

CONSTRUIR LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

M^a Jesús LUNA SERRETA

Resumen

La convivencia positiva y pacífica en el ámbito escolar es un objetivo necesario, pero también debe ser posible. Hay que diagnosticar los problemas, pero también visibilizar los medios para construir la convivencia. Se desgranar en este trabajo varias propuestas que presentan un abanico amplio de posibilidades que deben coordinarse, a saber: a) un diagnóstico participativo, b) cultura de centro, c) normas de funcionamiento de la clase, d) relaciones entre alumnado y profesorado, e) colaboración entre familias y profesorado, f) trabajo en grupo, g) acción tutorial, h) habilidades de comunicación, i) habilidades de resolución de conflictos, j) protocolos, y k) respuestas a la interrupción. La mediación y las prácticas restaurativas son fundamentales para cerrar el círculo de la atención a los conflictos.

Abstract

Building coexistence in the school environment.

Positive and peaceful coexistence in the school environment is a necessary objective, but it must also be possible. It is necessary to diagnose the problems, but also to make visible the means to build coexistence. In this work, several proposals are outlined that present a wide range of possibilities that must be coordinated, namely: a) a participatory diagnosis, b) school culture, c) classroom rules, d) student-teacher relations, e) collaboration between families and teachers, f) group work, g) tutorial action, h) communication skills, i) conflict resolution skills, j) protocols, and k) responses to disruption. Mediation and restorative practices are fundamental to closing the circle of conflict management.

Palabras clave: Convivencia. Escuela. Participación. Resolución de conflictos.

Key words: Coexistence. School. Participation. Conflict resolution.

Introducción

Construir una convivencia positiva y pacífica en el ámbito escolar no solo es necesario para garantizar el bienestar de alumnado y profesorado y el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también es posible. Y sin embargo cunde la negatividad y la desesperanza que son tan paralizantes, ayudadas por el reflejo en medios de comunicación, series y películas de la versión más dramática o sensacionalista de la vida escolar.

Desde los estudios de paz venimos señalando hace décadas que los conflictos no son el problema, que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas y muy especialmente a los contextos de convivencia y que el problema es la violencia con la que se responde al mismo. Sin embargo, la educación en y para el conflicto, no se ha incorporado en los currículums ni en los planes de centro.

El reto de la convivencia es un reto de todos, no solo un problema entre el alumnado, por lo tanto, entre todos tenemos que construirla. La escuela refleja las amenazas a la convivencia que se producen en la sociedad, las brechas entre nosotros y los otros, que pueden ser distintos (migrantes, pobres, mujeres), los que son de otro grupo o de otra ideología. Esta fragmentación se encuentra con un alumnado fragilizado con importantes carencias para afrontar las tensiones derivadas de la exclusión, discriminación o aislamiento que estas dinámicas provocan.

A la par que diagnosticar los problemas, hay que visibilizar los medios con los que contamos para construir la convivencia. Como muchas cosas, la convivencia se construye sobre cimientos, que tenemos que identificar y poner en valor. Los seres humanos somos capaces de hacer las paces, tenemos competencias y capacidades para el acuerdo y la superación de las consecuencias de los conflictos. Por esa razón, hemos

ido generando un ingente patrimonio de paz, en nuestra historia, leyes, urbanismo, arte, cultura, organizaciones, vida asociativa y experiencias. En el ámbito educativo ese patrimonio de paz tiene un extenso recorrido y ha sido nutrido por alumnado y profesorado que se ha implicado en planes de convivencia, programas de ayuda y multitud de acciones que contribuyen a la convivencia pacífica.

