denunciada por investigadores de campos de conocimientos distintos, como A. Heller, M. F. Ashley Montagu, L. J. Kamin, J. L. Peset, S. J. Gould, etc. Porque conceptos como el de «instinto agresivo», por ejemplo, no son, como agudamente indica Agnes Heller, sino «abstracciones antropomórficas, y las abstracciones no pueden transmitirse hereditariamente».

Frente a las concepciones biologicistas o mecanicistas, se posicionan aquellas que consideran la conducta agresiva como resultado del aprendizaje de hábitos perjudiciales. Ciertamente, estas posturas antagónicas vuelven a poner de relieve la controversia del problema de lo innato y lo adquirido en los seres humanos, esto es, hasta dónde alcanza el peso de la herencia y dónde comienza el del ambiente en nuestras actuaciones. Lo más probable, como dice Yela (1978), es que ambos aspectos estén presentes y sean interdependientes, es decir, que no puedan darse el uno sin el otro.

En nuestra opinión, en el actual grado de la evolución humana, la violencia y su apreciación debe ser considerada como una construcción social. En efecto, hay actos de gran violencia que, en determinados contextos, no son considerados agresión, mientras que algunos comportamientos aparentemente inocuos son calificados como agresivos si se cree que el actor tenía intención de causar daño. Una misma conducta es juzgada a veces como agresiva o no, según las creencias de los observadores, con lo que la violencia es un concepto que no sólo es descriptivo sino también evaluativo, con lo que fundamenta la tesis de que el carácter de ese juicio se construye socialmente.

Para explicar y comprender el fenómeno de la violencia humana partimos de la base de que la violencia se manifiesta como una forma de conducta, entre las múltiples conductas que puede desarrollar un sujeto, que está ligada a la situación en la que vive y que puede expresarse de muy diversas maneras. Además, los

individuos agresivos no siempre lo son, ni siquiera en situaciones parecidas; ni tampoco las personas no agresivas son siempre pacíficas, con lo cual no estamos ante rasgos estables y constantes de comportamiento. Otro problema importante es el de la legitimación de la violencia que, como apunta Buss (1961), dificulta su definición, de modo que los ataques lesionantes pueden ser o no considerados agresivos según el contexto en el que se desarrollan. La evaluación del contexto social implica inevitablemente juicios morales, y tales juicios subjetivos pueden ser cruciales al considerar un acto como legítimo o como ilegítimo (FESHACH, 1971). Todo esto pone de manifiesto el hecho de que nos encontramos ante un concepto multidimensional (JOHNSON, 1972) y con diferentes traducciones sociales.

Por ejemplo, en muchas sociedades, el recurso a la violencia iniciática de los jóvenes se ha considerado, en el pasado, como una forma de asegurar funciones sociales consideradas legítimas (entrada en el mundo adulto, imponerse a otros grupos o sociedades o defenderse de ellos...). Sin embargo, esa representación de la violencia juvenil no es ni la más frecuente y característica, ni la más aceptada socialmente en nuestra época. Difícilmente entendemos hoy día que esas manifestaciones violentas están pautadas como un comportamiento iniciático destinado a transformar a un joven en adulto, capaz de defender a los suyos. Antes al contrario, se suele percibir como una amenaza para el propio grupo, lo que le substraer cualquier rasgo de legitimidad. La violencia juvenil se tornó, en esta situación, en una violencia perversa o, al menos, en arbitraria e inútil, esto es, injustificada.

Junto a esto, los tonos subidos en que suelen presentarse las manifestaciones de violencia juvenil, por parte de los medios de comunicación de masas, y su incidencia en la forma de entenderlo los mayores, permite generalizar comportamientos concretos de jóvenes al conjunto de la juventud, provocando miedo, nuevos estereotipos e intolerancia respecto de los jóvenes, en tanto que categoría social. Pero, a pesar de ello, nuestra sociedad (en particular, los mayores) tiene grandes dificultades para aclarar cuando la violencia juvenil es o no funcional, especialmente cuando el criterio de discriminación es de carácter etnocéntrico: si tal manifestación de violencia defiende lo «nuestro» frente a lo «de fuera». Un tal tratamiento dicotómico no deja, a su vez, de ser percibido e interiorizado por los propios jóvenes, que toman buena nota de ello a la hora de determinar sus modelos de comportamiento.

### **III. VIOLENCIA ESCOLAR**

Los estudios realizados en los últimos años sobre la *violencia escolar* se han centrado en los procesos de violencia entre alumnos o matonismo (a los que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón). Tales trabajos reflejan que dicha violencia:

- suele incluir conductas de diversa naturaleza;
- tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo;
- suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación;
- persiste gracias a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

De acuerdo con lo que hoy conocemos, el matonismo se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer. Sin embargo, no es un fenómeno nuevo, sólo que ahora está siendo comprendido y evaluado en tanto que problema. Parece que a lo largo de su vida escolar todos los alumnos podrían verse dañados por este problema, como observadores pasivos, víctimas o agresores. La intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven, generando las siguientes consecuencias:

1. *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas: de rendimiento escolar, baja autoestima...
2. *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y de empatía, al tiempo que refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo.
3. *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas: miedo a poder ser víctima, reducción de la empa-

tía...; y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás.

4. *En el contexto institucional* en el que se produce, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron.

Estas situaciones exigen, para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela, el desarrollo de estrategias adecuadas que conduzcan a:

- a) adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir;
- b) desarrollar una cultura de la no violencia, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización, y
- c) romper la «conspiración del silencio» que suele establecerse en torno a la violencia.

Aunque muchas preguntas sobre la naturaleza del problema están todavía sin resolver, existe entre nosotros una larga lista de estudios (FERNÁNDEZ GARCÍA et al., 1991; CERESO y ESTEBAN, 1992; ORTEGA, 1994a, 1994b) que han aportado una información importante sobre el problema, referida a aspectos tales como el nivel de frecuencia con la que se producen los malos tratos entre escolares; las formas que éstos adquieren; los perfiles psicológicos de las víctimas y los agresores; las diferencias sexuales en el ejercicio de la violencia (entre chicas y chicos) y las edades en que es más frecuente que suceda y su evolución posterior, entre otros aspectos.

La victimización se produce cuando el abuso y maltrato se prolonga en el tiempo, siendo percibido por la víctima como algo muy frecuente en su vida, y adquiere formas que la propia víctima considera muy dañinas. A su vez, desde la posición del agresor, hay victimización cuando su comportamiento se repite y se prolonga en el tiempo y adquiere formas que reconoce como crueles, aunque tienda a justificarlas. Ambos comportamientos, aunque de difícil definición, constituyen un verdadero problema para la educación de los chicos y chicas porque ejercen una dañina repercusión en el desarrollo de su personalidad social, especialmente si se prolongan en el tiempo, se repiten en sus distintas formas y dejan a la víctima sin recursos sociales para salir de la situación creada.

