

CONFLICTOS NA ESO: DESDE O MEDO Á ACCIÓN EDUCATIVA

*Amando Vega Fuente**
Universidade do País Vasco

INTRODUCCIÓN

A conflictividade parece estenderse polos centros escolares, o que provoca non pouco malestar non só entre os estudantes senón tamén entre profesores e pais. Esta conflictividade chega incluso a situacións extremas, con delitos graves e incluso homicidios, como se pode comprobar a través dos medios de comunicación. Pero, ¿cal é o alcance deste problema? ¿Ata que punto os medios son obxectivos ó presentar noticias relacionadas cos conflitos escolares? ¿Que estudos existen que axuden a comprender os sucesos dos centros escolares? ¿Que se pode facer desde o compromiso educativo?

O reto da Secundaria Obrigatoria non é outro que profundar na cultura cívica común (Angulo Rasco, 1997). A ESO ten atribuída unha dobre función: a asimilación crítica dos “elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo” e a preparación de cidadáns e cidadás “capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en una sociedad

democrática” (MEC, 1989, 118 e ss.). A prolongación do común posúe tamén unha función educativa: “Si en la Primaria, la educación y la formación del ciudadano/a está signficada por su iniciación en dicha cultura cívica; en la Secundaria lo está por una profundización”.

Convén, por isto, reflexionar sobre o sentido do conflito, para comprendelo no seu xusto alcance. Baixo o paraugas do conflito cabe unha gran variedade de conductas problemáticas que se prestan ás valoracións máis diversas en función do momento, o contexto e a perspectiva dos profesores.

O conflito, nesta liña, pódese analizar desde a comprensión das necesidades ocultas ou evidentes das persoas implicadas nel, de acordo coa linguaxe da LOXSE. Esta mesma lei declara que a educación permite “avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”. A LOXSE

* Catedrático de Educación Especial.

asume, por outra parte, que o sistema educativo ha de dispoñer dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan acadar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos.

Hay que recoñecer, sen embargo, que a práctica educativa non resulta fácil. Por un lado, cando se fala nos textos legais de necesidades educativas especiais, poucas veces se recoñece que estas tamén teñen relación con características moi habituais nos adolescentes problemáticos (hiperactividade, problemas de conducta, limitada capacidade de concentración, etc.). Por outro, o seu nivel de conflictividade atemoriza a un profesorado non sempre capacitado para facer fronte a situacións deste tipo, relacionadas moitas veces cos cambios sociais e os propiamente educativos, o que dificulta a atención e participación do resto dos alumnos.

APROXIMACIÓN Ó CONFLICTO

¿Como entende-lo conflito? Tanto no plano escolar como na vida social o conflito adoita ter unha lectura negativa como algo non desexado, patolóxico ou aberrante (Jares, 1999, 74-83). Desde opcións positivistas, o conflito preséntase como unha disfunción ou patoloxía e, en consecuencia, como unha situación que é preciso corrixir e, sobre todo, evitar. Incluso, en ocasións, se asocia á violencia, confundindo determinadas respostas a un conflito coa

súa propia natureza. É preciso, neste sentido, diferenciar entre agresión ou calquera comportamento violento, resposta negativa a un conflito, e o propio conflito.

Hai que distinguir tamén entre a agresión, ou outros comportamentos violentos, da agresividade ou combatividade. A agresividade forma parte da conducta humana, non negativa en si mesma senón positiva e necesaria como forza para a autoafirmación, física e psíquica, do individuo ou do grupo, e especialmente conformada polos procesos culturais de socialización. A violencia non é sinónimo de agresividade.

Desde estas consideracións, recorda Jares, o conflito resulta “un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo”, xa que é “un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias”.

Compréndese, entón, que o conflito non só está presente nos centros educativos, como en toda organización, senón que se non se presenta de forma crónica e se se afronta de maneira positiva, é dicir, abordado desde presupostos democráticos e non violentos, resulta unha variable fundamental e tamén unha estratexia preferente para facilitar-lo desenvolvemento organizativo autónomo e democrático dos centros (Jares, 1999).

Falar de conflito, pois, non é outra cousa que tratar da convivencia. E a convivencia implica a existencia de normas que deben ser consensuadas por todos. Convivir é vivir con outros. A convivencia é a arte de facer que os demais se encontren ben con un. O cal supón respecto pola forma de ser do outro e unha forma de actuación

que facilite a liberdade de cada un dentro da xustiza, lembra Santos Guerra (1999).

