



## CONFLICTO Y VIOLENCIA. CONCEPTOS Y SIGNIFICADOS

### Efectos y alcance en la escuela

Conflict and Violence. Concepts and Meanings. Effects and Reach at School

JESÚS FERNANDO PÉREZ LORENZO

Universidad Francisco Maldonado, España

---

#### KEY WORDS

*Behavior  
Conflict  
Culture  
Education  
School  
Violence*

---

#### ABSTRACT

*Perhaps since the time of Darwin scientists have tried to clarify the meaning of violence from an evolutionary configuration (Lorenz, 1967). Currently neurologists begin to extract the different brain processes that unleash the various violent behaviors. Current brain scanning techniques identify brain regions involved in the ordering of emotions and reactions. Professor Richard Davidson notes that not all individuals are capable of facing aggression and anger equally, so that the brain structure of some people induces violence (Goleman, 2008). Anyway this should not be understood as being born violent, but a series of elements in hodgepodge of genetic and social nature is forging a brain organization that trains in more or less hierarchy the different aggressive and violent exaltations (Iglesias, 2000).*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Comportamiento  
Conflicto  
Cultura  
Escuela  
Educación  
Violencia*

---

#### RESUMEN

*Quizás desde los tiempos de Darwin los científicos han tratado de aclarar el significado de la violencia desde una configuración evolutiva (Lorenz, 1967). Actualmente los neurólogos empiezan a extraer los distintos procesos cerebrales que desatan las diversas conductas violentas. Las actuales técnicas de exploración cerebral identifican regiones cerebrales implicadas en la ordenación de las emociones y reacciones. El profesor Richard Davidson recoge que no todas los individuos son capaces de afrontar por igual la agresividad y la furia, por lo que la estructura cerebral de algunas personas le induce a la violencia (Goleman, 2008). De cualquier forma esto no debe ser entendido como que se nace violento, sino que una serie de elementos en mezcla de índole genética y social va fraguando una organización cerebral que capacita en más o menos jerarquía las distintas exaltaciones agresivas y violentas (Iglesias, 2000).*

---

## La génesis y desarrollo

La violencia no es propia de ningún entorno específico. Surge donde se den las condiciones para ello y la historia demuestra que desde el mismo nacimiento del mundo ha sido inherente a sus pobladores. El ámbito escolar, por desdicha, no se encuentra detrás de ninguna trinchera y por lo que de trascendente tiene hacia el mundo exterior, requiere de un análisis de sus causas y consecuencias (Trianes y García, 2002).

Los distintos conjuntos de saberes, doctrinas y corrientes que ostentan el origen de la psicología, filosofía, antropología y hasta la neurología, han tratado *illo tempore* de buscar un origen y génesis a los distintos comportamientos violentos del ser humano. Rousseau parte de un punto de vista contrario mantenido en el siglo XVII por Hobbes, en el que el ser humano estaba en constante lucha con él mismo, donde cada uno era enemigo del otro y el miedo era consustancial a la propia relación entre iguales (Ortega, 1992). Rousseau cree que el estado originario del hombre antes de que formase parte de una sociedad, era bueno, feliz y satisfecho. Lo que él denomina "buen salvaje" (González Alcantud, 1987). El hombre vive de manera independiente y emancipada conducido por el saludable amor a sí mismo.

La sociedad del siglo XXI manifiesta aspectos de violencia generalizada en un gran porcentaje de expresiones, por lo que no es comprometido decir que la convivencia no es esencialmente armónica (Kaplan, (Coord.) 2006). La escuela no se encuentra al margen de esta situación, antes al contrario, ya que debido a la cantidad de microcosmos sociales que generalmente terminan revelándose los mismos conflictos que se generan y producen en la sociedad que nos rodea (Puig, 1997); pero a diferencia con lo que ocurre en este mundo social del que formamos parte, parece, a priori, que es más fácil intervenir en el mundo educativo para intentar conseguir cierta armonía social como recogemos en el título del epígrafe. Conseguir esta intervención que palie o resuelva en su totalidad los conflictos que se generan en la escuela ha de pasar necesariamente por sacudir comportamientos estereotipados y redundantes que no hacen más que lastrar el trabajo de los profesionales que realizan su trabajo en los centros escolares (Cascón, 2000).

Los conflictos sociales han existido siempre, sin embargo las circunstancias sociales, económicas y políticas que se están viviendo en los albores del siglo XXI contribuyen a que exista una cierta movilidad cultural que facilita la aparición de un alto grado de conflictividad social. A nadie le extraña que la insuficiente o nula aceptación de la diversidad esté íntimamente ligada al aumento de disensiones sociales que nos está llevando a un alto

grado de beligerancia social. De cualquier forma y en clara paradoja con lo que hasta aquí hemos comentado, los movimientos migratorios que se están produciendo en España están haciendo, también, que se esté creando un interés inusitado por una educación intercultural que se está encargando de ofrecer igualdad de oportunidades y de atender a la diversidad, factores que quizás no podrían concebirse en la España del último tercio del siglo XX.

Decíamos anteriormente que la escuela con su funcionamiento microcósmico es un apéndice de lo que se vive en la sociedad en general. En esta línea teórica cabe plantearse que el hecho educativo favorece la inclusión frente a la exclusión y la pluralidad frente a la uniformidad (Arroyo, 2001), de tal manera que puede considerarse un eficaz instrumento de trabajo que ayude a posicionarse en posturas de diálogo y de resolución mediadora de conflictos y violencia. Incluso los marcos normativos en materia de educación recogen como declaración de intenciones estas cuestiones. El mismo preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006 recoge, entre otros, los siguientes términos: "... también ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común (...) Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa".