¿Cómo se construye la convivencia en el ámbito escolar? Hay estrategias, acciones, tareas que contribuyen a una convivencia positiva, pacífica e integradora. Algunas deben desarrollarse antes de que se produzcan los conflictos, se anticipan. En la línea de la prevención, preparan a las personas y a la institución para manejar las tensiones y que cuando se manifieste el conflicto, estén en mejores condiciones para abordarlo. Otras, proporcionan herramientas para intervenir cuando el conflicto ya ha surgido y es necesario atenderlo para que no derive en violencia, transformarlo para que no impacte gravemente en la convivencia y restaurar las relaciones dañadas por el mismo. Y a esta tarea van destinadas un conjunto de acciones que desarrollamos después del estallido del conflicto, prácticas restaurativas para asumir las responsabilidades por las acciones, conocer el daño causado, dar voz a las víctimas, identificar las consecuencias para la comunidad y también con la intención de evitar la recurrencia. Y finalmente hay que sanar, dar atención psicosocial en los casos que se requiera. A continuación vamos a ir desgranando estas propuestas.

Un diagnóstico participativo

Abordar las cuestiones sobre la convivencia y conflictos en los centros de enseñanza requiere un planteamiento de diagnóstico permanente, casi de investigación-acción, una vez que se ha constatado que las recetas no funcionan y que lo que en un centro ha dado resultados en otro no sirve. Cada centro presenta una realidad particular en cuanto a los tipos de conflictos y los problemas de convivencia entre alumnos y profesores que responden a distintas cuestiones. Es más, cada curso se plantean unas prioridades diferentes.

El clima del centro y la receptividad de los distintos componentes de la comunidad educativa son factores también variables. Ante una situa-

ción conflictiva hay centros en los que se articula el interés y la participación de profesores, familias y alumnos mientras que en otros el tema no sale del equipo directivo.

El diagnóstico permanente también nos va a permitir pulsar la perspectiva de la situación desde todas las ópticas y con los agentes de la comunidad educativa, entre los que suele haber diferencias. Nos podemos encontrar con que para los profesores la situación es muy preocupante, mientras que para los alumnos no hay problemas significativos de convivencia.

Muchas veces, la información que se obtiene en un proceso de investigación queda corta. Por ejemplo, podemos identificar que la disrupción es un problema significativo para los profesores, pero es necesario profundizar en la información que se obtiene: quien la protagoniza, en qué consiste, qué términos se utilizan, en qué momentos, como reaccionan los alumnos y los profesores, como se sienten... Este nivel de concreción nos proporciona pistas para plantearnos una alternativa a los problemas.

Por otra parte, el proceso genera dinámicas que hay que atender. La realización de la encuesta, la participación en una observación o en un grupo de discusión, crean interés, incluso expectativas en profesores y alumnos, les ayuda a estructurar y compartir su discurso y a aumentar su receptividad ante las propuestas que se van a generar a partir del proceso de diagnóstico.

Esta propuesta no sólo es pertinente como punto de partida para abordar la relación entre alumnos y profesores, sino que también lo es para cualquier intervención que ayude a la convivencia.

Una cultura de centro

Las relaciones entre alumnos y profesores y de los distintos agentes de un centro educativo entre sí, están impregnadas de una determinada manera de ser, podríamos decir, de una cultura de centro. Esa cultura se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, por la confluencia de una serie

de factores como las experiencias comunes, los éxitos o los logros obtenidos, las actividades extraescolares, los hábitos y costumbres, los diferentes estilos directivos, etc. Y esa cultura es una seña de identidad en muchos centros.

Del mismo modo que esa realidad constatable se ha ido construyendo, se puede modificar, condicionar e incluso reconstruir. Una de las vías para hacerlo puede ser una campaña de sensibilización sobre las cuestiones que más interesan o preocupan al colegio o instituto respecto al conflicto y la convivencia. Se trata de determinar los aspectos esenciales de esa cultura, difundirlos e integrarlos en la dinámica del centro.

Los soportes a utilizar son los propios de los medios de comunicación: carteles, folletos, anuncios, etc. Pero debemos incorporar en mayor medida, aquellos del mundo de la imagen a los que los jóvenes están más acostumbrados y pueden recibir mejor y, en la medida de lo posible, debemos hacerles protagonistas de esas imágenes.

Las normas de funcionamiento de la clase

Junto con el reglamento, el clima y la participación son las propuestas que aparecen con más frecuencia en la indagación bibliográfica que hemos realizado sobre convivencia y conflictos en los centros escolares. Son también una de las alternativas que más pronto aparecen en los trabajos de campo. Las normas son elementos esenciales en las relaciones entre profesores y alumnos, y entre éstos entre sí.