A conflictividade escolar, pois, non se pode comprender sen ter en conta o contexto social. Así Melero Martín (1993) considera factores de violencia escolar:



A relación emocional do neno cos seus pais e as relacións mutuas entre os cónxuxes inflúen na conflictividade escolar.

- As propias características da institución, que xeran polo seu autoritarismo un ambiente de tensión e de rebelión reprimidos.
- O papel da familia coas súas implicacións, como a relación emocional do neno cos seus pais, os modelos paternos e maternos de disciplina, as relacións mutuas entre os cónxuxes, etc.

López (2000, 21), pola súa parte, apunta que

una breve mirada al tipo de sociedad en la que vivimos pone de manifiesto que nos movemos en sociedades con un desaforado dinamismo, una creciente complejidad y una progresiva interdependencia. Los numerosos conflictos con los que aprendemos a convivir cada día: la continua violación de los derechos humanos, las barbaries derivadas de los fundamentalismos... no son sino ejemplos que ilustran el carácter enfermizo de la sociedad en que vivimos, su incompetencia para emprender dinámicas que permitan abordar estas problemáticas de manera no violenta y satisfactoria para todos y la necesidad de dinamizar procesos educativos que puedan contrarrestar los efectos perniciosos de esta tendencia.

Dentro desta perspectiva haberá que ter en conta tamén os factores políticos, económicos e sociais, sen esquecer os valores admitidos na nosa colectividade. Hai maneiras de pensar comunmente admitidas que poden desembocar en accións reprobables, sinala Requena (2000), entre as que recolle as expectativas que teñen visos de verse frustradas, a idea de que só

competindo se pode chegar a “ser alguén”, a idea escura e confusa de que o valor da escola e dos profesionais da ensinanza non é moi grande.

Non convén esquecer, por outra parte, que cando os rapaces se converten en violentos é porque eles mesmos foron obxecto de violencia, unha violencia tan pouco xustificable como a que puido ser exercida por ensinantes, polos mesmos pais ou, en fin, por unha lóxica institucional intrinsecamente violenta (Bouzada, 1998). O espacio escolar foi, e segue a ser en moitas das súas normas e costumes, un lugar para “el ejercicio de la violencia más que simbólica” a través de diferentes actuacións que converteron a escola nun medio de control social moi eficiente ó servicio da sociedade establecida (Gimeno, 2000, 30).

Bourdieu (1999), de todas formas, ve moita manipulación na información sobre o fenómeno da violencia escolar: “tanto si lo leemos como expresión de la injusticia y la desigualdad, lo que podría ser considerado como elemento estructural de la sociedad, del que emanarían las otras violencias por apropiación simbólica, como si hacemos una lectura más psicológica, tratando de encontrar las claves mediante las que se aprende a ser violento o a asumir la violencia como un hecho real y presente entre los seres humanos, resulta un tema muy complejo, cuya lectura fácil es siempre falsa y, a veces, manipuladora”.

Neste sentido, a violencia escolar é de moitos tipos, e “no conviene hablar de ella de forma genérica ya que en la escuela, como en el resto de las instituciones cerradas y estables, se producen fenómenos de violencia esporádicos, que no por temibles, deben ser interpretados como un fenómeno diferente del que tiene lugar en otras instituciones”.

¿QUE PASA NAS ESCOLAS?

Na escola, como se sinalou, non faltan conflitos, en ocasións, graves, o que leva a considerar a certos alumnos como conflictivos. Sen embargo, se comparámo-la situación do noso país coa de, por exemplo, Estados Unidos, non é tan grave como ás veces os medios de comunicación social parecen mostrar. O informe *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-97* ofrece uns datos preocupantes. Nese curso, nos centros de Primaria e Secundaria de Estados Unidos, producíronse 4.170 violacións ou abusos sexuais, 7.150 roubos, 10.950 pelexas con armas, 98.490 actos de vandalismo, 115.500 furtos e 187.890 pelexas ou ataques físicos sen armas (Requena, 2000).