Olweus (1993) ha definido la victimización como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. Por su parte, Ortega Ruiz y Mora-Merchán (1997) han diferenciado el fenómeno de la intimidación prolongada de las interacciones más o menos rudas, principalmente verbales, que no producen en los alumnos/as esos niveles de indefensión, sino que incluso llegan a ser vistas como juegos pesados o bromas.

Si consideramos el *espacio escolar* como un espacio con consistencia propia, tanto desde el punto de vista espacial como ideológico, la violencia en cada centro escolar no se explica de forma exclusiva, ni por el origen social de los alumnos, ni por el emplazamiento geográfico, ni por el solo hecho de ser un centro público o privado. Centros comparables por sus características no conocen las mismas formas ni los mismos grados de violencia, debido sobre todo a que los centros tienen la capacidad de crear su propio clima de convivencia (ELZO, 1998). Así mismo, el centro escolar es un marco en el que las relaciones personales pueden llegar a ser emocional y afectivamente muy complejas. En este contexto, el fenómeno del «*bullying* escolar» se nos presenta como *una manifestación más del malestar que está inundando todo el sistema educativo*, pero cuyas raíces debemos situarlas en el contexto más amplio de una sociedad cada vez más dura e individualista, más competitiva y violenta. Un malestar que se nos manifiesta desde la perspectiva oculta, desde el desconocimiento, desde la indiferencia o desde una ausencia de valoración del mismo, de su propia existencia y de sus consecuencias (ORTE SOCÍAS, 1997). De ahí que debamos señalar la necesidad de que la sociedad se conciencie de la problemática en tanto y en cuanto ésta afecta al desarrollo del niño en todos los aspectos y dimensiones de la persona. Airear su existencia, en nuestra opinión, es ya una forma de combatir social y escolarmente esta manifestación de la violencia, una forma de alertar contra este tipo de maltrato infantil (GARCÍA, 1992; SARLET, GARCÍA y BELANDO, 1996; GARCÍA, 1998c). Una violencia así tiene muchas *formas de expresión*, que podemos agrupar en tres niveles:

- físico (golpes, patadas, empujones, etc.),
- verbal (poner motes, insultar, repetir bromas de mal gusto, hacer comentarios desagradables, amenazar, etc.),

- de forma indirecta (extender rumores desagradables, excluir a alguien de los grupos sociales, etc.).

Sus efectos se plasman, a su vez, en: a) conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...), b) conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo), c) conflictos de poder (liderazgos negativos, arbitrariedad...) y d) conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos o el mobiliario).

En realidad, las conductas de *bullying* pueden llegar a ser muy sutiles, muy difíciles de descubrir y muy fáciles de reforzar. Una vez que una persona (normalmente, un menor) ha sido victimizada en algún nivel, una simple mirada intimidatoria o un simple gesto por parte del agresor o agresores será suficiente para que la víctima se sienta amenazada. De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta la indefensión que supone para las víctimas este tipo de situación, ello puede afectarles de diversas formas pero, en cualquier caso, este hecho cambiará sus vidas en una forma muy negativa (salud, relación, rendimiento escolar, etc.). Todo ello aconseja prestar mayor reflexión y atención investigadora y educativa al tema de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. Sin embargo, el acercamiento al problema no es una tarea fácil, sobre todo porque es un tipo de conducta que permanece oculta por las propias personas que la padecen (también por las que las perpetúan, desde luego) y que no saben cómo enfrentarse a ella. Así pues, el acercamiento al problema implica muchos y muy diversos elementos.

Por un lado, se encuentra el agresor o agresores, bien se trate de individuos aislados o de pequeños grupos de chicos. Además es común que agresores y víctimas tengan la misma edad y compartan la misma aula o espacio físico. Ello significa que la intervención sobre el problema requiere una serie de tareas previas que pasan por la toma de conciencia sobre el problema; la identificación y profundización del mismo como globalidad; la identificación de los niveles y características de la agresión entre víctimas y agresores; la intervención sobre las personas agresoras y agredidas, el diseño de estrategias de intervención sobre los profesores los padres y otros adultos significativos del entorno escolar, así como sobre la mayoría silenciosa. En definitiva, una intervención de amplio espectro que requiere, de entrada, un determinado posicionamiento en relación al problema por parte de los diferentes responsables educativos.



Así pues, la intervención requiere, en primer lugar, que tanto el cuerpo docente como los padres y los alumnos tomen conciencia del problema del maltrato e intimidación entre iguales. En segundo lugar, precisa el conocimiento de dicha conducta incluyendo los lugares donde se produce. En tercer lugar, necesita del diseño de estrategias de intervención en los diferentes niveles implicados. Y, finalmente, implica la evaluación de las estrategias de intervención en relación a la actuación realizada.

La primera medida es hacer un diagnóstico lo más certero posible del alcance, motivaciones, justificaciones, etc., de este tipo de violencia cuyas manifestaciones se quieren prevenir y/o paliar, tanto respecto de los agredidos como de los agresores. Así, una *primera valoración* indica que el 90% de las manifestaciones de violencia juvenil responden a tres grandes factores, que apuntan a tres grandes causas. *La primera* es la marginación social y, junto a ella, la escuela lo que puede hacer, fundamentalmente, es educar en la responsabilidad, en la construcción de una serie de valores y actitudes solidarias y no excluyentes. *La segunda* es consecuencia de la existencia previa de algún tipo de fundamentalismo esencialista, esto es, de la pretensión de que hay una sola idea o un proyecto único válido a la hora de interpretar u organizar la sociedad. La consecuencia de este modo de pensar es el rechazo del otro, del diferente. *El tercer factor* viene representado por las reacciones no controladas, fruto de las frustraciones y de un sistema de valores en el que la satisfacción inmediata no puede ser diferida y mucho menos cuestionada (ELZO, 1998).

Sin embargo, contrariamente a la alarma social que las actitudes y comportamientos violentos en las escuelas suelen producir, el *Diagnóstico general del sistema educativo* (INCE, 1998), en su apartado sobre la convivencia en los centros educativos españoles, afirmaba que en éstos predomina un buen ambiente y el compañerismo entre los profesores. También se consideran buenas, en general, las relaciones entre el alumnado. La cuarta parte de los encuestados dicen estar algo preocupados por el tema de la violencia en el entorno del centro educativo, y el 8% lo percibe como asunto de preocupación grave. La situación que describen los datos no parece ser de una gravedad manifiesta y patente pero no se debe minusvalorar la situación que reflejan. Especialmente debido al carácter «clandestino» de la violencia intimidatoria, ya indicado más arriba. El 80% de las personas encuestadas afirma que ha habido situaciones de indisciplina en su centro durante los últimos tres años. Se considera que los casos de indisciplina más frecuentes

han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a compañeros, y se estima que la situación se mantiene en la actualidad más o menos como en años anteriores. Igualmente, se señalan como causas principales de la indisciplina el desinterés de los alumnos y los problemas familiares. En los últimos tres años se han impuesto sanciones en materia de disciplina de alumnos, previa incoación de expediente disciplinario, en el 30% de los centros. Frente a esas situaciones de violencia «difusa» se considera más preocupante el tema de las situaciones de agresión. Los datos ponen de relieve que se trata de episodios aislados pero no definen de forma clara cómo evolucionan esas situaciones de agresividad. Casi el 60% de las respuestas indican que ha habido agresiones entre alumnos en el centro en los últimos tres años, si bien se considera que se ha tratado de episodios aislados en la mayoría de los casos. Sólo un 7% de las respuestas contabilizan más de 10 agresiones en su centro durante este período. De este modo, la opinión mayoritaria es que los niveles de agresividad se mantienen en los límites de años anteriores.