Aguado y de Vicente (2006, p. 148) plantean que:
“apostamos por un modelo de gestión de la convivencia que implique la participación democrática y diferenciada de todos los miembros de la comunidad educativa, que con distintas necesidades, intereses, capacidades y responsabilidades, y a través del diálogo y la cooperación, se enfrentan a los problemas de convivencia que genera la vida escolar, con el propósito de mantener una coherencia educativa entre los principios democráticos de la sociedad de la que formamos parte y la práctica cotidiana” (p. 148).

Otras relaciones entre alumnado y profesorado

Los profesores, sabemos que nuestras relaciones con los alumnos se estrechan y mejoran cuando trabajamos juntos fuera de los parámetros habituales de la clase y cuando surgen oportunidades para relacionarnos desde otras claves. Los proyectos, los concursos, las actividades puntuales, compartir los retos y la responsabilidad, suelen ser experiencias satisfactorias. A los beneficios para las relaciones entre alumnos y profesores y de los alumnos entre sí, podemos añadir los efectos positivos de establecer retos conjuntos entre ellos y el tutor o profesor/a, lo que significa, en muchos casos, el aprendizaje de la participación en la sociedad.

Pero no son situaciones frecuentes ni fáciles. La desmotivación del profesorado y la falta de interés de los alumnos por este tipo de actividades es una realidad muy presente en los centros educativos. Muchas propuestas en esta línea se quedan en el aire por diversas razones; a veces, es el miedo a la pérdida de control de la dinámica de la clase; otras, el problema es la dedicación de tiempo extra que exige, y que no estamos dispuestos a dar; en otras ocasiones, es la falta de implicación de los alumnos que consideran que la actividad no es seria y se puede hacer “pirola”. Aun asumiendo estos y otros riesgos, consideramos que merece la pena intentarlo.

Las posibilidades son muy variadas, hay multitud de propuestas, y entre todas ellas destacamos tres que tienen valores añadidos: a) participación en convocatorias de premios y concursos, b) desarrollo de campañas sociales sobre temas como el valor de la interculturalidad, cuestiones medioambientales, la violencia de género o la educación para la salud, y c) en tercer lugar los proyectos de solidaridad que contribuyen a la ciudadanía global.

Colaboración entre familias y profesorado

Los reproches mutuos y la desconfianza entre familias y profesores son uno de los aspectos más negativos del tema que nos ocupa y constituyen un factor muy importante en los problemas de convivencia y con-

flictos en los centros escolares. La ausencia de planteamientos conjuntos dificulta la tarea educativa. Los profesores y las familias no son, a veces, aliados frente a los problemas de disciplina, y los alumnos son conscientes de ello.

Es necesario romper esa dinámica. Voors (2005) propone la creación de planes de trabajo común entre familias y profesores a partir de un diagnóstico conjunto en el que se pongan sobre la mesa todas las dimensiones del problema y estén presentes todos los puntos de vista. Planes con acciones concretas para todas las partes, compromisos por escrito y plazos y medidas de revisión y control. Las familias son un miembro esencial de la comunidad educativa y a partir de su participación en los diagnósticos se pueden identificar los objetivos y acciones y determinar los aspectos metodológicos.

La relación entre familias y profesores está condicionada por distintos factores: son dos colectivos de la comunidad escolar que, como grupos, no suelen tener mucha comunicación. La relación se produce de manera individual, a partir de la tutoría del alumno/a y a nivel formal a través del AMPA. Ninguno de los dos contextos, son propicios para un plan de trabajo conjunto. Las cuestiones individuales tapan la perspectiva global y la relación formal responde a una dinámica organizativa o incluso reivindicativa, condicionada por otros intereses.

Las familias y profesores tienen objetivos comunes que deben facilitar este trabajo conjunto: les interesan los resultados académicos, la educación de los alumnos, que los centros tengan un buen clima de relación y trabajo y que los alumnos tengan experiencias significativas. Hay que sacar partido a esta base común y facilitar un acercamiento mayor del que existe en la actualidad.