Non se pode negar, sen embargo, que existan alumnos conflictivos nos centros escolares, polo menos, en determinados centros. “Resulta claro, se hable con quien se hable, que ni las escuelas quieren tenerlos entre sus alumnos, ni ellos quieren asistir a clase en centros en los que no se sienten

capaces de estar a la altura, en los que el currículum no les resulta gratificante, y en los que manifiestan su conflictividad porque es su única forma de desatascar” sinala o informe do Ararteko (1999) sobre os menores infractores. O resultado é que son obxecto de sucesivas expulsións temporais, o que leva a situacións de grave inestabilidade escolar e, nalgúns casos, á desescolarización *de facto*, ante o que as autoridades educativas non están dando unha resposta adecuada.

Segundo o traballo realizado polo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (De Benito, 2000), aínda que en xeral os alumnos están satisfeitos coa calidade da ensinanza que reciben, a conflictividade nos centros é un dos aspectos que máis chaman a atención. Dos 3.000 alumnos preguntados en Madrid das catro etapas educativas (Primaria, primeiro ciclo da ESO, segundo ciclo da ESO e Bacharelato), máis da metade están de acordo con que se deben tomar medidas disciplinarias máis duras con algúns dos seus compañeiros. O 57,5% dos enquisados contestou que coñecía a compañeiros ou compañeiras que se agredían fisicamente, e un 37% afirmou que ó seu centro acudían rapaces de fóra buscando pelexa. En xeral, estas situacións dábanse un 6% máis de veces en centros públicos ca nos concertados ou privados, e é máis denunciado polos estudantes maiores (os de segundo ciclo da ESO e Bacharelato). Case un de cada cinco (o 18,3%) afirmou que notaba que había profesores que lles tiñan medo ós alumnos.

Esta porcentaxe é maior entre os que acoden a centros públicos e entre os varóns.

Entre as investigacións, destaca a desenvolvida polo Defensor del Pueblo (1999) con ampla información sobre a violencia escolar en todo o Estado. Apoiado neste estudio e noutro realizado en Andalucía, Requena (2000) conclúe: “adaptando sus datos a un centro escolar de 600 alumnos, poderíamos decir que 192 alumnos son insultados esporádicamente; 84 son excluídos socialmente o ignorados; 25 han sufrido alguna agresión física; 20 han sido amenazados; 10 han padecido alguna agresión sexual y a 39 le han robado alguna pertenencia”.

En canto ós casos de victimización grave “se podría afirmar que 1,3 alumnos de ese colegio son insultados muchas veces, 6 son excluídos socialmente, 4 son objeto de frecuentes agresiones físicas, 7 u 8 son amenazados de manera no ocasional, a 9 ó 10 le roban bastantes veces y 1 ó 2 son objeto de agresión sexual”.

Son datos motivo de preocupación para calquera educador, xa que para os alumnos afectados pode significar unha situación insoportable con non poucas consecuencias a nivel educativo.

¿QUE PODEN FACE-LOS PROFESORES?

Se non parece válida a represión nin a derivación dos conflitos cara ás instancias xurídicas, tampouco o é a

postura de ignorar ou oculta-lo conflito que a longo prazo o enquistado e dificulta a súa resolución. A resposta educativa, como sinala Jares (1999, 74-83), non pode ser outra que “la de afrontarlo de forma positiva y noviolenta”. É necesario impulsar, desde as primeiras etapas escolares, programas educativos para afrontar e resolver de forma non violenta os conflitos, empezando por aqueles máis inmediatos e próximos a nós. E para poder entender e intervir na dinámica do conflito é absolutamente imprescindible analizar todo o relacionado co uso do poder, visible ou oculto por parte de quen o controla.

Educación para unha “convivencia constructiva, pacífica y civilizada entre los pueblos y habitantes del planeta” resulta hoxe “una inaplazable necesidad social que requiere de medidas urgentes, pues estamos condenados a entendernos” (López, 2000). E esta convivencia aprendeuse na escola, onde os conflitos constitúen unha ocasión rica en posibilidades de reflexión e de acción educativa. Para isto existe unha gran variedade de recursos, como programas, estratexias, modelos de intervención, técnicas, actividades didácticas e materiais que convén que os profesores coñezan para poder tomar decisións sobre os modos de actuar nos centros educativos. De todas formas, non hai que esquecer que a resposta, en definitiva, é a educación, que ten entre outros piares o de aprender a convivir (Delors, 1996).



É necesario impulsar programas educativos para afrontar e resolver de forma non violenta os conflitos que se presentan.