Como medidas más efectivas para prevenir las agresiones se citan mayoritariamente el desarrollo de la orientación y el apoyo a los escolares y el incremento de la colaboración entre las familias y el centro. Así mismo, recoge que los sectores de la comunidad educativa están, en general, suficientemente informados sobre los derechos y los deberes de los alumnos. El Reglamento de Régimen Interior y las normas de convivencia se consideran instrumentos adecuados para mejorar la convivencia en el centro y disminuir los problemas de disciplina.

#### **IV. EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA**

Pero, ¿por qué hay conflictos en las escuelas? Creemos inadecuado centrar toda la atención en los factores extraescolares o individuales, por ello nuestra posición aboga por una comprensión multipolar del conflicto, desde la perspectiva que considera que el conflicto no es, necesariamente, sinónimo de indisciplina ni de violencia. Este conflicto entre personas civilizadas puede ser positivo y dar lugar a un enriquecimiento mutuo, mientras que los comportamientos indisciplinados pueden obedecer tanto a un intento de imponer la propia voluntad sobre la del resto de la comunidad, como a un rechazo de las reglas de juego sociales. En todo caso, lo que pretendemos evitar es dar explicaciones simples a un tema que tiene múltiples facetas y que se manifiesta bajo formas también múltiples dentro del

ámbito escolar, al tiempo que poner de relieve los factores que pueden favorecer la prevención de conflictos no deseables. Sánchez Pacheco (1997) destaca nueve, que Notó (1998) adapta en los diez siguientes:

1. Existencia de documentos institucionales en los que queden claramente definidos los objetivos fundamentales a trabajar, con una revisión y actualización de los mismos para que sean siempre asumidos por la comunidad escolar y concretándose en una normativa de convivencia con normas claras y concretas de los aspectos funcionales.
2. Buena coordinación entre los órganos de gobierno del centro y las otras estructuras funcionales, equipos docentes, departamentos, junta de delegados, etc.
3. El papel respetuoso del profesorado hacia los demás compañeros y compañeras y estudiantes. Considerando las diferencias individuales, las diferencias de opinión, los distintos intereses del alumnado y las distintas necesidades.
4. La atención integradora de la diversidad, concretada en la estructura organizativa que facilite su atención, la diversificación curricular, las adaptaciones individuales, etc. En resumen, generar el sentimiento de estar atendidos y de ser respetados.
5. Un plan de acción tutorial que facilite la intervención de todo el alumnado en la dinámica del centro, un seguimiento del proceso educativo del alumnado y una buena relación con las familias para informarles y que puedan colaborar con el centro.
6. Participación real de la comunidad escolar en la elaboración de los documentos institucionales y en la toma de decisiones para la resolución de conflictos.
7. Entender el conflicto como una llamada de atención que nos ha de llevar a realizar un proceso de mejora individual y/o institucional.
8. Desarrollar actitudes cálidas y de ayuda en la relación adulto-niño.
9. Buscar siempre la mejora de la autoimagen del alumnado mediante la orientación y la discusión individual.

10. Introducir elementos de reflexión social sobre los conflictos y los problemas del aula y tratarlos en la propia aula y en otros estamentos de participación.

Y es que a menudo confundimos disciplina con un sistema de normas y sanciones, cuando la disciplina se manifiesta en los centros de forma más sutil. Así pues, si un centro quiere educar a su alumnado en un buen ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sin duda redundará en un buen clima de convivencia. Con el fin de conseguir un mejor ambiente, los objetivos que un centro debe plantearse serían:

1. Favorecer la convivencia (canales de comunicación e información que resulten realmente eficaces, participación de todos los miembros de la comunidad educativa...).
2. Conocer a fondo la situación que estamos viviendo y actuar para prevenir los conflictos, recogiendo la información para establecer las pautas de intervención.
3. Aprender de la experiencia y hacer planteamientos a largo plazo. Lo que supone una toma de conciencia indispensable para actuar.

*La regulación de la convivencia* es uno de los apartados que pueden recogerse en un reglamento escolar de uso interno. Pero, en su establecimiento, deberían considerarse los siguientes principios (ANTÚNEZ, 1993 y 1998):

- Los reglamentos institucionales son instrumentos para recoger acuerdos normativos y guiar, a partir de ellos, coherentemente, las prácticas educativas.
- Para regular la convivencia conviene establecer de antemano cuáles serán los procedimientos de actuación, los procesos que acordamos seguir cuando sea necesario y no tanto las decisiones que se tomarán.
- Para que las normas que establecemos sean vinculantes, es preciso contar con el apoyo y el refuerzo decidido de los órganos de gobierno del centro.
- La convivencia se regula y se mejora no sólo a través de un reglamento, sino, sobre todo, a partir de prácticas comprometidas de todos los profesos-

res en su trabajo cotidiano en las aulas y mediante el ejemplo y la conducta personales de los educadores en los que el respeto y la justicia sean principios normativos siempre presentes. Por otra parte, vivir en un centro educativo con arreglo a unas normas supone adquirir y desarrollar un conjunto de capacidades que forman parte del curriculum escolar.

- Las normas que regulan la convivencia deberían acordarse, establecerse y, en su caso, aplicarse mediante procesos participativos.

Pero es conveniente tener presente que la regulación de la convivencia en los centros escolares depende tanto o más de los factores culturales implícitos u ocultos que de las normas y procedimientos recogidos explícitamente en el reglamento; es decir, depende sobre todo de la existencia en el centro de una política cultural que coadyuve a fomentar los valores de justicia, participación, respeto y consenso, más que de la construcción y adición de normas formales que aumenten el volumen del reglamento.

Está demostrado que el conflicto es parte inherente de una organización y que lo que importa es su tratamiento, esto es, la forma de resolverlo (VIÑAS CIREIRA, 1998). Y es que, en definitiva, los problemas de convivencia son síntomas de que algo falla en los marcos educativos y sociales que los generan. Así, el tipo de respuestas que se dé a los conflictos puede orientarse de dos formas: una como un *proceso educativo* y otra como un *ocultamiento del conflicto* con tendencia a quitárselo lo más rápidamente posible de encima. Una actuación que se oriente en la línea de la prevención ha de tener presente que la estructura y organización del centro pueden ser causa de diversos tipos de conflictos y no dar por supuesto que todos ellos se deben a problemas personales del alumnado, problemas sobre los cuales, a menudo, es difícil intervenir.