Trabajar el grupo

El grupo es el contexto en el que se produce la convivencia y se desarrollan los conflictos y sin embargo, a veces, el grupo es bastante invisible para el profesorado. Si una buena parte de los problemas de convivencia y de los conflictos se producen en el grupo, debemos apoyarnos

en el mismo para abordarlos y para esto es imprescindible, *ver al grupo* y conocer su dinámica.

Telma Barreiro (2000, p. 73) habla de “una resistencia epistemológica a la noción de grupo”, que no es algo que pueda ser captado perceptivamente. El docente ve un conjunto de alumnos en interacción, pero no puede observar su trasfondo dinámico como un sistema de vínculos, simpatías, antipatías, secretos, alianzas, rivalidades, afinidades y códigos.

El grupo es percibido por algunos adultos como fondo, como peligro potencial, como medio de trabajo. Para el adolescente es algo fundamental, un valor en sí mismo, clave para su malestar o bienestar tanto por razones socioafectivas como respecto a la tarea; es el escenario donde se juega su éxito o fracaso en las relaciones interpersonales y su inserción social. Está asociado a su responsabilidad esencial: el aprendizaje. La ansiedad está presente en toda situación grupal y, en ella se manifiestan las necesidades psíquicas básicas: reconocimiento, aceptación, pertenencia, estímulo y comunicación. Pero el reparto de los beneficios de la interacción, de las *caricias* es desparejo y ese es un factor determinante de las conductas disruptivas.

La acción tutorial

Incluir la tutoría entre las posibles acciones para mejorar las relaciones entre alumnos y profesores puede parecer una obviedad, pero, desde nuestro punto de vista, es un aspecto esencial en un plan de intervención para mejorar la convivencia en un centro educativo. Monclús y Sabán (2006) plantean que la tutoría es el espacio más idóneo para abordar cuestiones como la resolución de conflictos, las técnicas de contrato, la mejora de la comunicación, la elaboración de normas, la entrega de informaciones, o para recoger e intercambiar puntos de vista y tomar decisiones y, para la autoformación y generación de ideas.

Muchas de las propuestas que se señalan deben desarrollarse en la tutoría, lo que la convierte en un espacio clave de la viabilidad de todas las acciones previstas. Sin embargo, en la actividad cotidiana de los centros esa posibilidad se ve muy reducida. La tutoría se asigna y no es volun-

taria, de manera que cuando se plantea realizar determinadas actividades, a veces, se choca con la falta de motivación y, en otros casos, de formación de tutores que plantean sinceramente: *yo no sé hacer dinámicas de grupo*. Por otra parte, se producen diferencias importantes entre unas tutorías y otras. En aquellos casos en que los tutores se implican, planifican su intervención, se encuentran motivados y tienen la capacitación suficiente, los alumnos se benefician; en otros, por el contrario, *pierden* la oportunidad de esos aprendizajes y esas experiencias. En la situación actual, no podemos permitirnos que esto último suceda.

Habilidades de comunicación

La ausencia de una comunicación fluida y habitual entre alumnado y con el profesorado puede frenar la mejora de la convivencia en los centros escolares. Las aulas y los espacios comunes deben aprovecharse suficientemente para crear un mejor ambiente y establecer canales de comunicación. Los gritos, los insultos y también el silencio y las dificultades para expresar lo que se siente, están presentes en una buena parte de los incidentes que se producen, tanto entre alumnos como entre éstos y sus profesores. Los problemas de comunicación también juegan un papel determinante en el estancamiento y en la escalada de los conflictos. Podríamos sintetizar la situación que se puede producir en algunas ocasiones: hay poca comunicación, comunicación poco elaborada, poco eficaz y *exceso* de gritos e insultos.

La dinámica de trabajo habitual del centro parece no ser suficiente para potenciar las habilidades de comunicación de los alumnos, y es necesario buscar momentos específicos para abordar este tema a través de dinámicas y actividades (Vargas et al, 1995), que deben llegar, al menos, a todos los alumnos de la ESO. La lingüista Estrella Montolío (2023), coloca la conversación en el centro de la convivencia humana y habla del capital conversacional que podemos legar a las generaciones venideras.