Aquí convén recordar que a LOXSE prevé en diversos preceptos unha serie de aspectos que contribúen á mellora da convivencia na escola:

- as ensinanzas adecuaranse ás características dos alumnos con necesidades especiais (art. 3-5);
- a organización da docencia na etapa de Educación Secundaria

Obrigatoria atenderá á pluralidade de necesidades, aptitudes e intereses do alumnado (art. 21-1);

- o sistema educativo disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan alcanzar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos (art. 36-1);
- para alcanzar tales fins o sistema educativo deberá dispoñer de profesores e profesionais cualificados, e realiza-las adaptacións e diversificacións curriculares necesarias para facilitar-lles ós alumnos a consecución de tales fins (art. 37-1);
- as administracións educativas dotarán os centros con alumnos que teñan especiais dificultades para alcanza-los obxectivos xerais da educación básica debido ás súas condicións sociais dos recursos humanos e materiais necesarios para compensar esta situación. Estes centros deberán adapta-la súa organización e programación docente ás necesidades específicas dos alumnos (art. 65-3);
- para os alumnos que non alcancen os obxectivos da Educación Secundaria organizaranse programas específicos de garantía social, co fin de proporcionar-lles unha formación básica e profesional que lles permita incorporarse á vida activa ou proseguir-los seus estudos e as administracións educativas garantirán unha

oferta educativa suficiente deste tipo de programas (art. 23-2 e 3).

Para trata-lo conflito convén considerar non só o conxunto de factores persoais e sociais que interveñen en cada caso, senón tamén a utilización didáctica do conflito (Jares, 1999) en tres planos complementarios:

a) En canto sensibilización ante determinados conflitos propios da ampla cosmovisión da paz: desigual reparto de riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia ou nacionalidade; vulneración dos dereitos humanos, etc.

b) Como desenvolvemento da competencia individual e colectiva no uso de técnicas non violentas de resolución de conflitos.

c) Na súa incidencia na organización da aula e do centro, que nos permite a reflexión e a valoración dos formatos organizativos nos que transcorre a acción educativa.

Neste marco, teñen plena aplicabilidade as propostas de Díaz-Aguado (1998) para previr-la violencia na escola:

1. Adecua-la educación ás características evolutivas da adolescencia, co apoio á construción dunha identidade diferenciada e positiva; a axuda para afrontar-la incerteza que este proceso implica; o desenvolvemento do pensamento abstracto e a súa aplicación á comprensión dun mesmo e dos demais.

2. Favorece-la integración de todos e todas no sistema escolar, máis alá das propias dificultades.

3. Distribuí-las oportunidades de protagonismo, xa que os nenos e adolescentes con comportamento antisocial adoitan mantelo e incrementalalo para chama-la atención de persoas significativas para eles (compañeiros, profesores...), por necesidade de protagonismo e ausencia de alternativas positivas para conseguilo.

4. Orienta-la intervención de forma que favoreza cambios cognitivos (superando, por exemplo, o pensamento absolutista), afectivos (estimulando a empatía ou rompendo a asociación entre violencia e poder) e de comportamento (axudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflitos ou expresa-la tensión sen recorrer á violencia).

5. Ensinar a detectar e a combater-los problemas que conducen á violencia, incluíndo o seu estudo como materia de ensinanza-aprendizaxe, de forma que se asuma como un problema que nos afecta a todos e se adquiran, ó mesmo tempo, as habilidades necesarias para non recorrer á violencia nin ser vítima dela.

6. Educar na empatía e o respecto ós Dereitos Humanos, estimulando o desenvolvemento da capacidade para poñerse no lugar do outro, a comprensión dos Dereitos Universais e a capacidade de usar esta comprensión nas propias decisións morais,

coordinando os ditos dereitos co deber (tamén universal) de respectalos.

7. Desenvolve-la democracia escolar, para avanzar nos obxectivos anteriormente expostos, e aumenta-la eficacia dos profesores na transmisión dos valores, mellora-la calidade da vida na escola e proporcionarlles ós mozos a oportunidade de apropiarse dun estilo democrático.