Que la escuela sea un marco ideal para tratar de alcanzar la formación que permita que los hombres y mujeres convivan en armonía no debe ser óbice para que no se trabaje desde otras instancias sociales. La escuela no puede soportar más cargas y gabelas que las que emanan de su propia praxis. En muchos escenarios sociales actuales se busca en el mundo educativo la solución a problemas que no necesariamente van a resolverse mediante la acción educativa (Aznar, Cáceres, e Hinojo, 2007).

La diversidad a menudo nos trae la aparición de una conflictividad que en no raras ocasiones termina en violencia ya sea verbal o de otra dimensión más grave, tales como en situaciones de injusticia e iniquidad. La relación que precise desarrollarse en armonía, necesita liberarse de imágenes estereotipadas que siempre figuran en el inicio de conflictos personales y sociales. Los

paradigmas repetidos de conducta, ordenan nuestra cotidianidad; pero también provocan situaciones negativas tales como la segregación y los conflictos entre grupos sociales (Richards y Hewstone, 2001). El mundo educativo es uno de los ámbitos en los que más situaciones estereotipadas se producen, y no sólo en el entorno estudiantil, sino también entre los profesores. La herencia social que el mundo de la docencia arrastra hace que resulte difícil acabar con situaciones de esta índole; es más, el uso de estereotipos no debe percibirse como una degeneración humana, más bien corresponde al desarrollo y puesta en escena de una serie de procesos de conocimiento y motivaciones entre los que se encuentra la obligación de profetizar la realidad, como recoge Ares (2002). Según Álvarez y Arancibia (1993) el profesorado puede llegar a crear imágenes estereotipadas de sus alumnos que les ayudan de este modo a pronosticar la realidad de su clase. Los estereotipos facilitan la tarea docente y de relación humana para quien los utiliza; no obstante, en muchas ocasiones, son perniciosos para las personas o grupos estereotipados, además de los errores que se cometen cuando los profesores categorizan a sus alumnos, sobre todo a la hora de corregir conductas que con suma facilidad se le suponen al alumnado. Los principales trabajos que se han llevado sobre la estereotipia se han desarrollado en Estados Unidos.

Pero, a nivel general, son las diferencias, los intereses y los distintos puntos de vista, los que constituyen un certero origen de los conflictos. A ello, hay que añadir que el conflicto es casi siempre visto desde un punto de vista negativo, y casi nunca como una oportunidad para crecer (San Martín, 2003). La disputa y el conflicto nos llevan a comportamientos humanos consustanciales al nivel de correspondencia, relación y analogía entre el género humano, sea en su faceta de relación con el otro o hasta en su propia relación con el más absoluto yo individual. El conflicto no deja de ser un eficaz instrumento de relación con los demás y prepara al individuo para moverse con soltura en el más complejo entramado social (Cascón (Coord.), 2000). No obstante lo anterior, el sentido peyorativo del propio término subyace en lo más hondo de la semántica de la palabra. Es difícil de explicar este estado de la cuestión; pero tampoco las imágenes relacionadas con la palabra ayudan a entenderlo de otra manera que no sea la más estricta de las negatividades.

Quizás ayude a entender el asunto el hecho de la negación sistemática que hacemos de poder entender el conflicto como vehículo efectivo para la resolución de los problemas que la cotidianidad del hombre genera. Negar al término la posibilidad de negociación, de acuerdo, en definitiva, nos puede llevar a la ofuscación que, con suma facilidad, desemboca en agresividad, de manera que lo que de positivo pudiera tener el conflicto se enfrenta a la

particularidad negativa de la violencia. De esta forma el conflicto podría ser entendido como incompatibilidad de metas u objetivos y, en ocasiones, como incompatibilidad en los medios a utilizar para acercar metas u objetivos. Es abstracto y puede ser subyacente o ser abierto. En este último caso una disputa que puede derivar en la violencia. La violencia, a diferencia del conflicto, es una conducta y puede observarse más fácilmente; es la suma de tres violencias: la violencia directa, la estructural y la violencia cultural (Rozenblum de Horowitz, 2007). La violencia directa conllevaría a la violencia verbal y/o a la violencia física, todo ello sin olvidar que se presenta como la más rápida en ser detectada. La violencia estructural es la que proviene de situaciones injustas más allá de la voluntad o posibilidad de las posibles víctimas; por ejemplo la originada de la desigualdad y la injusticia derivada, asimismo, de la propia estructura social. Es la más evidente y presenta una mayor resistencia al cambio. Por último, la violencia cultural es, en cierta medida, el sustento teórico, filosófico y práctico de la violencia estructural. Se transmite a través de factores culturales, estereotipos, medios de comunicación, etc.

Así las cosas, el conflicto en la escuela está imbuido de una fuerte carga negativa apoyada por la propia estructura de los sistemas de enseñanza donde la imposición y un carácter muy marcado de exigencias, permiten establecer un clima de convivencia, cuando menos, con grandes carencias de emotividad y afecto. Si a esto le sumamos la enorme presión que acompaña al trabajo del profesor, presionado en exceso por la finalización de sus programaciones didácticas, sin apenas tiempo para poder ofrecerse como lo que realmente su vocación le posibilita. Tenemos por delante un excelente campo de cultivo para todo tipo de connotaciones negativas que el conflicto infiere. Tampoco se debe olvidar el cortejo peligroso que muchos de nuestros jóvenes tienen con *otro mundo* ajeno al académico, donde las drogas, alcohol, y unas relaciones personales realmente vacías de contenido sustancial, son llevadas al ámbito escolar, prevaleciendo, en muchas ocasiones, a cualquier otra temática de relación que lo académico requiere y posibilita.