Habilidades para la resolución de conflictos

El conflicto es inherente a las relaciones humanas, especialmente en aquellas fases de desarrollo personal en las que se está aprendiendo a vivir y relacionarse socialmente, como sucede en los jóvenes. Los conflictos son inevitables en la institución escolar, pero ello no tiene que suponer necesariamente que también lo sea su escalada o estancamiento. Debemos educar a los alumnos para la interacción, negociación, la escucha empática y la resolución constructiva de los conflictos. En la vida escolar hay multitud de oportunidades para desarrollar estas habilidades que se pueden promover a partir de pautas, procesos y actividades. El contexto más adecuado es, como en otros casos, la tutoría, pero pueden surgir multitud de oportunidades para programar una actividad con el objetivo de desarrollar la capacidad del alumno/a para enfrentarse a los conflictos.

Existencia y uso de protocolos

El grado y el tipo de intervención de los profesores en los temas de convivencia y en los casos de conflicto son un factor determinante de las relaciones entre alumnos y profesores, y podríamos decir que también en las relaciones con las familias. Los alumnos demandan implicación y las percepciones sobre la misma varían significativamente: “Los alumnos preguntados sobre la frecuencia con la que interviene el profesorado en casos de acoso señalan que el 25 % y los docentes por su parte dicen que intervienen siempre” (Voors, 2005, p. 32).

Si continuamos con los casos de acoso como indicador, Voors, cuando se refiere a la implicación de los profesores en los problemas de convivencia, señala estas diferencias: algunos educadores creen que el acoso es un asunto intrascendente, otros que las reacciones son exageradas, otros quieren intervenir y no saben cómo. En la misma línea, Nora Rodríguez (2004) señala que la respuesta de los profesores ante el bullying es de tres tipos: a) no compromiso, por miedo a ser atacado o por pérdida de autoridad; b) cierta complicidad silenciosa con el agresor, creyendo que con ello no se verá implicado en el problema, y c) compromiso genuino.

Esta realidad hace necesaria la elaboración de protocolos de actuación y manuales de conducta que proporcionen a los profesores pautas y recursos para su intervención. Algunos de los temas que deberían estar regulados son: a) intervención en los casos de conflictos entre alumnos, b) intervención en casos de violencia, c) intervención en los casos de acoso, d) conducta cuando hay violencia en las instalaciones o en los alrededores del centro, e) uso de los castigos colectivos, y f) actuación en los casos de boicot al desarrollo de la clase.

Responder a la disrupción

La disrupción se ha convertido en uno de los problemas más importantes y que más deterioran las relaciones entre alumnado y profesorado, además de las consecuencias que tiene para el clima del aula, el cumplimiento de las programaciones y el buen aprovechamiento de las clases por parte del grupo. Y este problema se pone de manifiesto, en muchos casos, tanto en los discursos del profesorado como en el de los alumnos, cuando algunos compañeros sistemáticamente molestan y monopolizan la atención del profesor/a. Los alumnos también manifiestan su malestar con una de las consecuencias frecuentes de estas situaciones, los castigos colectivos. Para los profesores es mortificante tener en clase a algún alumno/a o un grupo de ellos que todos los días interrumpe, rompe las reglas de funcionamiento y les reta frente a la clase.

Para abordar este problema se propone un proceso de diagnóstico participativo con toda la clase, o con subgrupos de la misma, con la presencia del profesor, de otros profesores del grupo de trabajo sobre convivencia y conflictos y de un representante del equipo directivo. Es necesario poner sobre la mesa las distintas visiones de la situación, el malestar del alumnado, el miedo y la frustración de los que quieren aprender y no pueden. A partir de este diagnóstico, hay que ayudar al grupo a llegar a acuerdos para el funcionamiento de la clase y desvelar qué es lo que quiere la mayoría, con mucha frecuencia prisionera de ese pequeño grupo.