RECURSOS PARA A ACCIÓN

A escola dispón de non poucos recursos para responder ás necesidades propostas polos diferentes conflitos. Están, en primeiro lugar, os recursos e servizos ordinarios que, ben empregados por profesionais comprometidos, permiten respostas educativas coherentes a cada situación. En segundo lugar, aparecen recursos “especiais” ou medidas específicas para responder a situacións máis complicadas, recursos que se integrarán tanto no proxecto do centro escolar como nos plans comunitarios de actuación.

Os centros escolares son ambientes propicios para que xurdan conflitos, porque neles se encontran cara a cara grupos de adolescentes que ocupan diferentes posicións no espazo social, dividido por subculturas e distintas formas de consumo, e que gardan relación coa traxectoria curricular. A agresividade revélase como un xogo que xera rexeitamento ou simpatía, pero que pode orixinar consecuencias graves no aspecto educativo. Pequenas

agresións físicas, pero sobre todo verbais, serven para medi-la posición de cada un nas relacións sociais.

Utiliza-los recursos normais dos que dispón a escola, constitúe a mellor resposta á conflictividade, de forma que os programas específicos ou as medidas excepcionais queden reservadas para situacións máis graves, sen deixar por isto de integralas no proxecto educador do propio centro. Desde esta perspectiva pódense recordar algunhas vías normalizadas de actuación educativa ante a conflictividade.

a) A acción tutorial

Importa que os docentes poidan organizar autónoma e democráticamente o funcionamento do centro, adecuando os horarios e a dedicación prestada ás necesidades educativas en materia de actitudes (Rovira, 1999). Pódese propoñer un plan de acción tutorial, que afonde nas relacións profesorado-alumnado e axude a crear un clima de confianza mutua para empezar a traballa-las actitudes. Como propostas de intervención pode ser válido:

- Amplia-lo número de titores encargados de cada curso, de maneira que se poida atender máis e mellor ós alumnos conflictivos e mellora-la dinámica das clases.
- Amplia-las horas de tutorías con horas de estudio, para así poder dispoñer de tempo para entrevistar-se individualmente cos alumnos e alumnas para coñecer mellor os

problemas e as cuestións que lle afectan ó alumnado.

Todo isto leva a reorganiza-lo traballo docente para poder contar co apoio de todo o Claustro na acción tutorial. Pero esta organización tamén debe permitir unha maior implicación do resto do profesorado nas responsabilidades derivadas da acción tutorial por medio da rotación do cargo de titor ou titora.

Por outra parte, como os abusos entre iguais e, en xeral, a violencia escolar desborda en ocasións o ámbito puramente educativo, o Defensor del Pueblo (1999) expón a necesidade de que as autoridades educativas e as restantes que teñan competencias no tratamento dos problemas distintos dos educativos ou que acontezan fóra do contexto escolar, coordinen os seus plans ou programas de intervención para dotalos a todos da máxima eficacia posible.

b) A educación para os dereitos humanos como transversal

Se a educación é un dereito humano fundamental tamén os dereitos humanos deben ser unha parte fundamental da educación. A Declaración Universal de Dereitos Humanos propón “impartir un tipo de educación que promueva el respeto por estos derechos”. Saber ler, escribir e calcular, non é abondo. Débese ensina-la tolerancia, o respecto e o aprecio de tódalas persoas e establece-lo mellor contexto político, social e cultural para a educación.



Hai que ensina-la tolerancia, o respecto e o aprecio de tódalas persoas.

Educación para os Dereitos Humanos supón educar desde e para uns determinados valores, tales como a xustiza, a cooperación, a solidariedade, o compromiso, a autonomía persoal e colectiva, o respecto, etc., ó mesmo tempo que se cuestionan aqueles que lles son antitéticos, como son a discriminación, a intolerancia, o etnocentrismo, a violencia cega, a indiferencia e

insolidariedade, o conformismo, etc. (Jares, 1999).

A educación inclusiva, precisamente, parte dun enfoque dos Dereitos Humanos aplicado ás relacións e condicións sociais, lembra Barton (2000, 49). As intencións e valores que sustentan este enfoque están ligados a unha visión global da sociedade e un dos seus compoñentes é a educación. As cuestións de xustiza social, equidade e elección son capitais para as esixencias da educación inclusiva. Os postulados e prácticas inhabilitadoras deben ser identificados e orientados cara ó establecemento dunha visión positiva dos outros. A educación inclusiva está ligada ó benestar de tódolos alumnos. As escolas, polo tanto, deberían ser institucións acolledoras, que superan o discurso de exclusión que dominou a educación.