El mundo globalizado que hoy padecemos/disfrutamos es un extraordinario campo de cultivo para la violencia estructural y organizada que nuestra sociedad padece; sociedad que aparta de sus planteamientos la dimensión humana para vivir plenamente en una magnitud eminentemente tecnocrática. Este tipo de violencia antes referida es aquella que puede ser aplicada en un escenario en el que se genera un perjuicio en la satisfacción de las necesidades del hombre consideradas básicas, tales como la supervivencia, libertad o identidad debido a los procesos de estratificación de la sociedad. Este término de

violencia estructural nos lleva a la existencia de una disputa entre grupos de una sociedad (entendidos en términos de etnias, razas, edad u otros) donde el reparto o uso de cualquier recurso se hace a favor de una de las partes y en claro perjuicio de las demás (Tortosa Blasca y La Parra Casado, 2003).

Popularmente la violencia se equipara a conflicto; pero realmente la violencia es solo una de las consecuencias posibles de dicho conflicto; aunque de manera alguna puede entenderse que sea la única, ni tampoco la más común. El conflicto, de hecho, no es algo que se desarrolle de forma lineal, sino que se presenta de forma “ondeante” con altos y bajos. Para los autores citados, el conflicto es un proceso complejo que puede caracterizarse, entre otros aspectos, por:

- Se produce por una divergencia de intereses, posiciones, valores, o que al menos se perciben como tales.
- Es un proceso interaccional, dinámico, que evoluciona hasta llegar a desaparecer en algunos casos, o a derivar en violencia, en otros.
- Se desarrolla entre dos o más partes, es decir, personas, grupos pequeños o grandes, entre persona y grupo, etc.
- Predominan interacciones antagónicas, en las que las personas que intervienen lo hacen como seres completos: con sus acciones, sus pensamientos, sus discursos y sus afectos.

El final del siglo XX vino marcado por varios acontecimientos que supusieron una entrada de aire renovado a una Europa que aún tenía demasiadas cicatrices abiertas desde la finalización de la segunda guerra mundial. Era creencia generalizada que la caída del telón de acero iba a suponer que todos los dispendios y derroches que la guerra fría había generado en la década de los sesenta iban a repercutir de manera directa en programas educativos, de cultura de paz y prosperidad para un continente que había vivido ya demasiados acontecimientos bélicos. Nunca se tuvo una imagen más sólida de Europa unida que cuando el muro de Berlín era desmontado ante los ojos incrédulos de millones de personas. Pero nos equivocábamos. Como también nos equivocamos cuando pensamos que la globalización económica iba a servir para vincular a toda una sociedad ávida de participación y harta de distinciones y desigualdades.

Ejemplos como este surgen por doquier y cada vez parece más certera la idea de que todos estos desengaños políticos y sociales están fomentando el desarrollo de la violencia estructural, que no es otra cosa que la agresión a una colectividad que parte de una estructura política o incluso económica, creando hambre, indignancia e incluso la muerte,

todo ello motivado por quien cree tener la capacidad moral y el poder sobre otro.

Siguiendo a Valero y a Altaba (2002), podemos establecer que los contenidos curriculares actuales de la escuela española tienden a la búsqueda del positivismo en una lucha despiadada en contra de todo lo que suponga humanismo. De poco a esta parte estamos asistiendo a la desmembración de todo un sistema de valores basados en contenidos humanistas y eruditos en pos de conseguir resultados productivos y eminentemente prácticos caminando hacia una escuela particularmente provechosa y rentable. Pero todo esto no podía salir gratis: el individualismo más particular y único se ha hecho un hueco en nuestros centros escolares que está generando los mismos estados de violencia que ya se habían asentado en la misma sustancia de la sociedad.

La permanencia en la escuela hasta los dieciséis años, en el mejor de los casos, y el menoscabo que ha sufrido como institución, se antojan como las dos causas que han generado el aumento desmedido de la violencia y la conflictividad en nuestras aulas. La falta de propagación de valores de la escuela y la ineficacia que muchas familias plantean en esta misma tesitura agravan aún más el problema y lo hacen prácticamente inabordable desde una perspectiva tradicional de la cuestión (GRUSEC, J. E. 1991). Desde luego no son sólo estos factores los que han originado este estado de cosas; habría que sumar la enseñanza en unas bases pseudopedagógicas modernistas plagadas de derechos para los alumnos sin apenas obligaciones que hagan natural el *statu quo* de referencia. Tampoco los legisladores desempeñan un trabajo serio en pos de pacificar y tranquilizar nuestras aulas, pasando de soslayo ante el problema y tratándolo de explicar con elucidaciones, a veces cuando menos sorprendentes, generando explicaciones totalmente ajenas a las verdaderas causas de la cuestión, muy correctas desde el punto de vista político; pero totalmente ineficaces. Si ya de por sí el diagnóstico es difícil, más complicada se torna la cuestión cuando los planteamientos para un estudio sereno y profundo de la cuestión, o no se quieren llevar a cabo, o nacen prácticamente muertos en el afán de no querer molestar a nadie molestando con ello a todo el mundo, con lo que estamos asistiendo a un estado de simulación y tramoya constante que confunde un problema de toda la comunidad educativa con casos aislados más fáciles de encubrir a una sociedad anhelante de malas noticias. Con inusitada cotidianidad asistimos a escenarios realmente conflictivos que se maquillan en el *son casos aislados que no repercuten en el normal funcionamiento del diálogo y sociabilidad del centro*. Hasta las comisiones de disciplina han sido vilmente liquidadas en pos de eufemismos increíbles como *comisión de convivencia*.