Fernández (2006), propone un análisis en doble sentido. Por un lado, las implicaciones de control y manejo de la clase por el profesor, como pueden ser las dinámicas de trabajo, la organización del aula, la pre-

sentación del currículo y su desarrollo a través de actividades. Por otro lado, las motivaciones del alumnado disruptivo y del profesorado que sufre o favorece la disrupción. Respecto al profesorado y el control de la clase propone intervenir en la organización del aula, el modelado del profesor, los agrupamientos y el desarrollo del currículo.

Mediación

La mediación, más allá de la posibilidad de generar acuerdos, ya en si importante, si se consideran y potencian sus dimensiones educativas, es una herramienta esencial para abordar los conflictos que cursan con violencia sea esta directa, física, verbal, psicológica o de otro tipo.

Las características esenciales de la mediación son las siguientes: Un mediador neutral que ayuda a remover los obstáculos de comunicación, malentendidos, prejuicios, etc. Una dimensión pedagógica en la que las partes deben resolver *su conflicto*. Una oportunidad para que cada parte escuche el punto de vista de la otra. Un proceso en el que se tienen que proponer alternativas sobre las cuestiones del conflicto y llegar a un acuerdo. Un acuerdo que debe ser posible, escrito y supervisado.

Sus potencialidades educativas se manifiestan en que, de entrada, la mediación es una experiencia significativa, transformadora, en la que el alumnado se ve a sí mismo y ve al otro con otra mirada. Los aprendizajes para las personas que participan en una mediación son relevantes; Galtung (2009) habla de una experiencia vital holística. La vivencia de la escucha empática y de la responsabilidad respecto a la solución, son valiosas. Los implicados en los conflictos tienen que esforzarse en la búsqueda de una solución que además tiene que ser de beneficio mutuo. La mediación proporciona esperanza porque es una oportunidad para abordar y transformar los conflictos y estos dejan de ser un lastre con el que tenemos que cargar sin remedio. También es una oportunidad para restaurar las relaciones dañadas, si esa es una cuestión que se incorpora entre los aspectos sobre los que hay que aportar alternativas.

Las prácticas restaurativas: asamblea, consejos de aula, círculo del tiempo

La participación es difícil de definir, de ejercer y, especialmente, de motivar y estructurar. Sánchez Alonso (1987) plantea que para participar hay que *saber* participar, *querer* participar y *poder* participar, es decir, tener formación y experiencia, motivación y canales de participación. Y junto al consenso sobre la existencia de estas dificultades, encontramos un acuerdo también bastante amplio sobre las virtudes y potencialidades de los procesos participativos. La experiencia nos dice que siempre que se han producido han sido significativos, tanto para los alumnos como para los profesores y los beneficios han repercutido con fuerza en el proceso de aprendizaje.

Para promover y facilitar la participación de los alumnos y de buscar espacios en los que éstos y sus profesores se relacionen, están la *asamblea de aula*, los “consejos de aula” que propone Daniel Ianni y Pérez (1998, p. 147) y el “círculo del tiempo” que propone Serrano (2004, p. 294ss). Las prácticas restaurativas permiten desarrollar las dimensiones tanto preventivas como de tratamiento de los problemas de convivencia y los conflictos.

Grupos de apoyo

La invisibilidad es uno de los aspectos más preocupantes de los problemas de convivencia y conflicto en los centros de enseñanza, que afecta tanto a alumnos como a profesores. Cuando un alumno/a o un/a profesor/a tienen problemas con otros alumnos, una de las dimensiones de estos problemas suele ser la soledad. Los apoyos se suelen buscar fuera del centro, entre la familia o los amigos. Algunos alumnos por miedo o vergüenza se resisten a reconocer que están siendo molestados o implicados en un conflicto o, incluso acosados en alguna ocasión. Los profesores, por su parte, pueden temer que su implicación en un conflicto se relacione con una falta de capacidad o con un error propio.

Las medidas organizativas y disciplinarias no siempre resuelven estos problemas y desde luego no sirven para confortar al alumnado o pro-

fesorado que lo está pasando mal. La tutoría y la dirección del centro tienen que jugar su papel para tratar de resolver el problema, dado que los alumnos y profesores deben sentir el apoyo de manera cotidiana y desde distintos ámbitos.