Una de las estrategias estaría basada en la creación y funcionamiento de la *Comisión de Convivencia*, aunque desgraciadamente resulta una paradoja denominar «de convivencia» a la mayoría de las comisiones disciplinarias que se han formado en los centros, ya que sólo se reúnen cuando ya se ha producido un conflicto, normalmente grave, y su único objetivo es sancionarlo, a menudo con medidas extremas como la expulsión. En primer lugar, una *Comisión de Convivencia* debe intervenir constantemente para mejorar el ambiente de trabajo del centro, para conseguir el máximo respeto hacia el centro y entre las personas. También la elaboración del Reglamento de Régimen Interno o del *Reglamento de Funcionamiento* debe

ser liderada por esta Comisión, así como su revisión y actualización, su difusión entre las nuevas familias y el alumnado que se va incorporando, etc. Esta comisión debe centrar sus esfuerzos, secundariamente, en la prevención de los conflictos cuando son sólo indicios. En este sentido, una tarea importante es la de proceder al análisis de la información que se va obteniendo en el día a día del centro, ya que observar esa evolución permitirá intervenir cuando los conflictos sean sólo incipientes. Esto significa obviamente algo más que una reunión trimestral. Y finalmente debe sancionar las conductas antisociales si es preciso, pero teniendo la percepción clara de que cada vez que esto sucede queda en evidencia el trabajo de la propia Comisión.

Otras de las principales estrategias de intervención generadas para actuar sobre el problema incluyen diferentes técnicas de toma de conciencia sobre el mismo — básicamente técnicas de tipo participativo— así como diferentes tratamientos a distintos niveles: desarrollo curricular, tratamiento específico a las personas que están más directamente envueltas en la problemática, estrategias de intervención más amplias sobre el amplio contexto donde se produce la conducta, etc.

La *toma de conciencia* es una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta en relación al diseño global de la intervención e implica, entre otras cuestiones, que el equipo docente decida qué modelo educativo es el más adecuado para las características de sus alumnos y para la promoción y adquisición de determinadas actitudes, comportamientos, valores, normas de comunicación y participación. Implica definir el qué y el cómo; establecer las metas pero, sobre todo, definir los procesos y los instrumentos para llevar a cabo dichas metas. E implica, lógicamente, planificar una intervención para la que el profesorado debe estar preparado, teniendo en cuenta estas características, con un tiempo determinado. No se nos escapa que ahora mismo no es una tarea fácil, dadas las características de la reforma educativa en nuestro país y las dificultades de todo tipo que encuentra su puesta en pie.

Dentro del desarrollo curricular, hay que tener en cuenta la edad en la que se producen las conductas de *bullying*, que alcanzan unos determinados picos de edad y a partir de los 15-16 años decrecen. Ello significa, de entrada, tener en cuenta el abordaje de la violencia interpersonal en los centros hasta, como mínimo, cuarto de la ESO. Algunas de las estrategias curriculares más utilizadas incluyen: los círculos de calidad, los juegos de roles y las dramatizaciones y la utilización de la discusión

a través de escritos literarios. Todas ellas tienen como base una estructura de aprendizaje cooperativo y un funcionamiento democrático, además de la creación de un ambiente de seguridad y confianza que facilite la expresión de las emociones y de los sentimientos.

La resolución de conflictos en el aula suele ser una buena oportunidad para entrenarse en el relato de hechos, la explicación y la argumentación (RUIZ BIKANDI, 1997). En definitiva, se trata, como en las estrategias anteriores, de partir de la idea de que los alumnos sean los verdaderos protagonistas del cambio. Y ello resulta básico no sólo para resolver dicha problemática, sino para desarrollar una autoestima necesaria. De forma complementaria a los métodos comentados a nivel preventivo, también se utilizan distintos métodos para intervenir sobre el *bullying* de forma más directa: el *Share Concern* (Involucrar a las partes), de Anatole Pikas (1989) y el método *No Blaming Approach* (Tratamiento no punitivo) desarrollado por Bárbara Maines y George Robinson (1992).

Otros métodos —procedentes principalmente de Estados Unidos— son, por ejemplo, aquellos que se centran en la mediación de conflictos por parte de diferentes miembros del contexto escolar (especialistas con incidencia en la escuela, determinados estudiantes, etc.). Se trata de alternativas generadas desde la responsabilidad, la autonomía y la participación como principios básicos desde los cuales las personas implicadas en un conflicto aportan soluciones de cambio. Dentro de esta misma filosofía y con la finalidad de atender a diferentes situaciones de *bullying* que se generan a partir de una determinada situación o lugar, se utilizan diferentes estrategias tales como la formación en técnicas de mediación de conflictos de los estudiantes mayores e incluso la formación en técnicas de dinamización de los espacios de recreo (FERNÁNDEZ, 1996).

Respecto a la mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, Uranga (1998) sugiere que la introducción de técnicas y habilidades se enmarca dentro de una pedagogía comprometida con el fomento de rasgos de paz en la cultura. Los principios básicos de esta pedagogía pacífica, según este autor, van dirigidos a eliminar los factores de violencia de la educación. Dicho de otro modo, la educación debería tender a eliminar las formas agresivas de resolución de las tensiones y conflictos que provocan las diferencias individuales y a sustituirlas por procesos de comprensión, negociación verbal, intercambio de ideas y búsqueda de la justicia y la igualdad en los derechos y los deberes.

Con frecuencia los conflictos son complejos en su diagnóstico y resolución, sobre todo cuando se trata de armonizar el necesario respeto a la individualidad con las normas y derechos democráticos de la colectividad. Aquéllos deben tratarse cotidianamente en el contexto del aula, del equipo docente y de la institución escolar, y exigen finura en el análisis, buenas dosis de tolerancia y compromiso responsable. Y, por supuesto, mucho diálogo. Es la única vía para construir la comunidad escolar y para fortalecer la democracia. *Debemos aprender a resolver conflictos de una forma justa y solidaria, de modo creativo y participativo.*

Nos encontramos, pues, ante un fenómeno nuevo y viejo que necesita de diversos programas de prevención y de intervención que eviten no sólo la existencia del problema, sino su cronificación, con todas las consecuencias que ello puede implicar no sólo para el respeto a los derechos del niño, sino también para el desarrollo integral de los escolares. El espacio escolar no puede convertirse ni en un espacio de violencia, de maltrato, de falta de respeto a los derechos de los menores por parte del grupo de iguales (ni por el resto de sus componentes), ni en un nuevo espacio de disocialización. Por el contrario, deberá ser entendido como un marco adecuado para desarrollar democráticamente los derechos de niños y jóvenes y para permitir procesos socializadores no traumáticos.