De la misma manera que hemos sido instruidos para multitud de procesos que se han automatizado en nuestro cerebro, no estaría de más que nuestros jóvenes fueran merecedores de un sistema de enseñanza que los instruyera también en la educación por y para la paz, situación que haría posible el tallado de esas facultades específicas que tiene el hombre y que García Hoz ya señalara hace más de medio siglo para explicar el concepto de educación.

En circunstancias habituales se considera a la persona que delinque como una víctima de la sociedad en que vive y como un agente patógeno que no es consecuente con sus actos; pero que está causando un gran daño a la colectividad (Valero Iglesias y Altaba Dolz, 2002).

Independientemente de la razón que asista al precepto, no estaría de más recapacitar sobre el particular e ir explicando a la sociedad que los comportamientos humanos son susceptibles de ser modificados de manera que sea factible crear personas con una capacidad ante la adversidad que va a permitir soportar otro tipo de respuestas que no sean conflictivas o violentas. Canalizar esta situación sería objetivo principal de la educación desde los albores de la persona hasta su salida de la enseñanza obligatoria; pero ¿es posible admitir un restablecimiento de los distintos dispositivos que nos llevan a la violencia?

Sea como fuere, los sistemas basados en la idea de la rehabilitación y restitución de la persona una vez que ha cruzado el peligroso rubicón de la violencia y de la delincuencia no parece que tenga un predicamento entre los estudiosos de la situación, toda vez que los estudios reflejan que sólo el diez por ciento de las personas que han experimentado esta situación consigue, en mayor o menor medida, cierto nivel de rehabilitación. Los datos sobre la violencia en este comienzo del siglo XXI son desalentadores: la progresión es significativa y nos estamos acostumbrando peligrosamente a convivir con ella. Esa corrección política aducida con anterioridad nos está llevando a que la observación de las situaciones violentas se lleve a cabo con grave perjuicio para las personas receptoras de esa violencia y que son precisamente las que no vulneran ni quebrantan el sistema social. Con facilidad estamos creyendo que a mayor censura de la libertad, más complicado será desplegar conductas violentas; no obstante estos comportamientos, tan arraigados en la sociedad occidental presuntuosa de libertad y democracia, son completamente errados y desatinados.

¿Y las soluciones? ¿Las hay? Normalmente nos encontramos con situaciones maniqueístas que tratan de afrontar la dicotomía de bueno-malo; realizable-irrealizable, violencia-cordialidad. En verdad no hay soluciones mágicas ni pócimas que recuperen un estado natural de la cuestión; pero tampoco resulta tan difícil establecer una serie de

pautas que sirvan de prontuario en este complicado mundo de la violencia y conflictividad, ya sea en las aulas o en la sociedad en la que nos desenvolvemos. De cualquier manera se antoja como imprescindible, y no sólo como objeto de mejora de estos aspectos antes mencionados, organizar la tarea educativa con el fin primordial de tratar de conseguir un proceso de cambio en el pensamiento que esté más en consonancia con el estado de diversidad que hoy se produce en la sociedad en general. Los docentes sabemos que los alumnos se mueven por modelos de conducta y por mimetismos no siempre aconsejables (Marchesi, 1986). Dotar a la escuela en general y a los planes de enseñanza en particular, de currículum que beneficien la educación por la paz y que expliciten de manera clara qué es tolerancia y qué no lo es, facilitaría sobremedida el entendimiento de circunstancias que hoy por hoy están retroalimentando conductas altamente perniciosas para nuestros jóvenes; quizás se trataría de prepararlos para que cuando vean y escuchen lo que ven y oyen, no lo consideren dogmas ni paradigmas a reproducir. El marco jurídico debería mostrarse ágil y diligente con objeto de recoger circunstancias acordes al mundo cambiante en el que nos desenvolvemos. Con frecuencia el legislador desoye voces mayoritarias que pregonan cambios casi siempre basados en conductas que se perciben como altamente nocivas para la normal convivencia humana. A veces las desoye y otras prolonga y eterniza medidas que todos entienden como paliativas; pero que quizás no sirvan para obtener réditos políticos, antes al contrario. Con frecuencia se observan en las aulas y en las familias circunstancias de permisividad que tan sólo valen para adelantar acontecimientos en la vida de los niños que rompen y destrozan el cronograma lógico y racional.

Los alumnos tienen una perspectiva particular sobre la violencia escolar, ya que para ellos puede quedar definida como cualquier circunstancia que les haga sentir miedo y que les cree recelo a la hora de asistir o permanecer en la escuela. Tal y como la perciben, no es problema exclusivo de los centros escolares de las grandes ciudades, ya que entienden que no siempre se ofrece de manera expeditamente manifiesta como en los casos de agresiones físicas graves o verbales, sino que concurren también otras características tales como los problemas derivados de la discriminación, la segregación, las amenazas y el acoso. Estas formas de violencia se producen en cualquier ámbito educativo sin tener que reflejarse necesariamente en alguna tipología de escuela específica (Martín Antón y otros, 2002).

Desafortunadamente algunos agentes con autoridad en la escuela entienden que estos aspectos antes referidos no son un problema grave, quizás porque no haya tenido una trascendencia grande el centro escolar; pero de lo que no cabe

duda es de que para los alumnos objeto de estos comportamientos no es precisamente una cuestión baladí, dándose el caso de niños que soportan de manera estoica estas conductas porque se consideran que son totalmente incapaces para afrontarlas Leánez, (2009). Dawkins (1995) es especialmente sensible a estas conductas y hace verdadero hincapié en la importancia que ha de darse a las situaciones de acoso y amenazas entre los escolares. Su precepto partía de la base de que este tipo de conductas habían de ser consideradas como maltrato infantil y prevenía a los profesionales de la medicina para su conocimiento y acción. Sus estudios reflejan que estos comportamientos inducían a altos niveles de angustia, ansiedad que provocaban absentismo e incluso el suicidio (Cleary, 2000).