Respecto a los profesores, Rodríguez (2004), entre los consejos que propone para los profesores cuando la violencia se vuelve contra ellos, incluye la creación de grupos especializados en los centros que les informen sobre los pasos a dar, analicen las medidas que se pueden tomar y cuál va a ser el plan de acción. A estas funciones hay que añadir las de acompañamiento al profesor/a en sus reflexiones sobre la situación, en la búsqueda de soluciones y proporcionarle soporte emocional.

Prácticas de restauración

La intervención en un conflicto, sea entre alumnado o entre éste y profesorado, no se puede considerar resuelta hasta que no se ha restaurado el daño y se ha reconstruido, por un lado, la relación interpersonal y, por otro, el clima general en el contexto del centro, el aula o el grupo. Esta no es tarea fácil, al menos respecto a las relaciones, ya que muchas veces el daño provocado es tan intenso que lo que piden las partes es: *que no me vuelva hablar, que no me mire...* Sin embargo, aquellos casos en los que se logran acuerdos para restaurar el daño y reconstruir la relación, la satisfacción es significativa, el potencial educativo de los procesos de resolución de conflictos es mucho mayor y, a veces, el clima no solo se recompone, sino que mejora.

Helen Cowie (citada por Serrano, 2006), propone este tipo de prácticas entre diversas técnicas para el desarrollo de programas dirigidos a profesores. Son prácticas centradas sobre todo en reparar el daño emocional sufrido. Parten de un principio fuertemente ligado a la responsabilidad individual y a la asunción de las consecuencias; las personas implicadas en el conflicto deben asumir la responsabilidad de resolverlo y de reparar el daño.

Conclusiones

En general, se aprecia la necesidad de construir una convivencia positiva y pacífica en el ámbito escolar, pero también hay que mostrar que esa construcción es posible a través de una serie de propuestas y técnicas.

En este trabajo se han presentado varias de estas propuestas, en concreto: a) un diagnóstico participativo, b) cultura de centro, c) normas de funcionamiento de la clase, d) relaciones entre alumnado y profesorado, e) colaboración entre familias y profesorado, f) trabajo en grupo, g) acción tutorial, h) habilidades de comunicación, i) habilidades de resolución de conflictos, j) protocolos, k) y respuestas a la disrupción.

La mediación y las prácticas restaurativas son fundamentales para cerrar el círculo de la atención a los conflictos.

M^a Jesús LUNA SERRETA es licenciada en Antropología Social y Cultural y diplomada en Trabajo Social, además de titulada de postgrados y maestrías. Ejerce de directora de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Zaragoza, España). Tiene experiencia profesional en educación no formal y formal, en mediación y resolución de conflictos y en cooperación para el desarrollo.

Referencias

Aguado Asenjo J. y de Vicente Abad, J (2006). Gestión democrática de las normas. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 139-172). Barcelona. Graó.

Barreiro, T. (2000). *Trabajos en grupo: hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Daniel Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Barcelona: Paidós.

Fernández García I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 173-207). Barcelona: Graó.

Galtung, J. (21 de noviembre de 2009). *Diseño de una investigación para la paz útil para el S. XXI*. Conferencia en la Fundación SIP (Seminario de Investigación para la Paz). Salón de actos del Centro Pignatelli. Zaragoza.

Monclús Estella, A. y Sabán Vera, C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Davinci.

Montolío, E. (2023). La conversación en el centro de la convivencia humana. En VVAA, *Comunicación para la convivencia* (pp. 18-30). Zaragoza: Mira.

Rodríguez, N. (2004): *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos de los 4 a los 16 años*. Madrid: Temas de Hoy.

Sánchez Alonso, M. (1991): *La participación: Metodología y Práctica*. Madrid: Popular.

Serrano, A. (2006): *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Vargas, L. Bustillos, G. y Marfán, M. (1995): *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.

Voors, W. (2005): *Bullying. El acoso escolar*. Barcelona: Oniro.