## **V. VIOLENCIA DE LA ESCUELA**

En sí mismo, el tema es sorprendente ya que se hace especialmente difícil asumir que exista violencia en un lugar poblado de niños, de adolescentes y de educadores competentes y responsables, donde se asume como tarea principal la de formar a los futuros ciudadanos y ciudadanas de modo que les permita desenvolverse en un marco de relaciones democráticas que haga posible resolver los conflictos sociales e interpersonales de forma no violenta. Pero tal situación sólo sería realmente incomprensible si apreciásemos la escuela como un espacio donde la vida y las tendencias sociales quedasen a sus puertas. Ciertamente no sucede así; la escuela no es una torre de marfil y los que la habitan son individuos que reflejan muchas otras influencias sociales, empezando por la propia familia y terminando por los medios de comunicación de masas.

En realidad, sucede todo lo contrario: vivimos en una sociedad violenta como nos recuerdan cotidianamente la prensa, las películas, los noticieros, que nos sitúan



ante sus manifestaciones más tremendas: guerras, armas sofisticadas, malos tratos a mujeres, conflictos intergrupales violentos, miles de niños muriendo de hambre, situaciones de marginación y de exclusión y, a veces, todo ello mezclado. En ese contexto, plantearse si la escuela es un lugar de violencia o si ella misma ejerce violencia viene a ser una redundancia: en tanto que institución social que reproduce y refleja su propia sociedad, no tiene otra alternativa, lo es y lo hace. Los atentados contra profesores, la actitud autoritaria de los profesores, la discriminación sexista en las aulas y en los libros de texto, el *bullying*, etc., no son sino manifestaciones de esa violencia estructural y larvada o individual y concreta, según los casos.

Así pues, si es irrefutable que la violencia en y de la escuela ha existido siempre y existe en la actualidad, no siempre el interés suscitado ha sido similar al que, en buena parte debido a los *media*, tiene hoy en día. Como se indica justamente en el *Informe SIAS* (1997: 76-77), «la violencia escolar es un problema posiblemente tan antiguo como la propia escuela; la letra con sangre entra ha sido consigna que instructivos adultos han repetido sin pudor para referirse, no ya metafóricamente al esfuerzo del trabajo intelectual, sino literalmente a la utilización del castigo físico en la labor educativa». Y, todavía hoy, algunos países como Gran Bretaña la reivindican abiertamente, mientras que otros sólo han modificado la forma de ejercerla. Por eso, decir que la escuela es un lugar de conflictos, equivale a decir que está respondiendo a las diversas encomiendas que se le atribuyen.

Desde el punto de vista sociológico, la primera gran función social de la escuela es, en efecto, la de gestionar las tensiones, mientras que desde el ángulo sociopolítico, la educación puede presentarse tanto como un agente de conservación como de cambio. Ambas perspectivas están presentes y son en sí mismas conflictuantes, ya que representan intereses sociales contradictorios, como resultado de un mandato esencialmente contradictorio. Querer preparar a los jóvenes para su inclusión social en el sistema y transmitirles los valores, las ideologías y las normas de conducta que lo hagan posible, significa para la escuela recibir un mandato completamente extrínseco a sus estudiantes. Es decir, se traduce en considerarles como objetos que se deben moldear de acuerdo con las expectativas y las exigencias de la sociedad y sus poderes rectores. Por contra, querer responder a las necesidades intrínsecas de los niños y adolescentes (de identidad, crecimiento y actualización), supone considerarles como sujetos y apreciar la escuela como un recurso que la sociedad pone a disposición de su proyecto personal y colectivo.

Desde un punto de vista lógico, estos mandatos son contradictorios, cuando no irreconciliables, no sólo porque se refieren a dos procesos que apuntan en direcciones contrarias, sino porque ubican las referencias de poder en polos opuestos. Sin embargo, la escuela ha funcionado desde su creación, ocupando un lugar relevante en la vida de los ciudadanos y disponiendo de una buena porción de recursos presupuestarios. Y lo ha hecho aprendiendo a vivir con sus propias contradicciones internas, desarrollando en planos paralelos un determinado nivel de discurso y unas prácticas que, de hecho, son incompatibles, ya que lo que se vive en la escuela suele estar en flagrantes oposición con lo que oficialmente dice en sus textos oficiales.

La asimilación social de esta contradicción es el resultado del aprendizaje escolar y, seguramente, el resultado más generalizado y de efectos más duraderos. A lo largo de un buen número de años, aprendemos que eso es lo normal y que es posible tender hacia un ideal sin jamás llegar a alcanzarlo. Y de paso asimilamos que cuanto más difíciles son las condiciones para la vida en sociedad, más hay que exigirle a la escuela que prepare a los niños y adolescentes para afrontar lo que les espera.

De una manera amplia, este es el panorama que dibuja una escuela dividida entre su filosofía y su práctica, entre las exigencias de la sociedad y del mundo del trabajo, entre las presiones de los padres y las necesidades intrínsecas de los alumnos, que apuntan en la dirección de influir más decisivamente en lo que les afecta, y que no alcanza puerto a pesar de los lavados de cara que recurrentemente se le proporciona al sistema educativo.

Habitualmente el análisis de la violencia en la escuela hace abstracción de estas consideraciones y se limita al estudio de aquellos comportamientos considerados como desviantes (vandalismo, peleas, asaltos, robos con daño, etc.), y que son los que provocan un alto grado de malestar. Dichos comportamientos, además, son atribuidos sistemáticamente a individuos con graves problemas de personalidad, con carencias afectivas importantes o procedentes de entornos familiares muy deteriorados. De ahí deriva la apreciación generalizada (entre los profesionales y la sociedad) de que, si tales sujetos no estuviesen en la escuela, la violencia desaparecería de ella. De rebote, añadiríamos nosotros, la uniformidad reinaría y se podría seguir dejando de lado considerar las flagrantes contradicciones a las que hemos aludido.

En realidad, esa situación fuerza al mantenimiento de una estructura vertical donde la jerarquía prima sobre la tarea educativa. Cuando se tambalea, por cualquier causa, lo «insostenible de la situación» adquiere una significación especial que se manifiesta sobre todo entre los profesores, que perciben la ambigüedad de la situación (educador o policía). Ahora bien, ¿responde ese marco a las necesidades de desarrollo de niños y adolescentes? En todo caso, nos asalta la duda acerca de si el mandato institucional de control atribuido a la escuela no debe ser considerado como una manifestación de violencia sobre ellos, aunque sea socialmente aceptado y los niños se sometan a las constricciones que de ahí se derivan.