### **Comportamientos de infancia y adolescencia. Agresividad como forma de conducta**

Berkowitz (1993) define la agresión como una forma conductual con pretensiones de herir ya sea física o psicológicamente a un tercero. El hecho de llevar un deseo de perjuicio es una perspectiva que debemos destacar, toda vez que hay una pretensión de conseguir algo tratando de mostrar comportamientos que no son los adecuados, manifestando con ello quién es el que domina la situación y quién es el dominado.

La APA (American Psychiatric Association) Asociación Americana de Psiquiatría cataloga los comportamientos agresivos y violentos en la etapa infantil y adolescente en cuatro grupos:

1. Tiene un comportamiento agresivo que incluso causa daño físico o verbal a otras personas o a animales. Los criterios que definen este grupo son:
  - a. Fanfarronea con frecuencia y amenaza a otros.
  - b. Inicia peleas de índole físicas.
  - c. Utiliza armas que pueden causar daños graves a terceros.
  - d. Manifiesta crueldad física a otros.
  - e. Manifiesta crueldad física a animales.
  - f. Roba con enfrentamiento a la víctima.
  - g. Fuerza a un tercero a una actividad de índole sexual.
2. Comportamientos agresivos que originan destrucción de la propiedad ajena. Los criterios que definen este grupo son:
  - a. Provoca incendios con el fin de causar daños graves.
  - b. Destruye propiedades de terceros de manera intencionada y premeditada.
3. Tiene comportamientos engañosos y/o robos. Los criterios que definen este grupo son:

- a. Violenta la casa o el coche de un tercero.
  - b. Tima a terceros con el objeto de conseguir bienes o favores para así sortear obligaciones.
  - c. Roba objetos de valor; pero sin enfrentamiento con la víctima.
4. Transgresiones graves de las normas que observan los siguientes criterios:
    - a. Permanece fuera de la casa aun habiéndoselo prohibido los padres. Este comportamiento se inicia antes de los trece años.
    - b. Escapadas de la casa en, al menos, dos ocasiones, durante la noche obviando las prohibiciones de los padres o de los rectores de las instituciones en las que vivía cuando así se diera el caso.
    - c. Se inicia en la práctica de los novillos en la escuela antes de los trece años.

De lo recogido hasta aquí podemos establecer que las conductas agresivas y violentas se deben a un tipo de trastorno de la conducta y de la personalidad; pero que trasciende al propio individuo. Son muchas las teorías que han tratado de explicar estos tipos de comportamientos. Son muchas las ideas expresadas y podemos aseverar que cada experto tiene un concepto distinto de la cuestión, de cualquier manera todos estos supuestos pueden agruparse de manera general en dos tipologías distintas: las que defienden que la agresividad tiene su origen en causas endógenas y las que amparan que los motivos son exógenos (Baker, 1998).

Karl (1983) plantea una clasificación de las distintas teorías de las agresiones basadas en los elementos que puedan considerarse concluyentes para su enunciación:

- a) Un estímulo contrario genera agresividad (condicionamiento clásico).
- b) Un estado de privación genera agresividad (frustración-agresión).
- c) La agresividad es una conducta colectiva (perspectiva sociológica)
- d) La agresividad es considerada como un método de consuelo de las tensiones negativas acumuladas por el individuo (teoría catártica).
- e) Las conductas y los estilos agresivos de la conducta de subespecies concretas son adquiridos por el ser humano como miembro de un orden filogenético.
- f) La agresividad tiene su origen en una serie de causas bioquímicas que se dan en el organismo (teoría bioquímica)

En la escuela suelen darse dos tipos de conductas violentas por parte del alumnado: las que sus destinatarios son los objetos materiales que rodean al alumno y forman parte de su cotidianidad, puertas, pupitres, paredes, como recoge Trianes

(2000), y las que se dirigen de manera evidente hacia las personas, sean iguales en el trato (otros alumnos) o hacia el profesorado y demás integrantes de la comunidad educativa; ambas originadas como consecuencia del incumplimiento e inobservancia de las distintas reglas del juego que componen el entramado normativo del centro escolar (Iglesias 2000). Las peleas entre compañeros son las que más se producen, siendo el *bullying* la conducta que más se está acrecentando y que está motivando multitud de estudios y de interés por agentes incluso externos al mundo educativo por la cantidad de implicaciones que se extrapolan a la sociedad en general. El fenómeno no es nuevo (Ortega, 1994). Se viene teniendo un seguimiento de él desde mediados de los años setenta en países considerados culturalmente muy avanzados: Finlandia, Suecia y Noruega, siendo este último país en el que nos encontramos con uno de los precursores en este tipo de trabajos, Dan Olweus, quien especifica en 1983 que el *bullying* es “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia 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”. Quince años después, en 1998 Olweus especifica que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”. Para Trianes (2000) el *bullying* “es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”.

En España hay dos trabajos que son la referencia en este tema; se trata de los estudios de Ortega (1994) y de Cerezo y Esteban (1999). De dichos trabajos se desprende que entre un quince y un veinte por ciento de los alumnos de los centros escolares en España están involucrados en asuntos relacionados con el *bullying*, de los que el cinco por ciento son víctimas y el resto hasta completar ese quince-veinte por ciento son agresores. Estos datos estadísticos no reflejan el reparto que del problema se hace entre la etapa de Primaria y la de Secundaria, incluso hay autores que defienden que en Primaria hay una mayor incidencia que en Secundaria y también viceversa. Entre los que piensan que el fenómeno *bullying* es más acentuado en Primaria que en Secundaria se encuentran Olweus (1979), mientras que para Pellegrini, Bartini y Brooks (1999), la incidencia es mayor entre los alumnos de doce a dieciséis años, y dentro de esta edad, serían los dos últimos cursos de Secundaria los que reflejan un mayor incremento de la situación de acoso. Los estudios de Martín, Martínez, López y Martín, (1998) reflejan que a partir de los dieciséis años el fenómeno va

remitiendo de manera considerable, siendo bastante menor la participación de alumnos de esta edad en situaciones de esta naturaleza.

Los agresores tienen un perfil bastante característico que, no por reiterativo, deja de llamar la atención de especialistas como por ejemplo la gran necesidad de sentirse más fuerte y más poderoso que los demás miembros de la colectividad en la que convive (Fernández y Quevedo, 1991). Para ellos es muy importante labrarse una reputación que sirva en las ocasiones que así lo requiriesen de carta de presentación hacia los demás. Por supuesto que esa reputación y afán de notoriedad no lo será por factores positivos, sino todo lo contrario. Pretenden también ser exclusivos y hasta especiales, lo que incrementará el halo de misterio y oscurantismo que suele acompañarles. La imagen es muy importante para ellos, y una vez que se han creado un estereotipo, no lo abandonan, creando con ello su marca de identificación. Los estímulos que pueden surgir del desarrollo de la actividad cotidiana no les afectan y persiguen, en un gran porcentaje de casos, situaciones novedosas que les hagan percibir nuevos estados de ánimo.

### Situaciones de conflicto en el entorno escolar. Identificación

Estamos asumiendo en la escuela los conflictos de forma implícita, y nos estamos acostumbrando a tener un grado de convivencia con ellos; pero sin haberlos solucionado e incluso sin haberlos afrontado, lo cual está posibilitando tensiones e incertidumbres que terminan por minar el normal desarrollo de la convivencia (Meulen y Granizo, 2005). Tampoco ayuda la forma en la que, generalmente, el que ostenta la autoridad en el aula, el maestro, suele terminar considerando una situación de esta naturaleza, que no es de otra forma que con la imposición, cuando no hablamos de escapatórias y huidas hacia delante que no hacen más que empeorar el estado de la situación originada Cascón (2000). Con frecuencia nos encontramos con docentes y directores que miran hacia otro lado, debido sobre todo, a la indefensión que tienen en unos marcos normativos que son benévolo y burocráticos cuando a la hora de sancionar conductas negativas se refiere.

La mera escucha atenta a los profesionales de la enseñanza nos lleva a pensar que los profesores poseen las nociones y conocimientos necesarios que les permiten teorizar con garantías sobre el asunto; no obstante parece que la práctica que requiere este tipo de situaciones no es del todo efectiva. Es como si los profesionales de la enseñanza hubiesen bebido de diversas fuentes de conocimiento sin apenas haber tenido tiempo para digerir toda la información recibida, lo cual convierte dicha

información en una amalgama inconexa y totalmente ineficaz para poder llevar a cabo un competente plan de actuación cuando así se requiera. La formación parece que se tiene; pero llevarla a cabo genera situaciones tensas difíciles de afrontar, lo que produce unos resultados desfavorables tanto en la forma como en el fondo. Esta situación suele concluir con medidas poco fundamentadas a manera de *hatricks* que maquillan resultados y que suelen dejar con cierto grado de tranquilidad a buena parte de la comunidad educativa.

Los trabajos de Puig Rovira (1997) ya antes mencionados, defienden que implicar e involucrar al docente en la participación a través del diálogo y del razonamiento se antoja como el más eficaz instrumento en la resolución de los conflictos; aunque este papel no sólo debe ser asumido por el maestro, sino por el conjunto de la escuela, que debe priorizar aspectos como la capacidad de escucha atenta, diálogo neutral y sobre todo crítico en aras de conseguir una intervención eficiente y rápida que posibilite intervenciones eficientes que otorgarán al docente en particular y a la comunidad educativa en general el más eficaz papel de mediador en la resolución de conflictos. De esta forma, aunque a los docentes no les es nada fácil identificar algunas formas de maltrato (Craig, Henderson y Murphy, 2000), especialmente el maltrato emocional y la exclusión social, sus actitudes frente a las situaciones de acoso entre compañeros son decisivas para afrontar el problema. Para ello, es conveniente que los docentes conozcan algunas claves para detectar posibles situaciones de conflicto que puedan derivar en violencia o en situaciones de acoso.

Actualmente se vienen desarrollando en el ámbito escolar, dos vías o caminos para detectar situaciones de conflicto, violencia o incluso acoso. Por un lado, la observación por parte de profesores y otros miembros de la comunidad educativa se antoja esencial. Actitudes tales como observar a los alumnos fuera del aula y su dinámica de grupo puede ofrecer pistas sobre un posible aislamiento social. También las pintadas en el baño, los cambios de comportamiento o rendimiento escolar, los rumores que lleguen a sus oídos, la forma en que se tratan, etc. pueden ofrecer al docente señales de que algo puede estar sucediendo. No trivializar situaciones tales como *me está golpeando, se mete conmigo o no me deja en paz*, y por lo tanto vivirlas como conflictos, ayudará a su resolución. Es entonces cuando el papel del profesor como mediador debe tomar protagonismo ejerciendo una investigación seria y meticulosa que facilite al niño la comprensión de que su problema está siendo atendido como lo que es para él: un gran problema (JUSTICIA, F. 1996). Un *interrogatorio* de esta naturaleza hará obtener, tanto del insultante como del insultado una pléyade de información que

favorecerá el resultado final. Cascón y Grasa (2000) catalogan las actitudes con las que nos enfrentamos a los conflictos de cinco maneras posibles: competición, acomodación, evasión, cooperación y negociación.