Socializarse en la primera escolarización revierte, en la práctica, en aprender cómo funcionan las cosas en la vida real, en la sociedad y en el medio laboral: la ley de cada uno para sí mismo y la del más fuerte enseñan a los niños que el individualismo y la competitividad son las llaves que garantizan el éxito en la vida. En este proceso, que desposee al niño de sus propios procesos de aprendizaje y de pensamiento, así como de sus emociones y de las relaciones no tamizadas por la competencia con otros niños y con los adultos, ya existe una seria dosis de violencia por parte de la escuela respecto de los niños y de las diferencias individuales (GARCÍA, 1997), que se traduce en la despersonalización y la uniformidad de niños y adolescentes. En ese sentido, el sistema meritocrático que establece la institución escolar, la jerarquización de los niveles de enseñanza y de las instituciones y la estratificación según la clase social, el sexo o el grupo humano de pertenencia no son sino un reflejo de la violencia que la sociedad expresa en la escuela y de la que son víctima la mayoría de niños y adolescentes. Un proceso que se ve culminado por una ineluctable selección/eliminación en base a la clasificación operada por la orientación escolar que prefigura, en gran medida, los destinos individuales y las vocaciones de los estudiantes.

La tarea socializadora de la escuela se ha centrado, fundamentalmente, en procurar la transmisión de conocimiento y en orientar intelectualmente a niños y jóvenes. Adoptar este enfoque ha supuesto situarse bajo la égida de una peculiar orientación científica y ha implicado dejar de lado otros elementos componentes del desarrollo de los alumnos como el emocional, el afectivo y el social. El resultado más notable ha sido el importante déficit emocional y de relación que ha lastrado el desarrollo de muchos individuos a lo largo de bastantes generaciones. Un déficit que fue correctamente analizado por los redactores de la LOGSE, pero que se ve difícilmente superable gracias al torpedeo constante que está sufriendo por

los mismos que ponen el grito en el cielo y se rasgan las vestiduras cuando se les menciona la violencia escolar. Probablemente, ya sólo les quede por intentar el hacer pasar a la Ley educativa como la culpable de dicha violencia.

Que dicho modelo científico no explicita teóricamente la cuestión de la violencia no significa que no vehiculice curricularmente desarrollos axiológicos y comunicativos que corresponden a los valores de jerarquía y control dominantes. A lo sumo, se limita a hacerlos pasar de contrabando, por medio de lo que se conoce como el «*currículum oculto*», con las consecuencias prácticas que los estudios más rigurosos de la institución han puesto de manifiesto. Este modelo ha provocado un monopolio cultural que ha terminado por bloquear otras formas de percepción y de conocimiento, no menos valiosas y significativas. Aunque esta unidimensionalización del conocimiento (occidental) no era compartida por otras culturas, el predominio racional-tecnológico prácticamente la ha exportado a todos los rincones del orbe. De este modo, otras formas de conocimiento han sido o están siendo relegadas (o suprimidas) de las formas de vida de muchos pueblos: formas de aproximación a la realidad más relacionales, más convivenciales, más imaginativas, más creativas y gozosas.

## **VI. LA SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA**

Si nos atenemos a los resultados de las investigaciones que sirven de base al *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999), no podemos sino constatar que el panorama de los malos tratos entre iguales en España todavía no es alarmante. Lo que no significa que se pueda afirmar que la situación general en nuestro país sea buena o aceptable, dado que tales conductas se ponen de manifiesto en la totalidad de los centros de secundaria y son padecidas, ejercidas o presenciadas por un número elevado de alumnos que, directa o indirectamente, habrán de hacer frente a sus consecuencias.

El *Informe* pone, así, de relieve, que la consideración de «no alarmante» no puede servir de excusa para tranquilizar las conciencias, sino todo lo contrario, es decir, que la situación no ha llegado a un grado de deterioro tal que haga ineficaz la intervención para combatir los malos tratos entre iguales, o que exija medidas y recursos excepcionales que sitúen la solución del problema más allá del ámbito puramente educativo. Esto permite que el tratamiento y resolución de los conflictos

violentos pueda aún realizarse mediante medidas con carácter esencialmente educativo y no represivas, sin desbordar los límites de los centros escolares.

Comparativamente con el estado de la situación de la violencia ocasionada por los distintos tipos de maltrato entre iguales, su incidencia en nuestro país es, según el *Informe*, relativamente baja. Porcentualmente y según la tipología de maltrato, la incidencia de éste afecta del siguiente modo:

1. Las agresiones verbales afectan a un tercio de los estudiantes.
2. Los robos y ocultaciones (agresiones a la propiedad), a un quinto.
3. La exclusión (impedir que alguien participe de actividades comunes) incide en alrededor del 14% de los estudiantes.
4. Las agresiones más graves (chantajes y amenazas con armas), no superan el 1%.
5. El acoso sexual ronda el 2%.
6. Las agresiones físicas sin armas se sitúan en torno al 5%.
7. Las amenazas destinadas a amedrentar a otros estudiantes representan cerca del 8%.

El hecho de que la violencia abusiva entre escolares esté presente en todos los centros educativos de secundaria, es decir, donde se localiza la práctica totalidad de las situaciones de maltrato, no significa que éste tenga el mismo nivel de incidencia. Tampoco se dan los mismos tipos en ellos de forma pareja: predominan los abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por las agresiones físicas indirectas, las intimidaciones y las agresiones físicas directas (golpear), mientras que obligar a otro a realizar cosas que no desea hacer, el acoso sexual y las amenazas con armas son mucho menos frecuentes.

La explicación de la existencia de un mayor número de agresores en las categorías de agresión «menos graves», se sitúa en que tales modalidades de abusos entre iguales suelen realizarse en grupo. Por su parte, la existencia de un número inferior de víctimas podría indicar que las víctimas de tales agresiones tienen dificultades para reconocerlas como tales. En este punto se interpreta la situación como ambivalente: cuando las sufren las minimizan, pero tienen clara conciencia de su existencia cuando son ellos quienes cometen las agresiones.

En todo caso, calificar de «menos graves» a determinado tipo de agresiones entre escolares puede resultar paradójico, ya que las consecuencias, en cuanto a sus efectos (traducidos, en especial, en daños psicológicos importantes para quienes las sufren como maltrato), pueden ser muy importantes; sobre todo, en ese periodo de maduración que coincide en el calendario con el primer ciclo de la ESO y suele ser protagonizado por compañeros de la misma clase (salvo en el caso de las amenazas con armas, el chantaje y el acoso sexual donde intervienen alumnos de cursos superiores o personas ajenas al centro). Además, en nuestra opinión, tales manifestaciones del maltrato entre iguales pueden apreciarse como una parte sustancial en el progreso de la escalada de la violencia, por lo que merecen una atención, como mínimo, similar a aquellas otras que, por mediar formas de intimidación peligrosas o la agresión directa se suelen percibir como más graves.

Que el maltrato entre iguales sea fundamentalmente protagonizado por los chicos, no significa que no exista entre las chicas. La peculiaridad reside en que la modalidad que adopta entre éstas es la de la difusión de rumores maledicentes y en el papel de testigos de las agresiones que habitualmente representan. Asimismo, según se desprende del *Informe del Defensor del Pueblo*, es significativo, en orden a la generalización del fenómeno, que ni la Comunidad Autónoma de residencia, ni el tamaño del hábitat donde se localice el centro educativo, ni la titularidad del mismo sean factores relevantes en la incidencia de los malos tratos entre iguales.