El llamado método socioafectivo, que recogen los autores antes mencionados, proporciona un protagonismo importante a la palabra, a las emociones, sentimientos e impresiones con el fin de esclarecer estos aspectos y de compartirlos con los demás. En este contexto el rol del educador y de la escuela se muestra como el agente más eficiente que posibilita trabajar la resolución de los conflictos de manera que se prepare al individuo para su incorporación a una sociedad más justa y democrática.

Por otro lado, tanto para comprender la violencia escolar como para desarrollar soluciones eficaces, es necesario disponer de todos los instrumentos de evaluación posibles que permita realizar informes diagnósticos –análisis descriptivos– de la situación de violencia en los centros educativos, así como evaluar la eficacia de los programas de intervención dirigidos a su tratamiento. En este ámbito, los cuestionarios pueden constituir, también, una herramienta de evaluación rápida y sencilla de aplicar y analizar, en comparación con otras como la observación o la entrevista. De cualquier forma, aunque se han publicado numerosos cuestionarios para la evaluación de la violencia escolar, concretamente en educación secundaria, (Peralta, Sánchez y otros, 2003), (Hormigo y otros, 2003), (Calvo, Marrero y García, 2001-2002), aún no se ha desarrollado ninguno lo suficientemente fiable y válido como para tomarlo de referencia (Álvarez y otros 2006).

La situación que hoy viene representándose en nuestras aulas, donde la violencia, la exclusión, el conflicto y los malos modos y maneras de una cantidad cada vez mayor de alumnos está sirviendo para cambiar un escenario en el que la teoría que nos avanzaba situaciones de esta naturaleza, está dando paso a todo un universo de realidades con el que estamos conviviendo día a día en los centros educativos españoles. Este devenir está exigiendo el planteamiento de una serie de estrategias y habilidades que puedan ofrecer la posibilidad de detener, o al menos paliar, los distintos episodios de estas características que se generan en las aulas, donde resulta difícil ya de solapar que la violencia está formando parte activa de la cultura escolar. Tratar de considerar el tema de manera prudente y razonable ayudará a la consecución de los fines establecidos para ello. La teorización bien reflexionada tiene que servir de génesis para una praxis e intervención pedagógicas de manera que nos podamos plantear qué marco de actuaciones puede llevarse a cabo.

La idea que plantea Castells (1998) sobre la consustancialidad del conflicto entendido como un



estado normal de cosas en la sociedad y en las relaciones entre iguales, debe servirnos de punto de partida para entender que el conflicto puede ser usado como catalizador para trabajar con el grupo, debido, sobre todo, al nivel de implicación y complicidad que se logra cuando esta temática surge en las aulas. Ahora bien, no todo el trabajo está hecho. El educador debe ser el catalizador que transforme el conflicto, que aproveche los aspectos positivos y que erija situaciones y experiencias de mediación Cascón (2000), negociación y pactos. Bien llevado este proceso hará que no se tenga beligerancia con el conflicto, sino con la intransigencia y obstinación que son los factores que impiden que los problemas se resuelvan. Para ello se hace imprescindible la recreación de un ambiente tolerante en la clase que ayude a la consecución de los objetivos planteados. Curiosamente, y en contra de lo que pueda parecer, los centros educativos que tienen en sus aulas un número elevado de inmigrantes procedentes de culturas varias y de razas distintas, puede llegar a ser un excelente laboratorio donde la tolerancia es ineludible para el simple hecho de convivir de manera cotidiana. La colectividad en la que se respeta la opinión de todos sus miembros, donde el diálogo sea el vehículo de transmisión de las ideas y en la que la colaboración entre todos sus miembros sea el modo de actuar tendrá muchas más probabilidades de conducir la agresividad y de solventar los problemas de manera efectiva Defensor del Pueblo (1999).

¿En cuántas ocasiones no tiene la violencia su génesis en la manera en la que se han trabajado los distintos episodios de cólera que han terminado siendo sucesos violentos e iracundos? Cuando a un alumno de Primaria o de Secundaria le faltan expresiones verbales que canalicen sus sentimientos, emotividades y sus particularidades personales a la hora de entender un problema, es inmediata la respuesta agresiva y violenta que rápidamente encuentra eco entre los compañeros extendiendo así un problema que pudo atajarse en un ámbito de negociación y de diálogo (Berkowitz, 1974). Educar en el entendimiento con el otro es una estrategia que con frecuencia se muestra muy efectiva para disminuir la conflictividad en las aulas. Trabajar este problema con medidas punitivas termina provocando situaciones tensionadas que perturban el ambiente de la clase en particular y de toda la comunidad educativa en general, que puede

ver como un fracaso de comunicación y de acción entre iguales (Cubero y Moreno, 1990).

## Conclusión

El mundo educativo en general parece que se muestra muy susceptible a situaciones en las que pasar del negro al blanco es sumamente fácil, sin tener en cuenta toda la gama de grises que generalmente aderezan cualquier escenario social. Ni la mediación ni el diálogo ni la negociación pueden entenderse como la panacea que otorgue la tranquilidad necesaria que el hecho educativo precisa; no obstante se muestran, con experiencias objetivas en situaciones bastante conocidas, como unas herramientas bastante beneficiosas que ayudan y colaboran a resolver situaciones de índole conflictiva. El hecho de poder lograr consensos y acuerdos favorecería sobremanera el clima de diálogo y de convivencia. Entender como términos antagónicos violencia y diálogo ayudará a comprender la cuestión si somos capaces de transmitir esto a los alumnos. A veces no hay mejor forma de definir un término que hacerlo por oposición a su contrario. De cualquier forma, y como decíamos anteriormente, estas estrategias son sólo algunas de las que auxilian en momentos difíciles; pero si pretendemos lograr un clima de tolerancia y respeto en las aulas, hay que partir de manera rigurosa de una eficaz educación en valores que dé sustento filosófico a nuestras actuaciones y a todo lo documental con lo que un centro trabaja, incluido, como quizás no pueda ser de otra manera, el proyecto educativo del centro (Cerrón, 2000). En algunas situaciones este afán por hacer de los valores la carta de presentación de un centro, conlleva una decepción importante, convirtiendo con ello la *educación para la paz* en una asignatura más de las que los alumnos terminan saturándose. Los espacios para la paz deben poder respirarse en todas y en cada una de las manifestaciones de la escuela, sea en las relaciones con los alumnos, sea en las relaciones profesionales. El diálogo, la negociación y el entendimiento deben cohabitar en la comunidad educativa como verdaderos agentes de actuación. Sólo desde este presupuesto podrá llevarse a cabo la tolerancia que permita erradicar o paliar, al menos, el clima de violencia asentado hoy en cada vez más numerosos centros escolares (Morollón, 2001).

## Referencias

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), pp. 686-695.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (1993). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Revista Psykhe*, 3(2), pp. 131-143.
- Arés, P. (2002). *Psicología de la familia: una aproximación a su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Arroyo, M. (2001). Educación en tiempos de exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comp.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aznar, I., Cáceres, M.P. e Hinojo, F.J. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase: El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), pp. 164-177.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), pp. 29-44.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulse aggression: the role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, pp. 165-176.
- (1993). *Advances in experimental social psychology*, 10, pp. 1-55. Nueva York: Academic Press.
- Calvo, P., Marrero, G., Y García, A. (2001-2002). Las conductas disruptivas en Secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, pp. 111-119.
- Cascón, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 57-60 y 61-66.
- (Coord.) (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cisspraxis.
- (2000). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 72-76.
- Cascón, P. y Grasa, R. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 61-66.
- Castells, M. (1998). Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red. En *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, 2 (pp. 27-90). Madrid: Alianza.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, pp. 131-145.
- Cerrón, L. A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya*, 25, pp. 7-19.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, pp. 671-682.
- Craig, W.M., Henderson, K. y Murphy, J.A.G. (2000). "Prospective teachers attitudes toward bullying and victimization". *School Psychology International*, 21(1), pp. 5-21.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En Palacios, P., Marchesi, A. y Coll, A. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (pp. 285-296). Madrid: Alianza.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: Doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310, pp. 274-275.
- Defensor del Pueblo (1999). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, pp. 69-72.
- Goleman, D. (2008). *Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas*. E-book. Disponible en: <http://www.caldelcorral.ws/LibrosKiyosakiyotros/EmocionesdestructivasGolemanDaniel.pdf>. Consultado en septiembre de 2011, pp. 5-10.
- González Alcantud, J. A. (1987). El buen salvaje de Rousseau: inflexión de la antropología y de la estética. *Gazeta de antropología*, 5, p. 4.
- Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Development Psychology*, 27(3), pp. 338-342.
- Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil y Valero (2003). Conductas conflictivas en el centro escolar. En <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/conflictos.pdf> (visitada el 20/5/2010).
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El correo de la UNESCO*. Enero, 14-16.
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. Citado en Barca y otros (eds): *Psicología de la instrucción: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 77-99). Barcelona: EUB.
- Kaplan, C.V. (2006) (coord). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Karl, M. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Leánez, J. (2009). Educar para la convivencia en la comunidad educativa. *Investigación y Educación*, 49.
- Lorenz, K. (1967). *On Agresión*. Londres: Methuen and Co.
- Marchesi, A. (1986). *El desarrollo moral*, en *Psicología Evolutiva*, 2. Madrid: Alianza.

- Martín Antón, L. y otros. (2002). Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Disponible en <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/106/772>. Consultado en septiembre 2011
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S. y Martín, M. J. (1998). *Comportamientos de riesgo, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales en la juventud*. Madrid: Entinema. En <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N91-4.pdf>. Consultado en septiembre de 2011.
- Meulen, K. y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, pp. 7, 75-100.
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, pp. 42-54.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- (1983). *Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, pp. 23-26.
- (1994). “Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB”. *Infancia y Sociedad*, 27, pp. 191-216.
- (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, pp. 55-67.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims and Aggressive Victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 216-224.
- Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), pp. 83-96.
- Puig, J. (1997). Conflictos escolares: Una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, pp. 58-65.
- Richards, Z y Hewstone, J. (2001). Subtyping and subgrouping: processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (1), pp. 52-73.
- Rozenblum de Horowitz, S. (2007). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.
- San Martín, J.A. (2003). La mediación escolar un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid: Editorial CCS.
- Tortosa Blasco, J. M y La Parra Casado, D. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131, pp. 57-72.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 175-189.
- Valero Iglesias, L. F. y Altaba Dolz, E. (2002). La violencia globalizada; algunas consideraciones. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(4), pp. 2-3.