Finalmente, se constata que el supuesto desconocimiento por parte de los profesores de los centros escolares de la existencia del maltrato no es real, al menos respecto de los casos considerados como «más graves». Cosa distinta es que el fenómeno del maltrato suponga, en general, una preocupación prioritaria para ellos, aunque reconozcan que los casos de violencia se han incrementado considerablemente en los tres últimos años. No obstante, sitúan las causas de la violencia en factores ajenos y externos a la institución docente y, por tanto, sostienen que atajarlas queda fuera de su capacidad de control.

## **VII. CONCLUSIÓN**

Que hay violencia, una cierta violencia, en la escuela y que ésta asusta a no pocos padres, administradores y profesores (GARCÍA y BENITO, 1999) parece ser cierto. Pero, de ahí a considerar que dicha apreciación sea tan generalizada

como para calificar a nuestros centros de enseñanza como «ciudades sin ley», hay un amplio trecho que, al menos de momento, no hemos recorrido. Falta mucho para que algo así se produzca. Es más, nunca debería producirse si las medidas preventivas (no sólo escolares) hacen avanzar a la escuela en el camino de su plena inserción comunitaria. Porque el consenso entre padres y enseñantes se ha roto desde el momento en que el paro y la precariedad se han instalado entre los escolares que terminan sus estudios. Una vez que los diplomas expedidos ya no garantizan el acceso rápido a un oficio, la enseñanza ha perdido mucho de su aura; el conjunto del trabajo escolar se ve desvalorizado y las violencias, otras veces toleradas como un mal necesario ya no lo son desde el momento en que el éxito y la integración social ya no están asegurados (VIVET y DEFRANCE, 2000).

Los medios de comunicación de masas proporcionan la impresión de que la violencia lo ha invadido todo en el territorio de la enseñanza, convirtiéndolo en un tema estelar, hasta el punto de que incluso conductas tenidas hasta hace poco por normales han pasado a ser consideradas como violentas. Pero lo que la violencia escolar sugiere es la existencia sintomática de un problema mucho más profundo, el de la des-regulación de las relaciones de la escuela con su entorno (DUBET y DURU-BELLAT, 2000), con el acceso al empleo como factor de inclusión social y de la propia vida escolar.

En efecto, muchas de las formas de violencia que se producen en los centros educativos no son violencias escolares, sino violencias sociales y juveniles que entran en las escuelas con los alumnos, y que suponen el signo más evidente de la invasión de los centros educativos por conductas de crisis. Una crisis que confunde escuela y calle, amiguetes y enseñantes. Sólo que, como lugar más cerrado, en la escuela se hace más concentrado lo que fuera de su recinto no se aprecia tan brutalmente. Por ello, el estudio de la violencia (institucional, interpersonal, entre iguales, etc.) en los ámbitos escolares requiere de una reflexión profunda sobre el alcance del problema que ponga las bases para comprender su naturaleza y guíe el camino de la intervención educativa para prevenirla. Para ello es preciso multiplicar los procesos de investigación y de intervención que nos permitan acceder, de forma democrática y no traumática, a su comprensión y erradicación.

Toda intervención sobre el tema requiere, en primer lugar, que tanto el cuerpo docente como los padres y los alumnos tomen conciencia del problema del maltrato e intimidación entre iguales. En segundo lugar, requiere el conocimiento de

dicha conducta incluyendo los lugares donde se produce. Y, en tercer lugar, necesita del diseño de estrategias de intervención en los diferentes niveles implicados (GARCÍA, 1998b). Es preciso, por tanto, que se produzca una mayor implicación de la educación y sus agentes en la erradicación de la violencia. Pero ha de contarse con todas las personas y sectores que inciden en la educación, incluida la comunidad próxima, y las administraciones, porque con el esfuerzo compartido, colaborativo, pueden lograrse mayores y mejores resultados que superen las dicotomías que obstaculizan la labor educativa, provocando falsas disyuntivas entre teoría y práctica, entre teóricos y prácticos y entre escuela y sociedad (GARCÍA, 1998a).

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares* (Barcelona, ICE/Horsori).
- ANTÚNEZ, S. (1997): La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales, *Aula de Innovación Educativa*, 65.
- ANTÚNEZ, S. (1998): La regulación de la convivencia como problema institucional, en G. CASAMAYOR (Coord.) *et. al.*, *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (Barcelona, Graó).
- BENITO, J. (1997): Las materias transversales y la transversalidad desde las preocupaciones del profesorado, *Pedagogía Social*, 15.
- BENITO, J. y GARCÍA, A. (1995): La formación de maestros desde los CEPs en Educación para la Paz, en VVAA: *Por una Europa de paz, multiétnica e intercultural*, pp. 249-259 (La Coruña, Comité do I Congreso Europeo de Educación para a Paz. Teachers for Peace.).
- BENITO, J. y GARCÍA, A. (1996): Los enseñantes y la Educación para la Paz, en J. SÁEZ (Coord.), *Repensando la Educación para la Paz*, pp. 88-109 (Murcia, D.M).
- BUSS, A.H. (1961): *The Psychology of Aggression* (Nueva York, John Wiley).
- CAMPART, M. y LINDSTRÖM, P.: Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva, *Revista de Educación*, 313.



- CASAMAYOR, G. (1998a): En el principio fue la convivencia, en G. CASAMAYOR (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (Barcelona, Graó).
- CASAMAYOR, G. (1998b): Tipología de conflictos, en G. CASAMAYOR (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (Barcelona, Graó).
- CEMBRANOS PÉREZ, M.<sup>a</sup> C. y GALLEGO PÉREZ, M.<sup>a</sup> J. (1988): *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia* (Madrid, Narcea).
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1992): La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, 2.
- CHARLOT, B. (1976): *La mystification pédagogique* (París, Payot).
- CONSEJO DE EUROPA (1979): *Carta Europea de Derechos de la Infancia*. Recomendación 874 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (Estrasburgo).
- CORTINA, A. (1998): Resolver conflictos, hacer justicia, *Cuadernos de Pedagogía*, 257.
- DEBARBIEUX, E. (1997): La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones, *Revista de Educación*, 313.
- DÍAZ-AGUADO, M.<sup>a</sup> J. (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Madrid, Instituto de la Juventud).
- DUBET, F. y DURU-BELLAT, M. (2000): *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège en fin démocratique* (París, Seuil).
- ELZO, J. (1998): Entrevista concedida a A. Campo, *Cuadernos de Pedagogía*, 269.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (1997): La violencia en la escuela: el educador/pedagogo social escolar, *XII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1996): Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos, *Bienestar y Protección Infantil*, 2.

- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. et al. (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica* (Madrid, CEP de Villaverde).
- FRASER, W. J. y OTROS (1996): Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas, *Perspectivas*, 26.
- FUNK, W. (1997): Violencia escolar en Alemania, *Revista de Educación*, 313.
- GARCÍA, A. (1992): *La Pedagogía Social en su contexto* (Barcelona: PPU).
- GARCÍA, A. (1997): La escuela y la exclusión, en J.R. BUENO (Dir.), *Exclusión e intervención social* (Valencia, Nau Llibres).
- GARCÍA, A. (1998a): La Investigación-Acción como marco de referencia de la Intervención social, en J. R. BUENO y A. GARCÍA (Coords.), *La construcción del conocimiento en Trabajo Social*. pp. 8-53 (Valencia, Nau Llibres).
- GARCÍA, A. (1998b): Educación para la salud y desarrollo de la comunidad, en A. ESCARBAJAL (Coord.), *La Educación Social en marcha*, pp. 155-171 (Valencia, Nau Llibres).
- GARCÍA, A. (Coord.) (1998c): *Claves de Educación para la salud* (Murcia: DM).
- GARCÍA, A. y BENITO, J. (2000): La violencia en el ámbito escolar. Una aproximación a las preocupaciones del profesorado. La experiencia en la Región de Murcia, en J.A. GONZÁLEZ y J. BENITO (Eds.), *La violencia en el ámbito escolar* (Granada, Jóvenes sin fronteras).
- GARCÍA, A., SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (2000): *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida* (Madrid, Arán).
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, L. et al. (1993): *Signos y cultura de la violencia. Una investigación en el aula* (Córdoba, Universidad de Córdoba).
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1998): La prevención del maltrato infantil, en A. García (Coord.), *Claves de Educación para la Salud*. pp. 139-165 (Murcia, D.M.).
- GUIMARAES, E. (1996): La escuela sitiada: la relación entre el entorno urbano y el sistema educativo en Río de Janeiro, *Perspectivas*, 26.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación* (Madrid, Narcea).

- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo (avance de resultados)* (Madrid, MEC).
- JUDSON, S. (Ed.) (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no-violencia* (Barcelona, Lerna).
- KAZDIN, A. E. y BUELA-CASAL, G. (1997): *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia* (Madrid, Pirámide).
- LEDERACH, J.P. (1994): *Mediación* (Gernika, C.I.P.).
- MANSOUR, S. (1996): La generación de la intifada en los bancos de la escuela, *Perspectivas*, 26.
- MAINES, B. y ROBINSON, G. (1992): *Michael's: The «no blame's approach»*, (Redlands, Bristol, Lame Duck Publishing).
- MOOIJ, T. (1997): Por la seguridad en la escuela, *Revista de Educación*, 313.
- NOTÓ, C. (1997): La participación de alumnado de la educación secundaria obligatoria en la elaboración de las normas de convivencia, *Aula de Innovación Educativa*, 67.
- NOTÓ, C. (1998): Normas de convivencia en el aula y en el centro, en G. CASA-MAYOR (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (Barcelona, Graó).
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school. What we know and wath we can do* (Oxford, Blackwell).
- OLWEUS, D. (1996): Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela, *Perspectivas*, 26.
- ORTE SOCIAS, C. (1997): El maltrato entre iguales: análisis y propuestas de intervención. *XII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- ORTEGA RUIZ, R. (1994a): Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304.

- ORTEGA RUIZ, R. (1994b): Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB, *Infancia y Sociedad*, 27-28.
- ORTEGA RUIZ, R. (1997): El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313.
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1997): Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313.
- PEARSON, C. (1984): *Cómo resolver conflictos en clase* (Barcelona, CEAC).
- PIKAS, A. (1989): The common concern method for the treatment of mobbing, en E. ROLAND y E. MUNTHE (Eds.), *Bullying. Insights and Perspectives* (Londres, David Fulton).
- RUÉ, J. (1997): Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula, *Aula de Innovación Educativa*, 66.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997): El diálogo y la conversación en la educación primaria, *Aula de Innovación Educativa*, 65.
- SÁNCHEZ PACHECO, D. (1997): La convivencia escolar, la prevención y la reglamentación ministerial, *Aula de Innovación Educativa*, 57.
- SARLET, A.M., GARCÍA, A. y BELANDO, M. (1996): *Educación para la salud: una perspectiva antropológica* (Valencia, Nau Llibres).
- TRIANES TORRES, M.<sup>a</sup> V. y MUÑOZ SÁNCHEZ, A. M.<sup>a</sup> (1997): Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención, *Revista de Educación*, 313.
- URANGA, M. (1998): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, en G. CASAMAYOR (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (Barcelona, Graó).
- VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989): Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula, en E. ROLAND y E. MUNTHE (Eds.), *Bullying: a International Perspective* (Londres, D. Fulton).
- VIÑAS CIRERA, J. (1998): Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos, en G. CASAMAYOR (Coord.), *Cómo dar res-*

*puesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (Barcelona, Graó).

VIVET, P. y DEFRANCE, B. (2000): *Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école* (París, Syros).

WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro* (Barcelona, Paidós-MEC).

YOJJI, M. (1996): El hostigamiento como problema actual del comportamiento en el contexto de la creciente privatización de la sociedad japonesa, *Perspectivas*, 26.

**RESUMEN**

---

En este artículo se incide en el análisis de los conflictos y de la violencia en los centros educativos, y en sus consecuencias educativas y sociales procediendo a realizar una aproximación teórica tanto a la violencia que se desprende del conflicto escolar como a las dinámicas que, a niveles familiares, sociales y educativos, se generan. Que la problemática de la violencia escolar tiene repercusiones y suscita preocupación en todos los niveles de nuestras sociedades se observa tanto en el tratamiento institucional que se le está dando, como en las investigaciones que en torno a ella se están llevando a cabo desde diversas perspectivas. Sin embargo, sería contraproducente ceder a la tentación de alimentar lo que se ha venido en llamar «alarma social» considerando que las actitudes y comportamientos violentos en las escuelas son algo generalizado. Por lo que la actual situación, sin dejar de reconocer sus rasgos preocupantes, permite que el tratamiento y resolución de los conflictos violentos pueda aún realizarse a través de medidas esencialmente educativas y no represivas, y sin necesidad de desbordar los límites de los centros escolares.

**ABSTRACT**

---

In this article it is impacted in the analysis of the conflicts and of the violence in the educational centers, and in their educational and social consequences proceeding to carry out a theoretical approach so much to the violence that comes off of the school conflict as to the dynamics that, at family, social and educational levels, they are generated. That the problem of the school violence has repercussions and it raises concern in all the levels of our societies it is observed so much in the institutional treatment that is giving, like in the investigations that are carrying out from diverse perspectives around her. However, it would be counteractive to give to the temptation of feeding what has been come in calling social alarm considering that the attitudes and violent behaviors in the schools are something widespread. For that that the current situation, without stopping to recognize its features preocupantes, allows that the treatment and resolution of the violent conflicts can still be carried out through essentially educational and not repressive measures, and without necessity of overflowing the limits of the school centers.