A institución escolar, sen embargo, non aborda en moitas ocasións os déficits culturais nin compensa os desaxustes sociais que poidan arrastrar uns alumnos, ás veces como consecuencia dos conflitos que poidan vivirlas súas familias. Os centros traballan de costas ós problemas e dinámica da sociedade, cando os contidos da cultura que se seleccionan como representantes desta se realiza para tódolos centros dun país... e sobre todo cando a escola é un órgano de reprodución de hexemonías de poder, onde o profesor é formado só para que execute e reproduza as prescricións estandarizadas definidas respecto ós contidos fragmentados que se han de traballar nas

escolas, os obxectivos conductuais que deben conseguir e as actividades simples e irrelevantes que han de desenvolverse (García Vera, 1994).

A este respecto, a educación para os Dereitos Humanos é “un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos —como tal ligada al desarrollo, la paz y la democracia— y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz” (Jares, 1999, 74-83).

O CONFLICTO NO PROXECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Son pois, moitas, as medidas que se poden poñer en práctica ante os conflitos que se suscitan nos centros escolares. Pero non basta con medidas puntuais nin coa simple aplicación dunha campaña ou dun programa que demostrou ter éxito. Como a tarefa educativa ha de ser continua e acorde coas necesidades que se presentan nos centros, o que implica tanto a prevención como o tratamento dos conflitos escolares, a auténtica resposta está nos proxectos educativos dos centros. Aquí contemplárase tanto a análise continua da problemática dos conflitos como as medidas que se deben desenvolver por parte de toda a comunidade educativa.

Por esta razón “el proyecto de centro debe dar sentido a todas las actuaciones y servicios que puedan precisar los alumnos, tendiendo siempre a las situaciones menos restrictivas. Este objetivo es sólo alcanzable si el aula ordinaria se convierte en el referente básico y el tutor en el eje principal de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales” (MEC, 1989).

As recomendacións específicas do Defensor del Pueblo (1999) ofrécenlles ós profesores directrices relacionadas coa planificación, a colaboración coas familias e actuacións concretas ante situacións conflictivas, sen esquecer que a ensinanza dos valores de tolerancia, respecto á diversidade e á dignidade humana, así como o traballo dirixido ó desenvolvemento da autoestima e das destrezas sociais, constitúen fórmulas básicas para o desenvolvemento de condutas prosociais e a erradicación da violencia escolar.

Unha planificación global e a longo prazo, avaliada periodicamente en canto ós seus resultados, e flexible na súa forma para adecuarse ás necesidades de cada momento, garante sempre mellores resultados cás intervencións puntuais decididas ó fío dos sucesos violentos e dos episodios de maltrato que sexa preciso atallar. Pero a planificación debe xurdir dos propios centros docentes que, á súa vez, deben implicar na súa elaboración e posta en práctica a toda a comunidade educativa, incluídos os alumnos.

Os proxectos educativos comprenden previsións pedagóxicas e organizativas e definen e articulan as vías de colaboración dos distintos sectores da comunidade educativa e a cooperación e coordinación cos servicios sociais e educativos locais. Os regulamentos de réxime interior, parte integrante do proxecto educativo, serán instrumentos adecuados para canalizar a participación e responsabilización do alumnado e o persoal docente na prevención e erradicación da violencia, e o establecemento de medidas de carácter educativo, adicionais ás de carácter sancionador, a través das cales se traten os episodios de maltrato que se produzan. Estas consideracións pódense aplicar a todo tipo de conflito.

A colaboración das familias e dos servicios comunitarios dedicados ós menores problemáticos cos centros docentes para a prevención e o tratamento da violencia escolar e doutros conflitos resulta ser un elemento clave para a eficacia de calquera sistema de actuación educativa.

Ó definir estratexias de prevención e tratamento dos conflitos, segundo o Defensor del Pueblo (1999), deberíase prestar unha atención moi especial a conductas como a exclusión social tanto activa (non deixar participar) como pasiva (ignorar), os insultos, os alcumes ou o falar mal dun terceiro, as máis frecuentes ademais, tanto pola súa gran repercusión no clima de convivencia dos centros como polo sufrimento, con frecuencia intenso, que lles provocan ós alumnos que as padecen e

as consecuencias negativas que ten no proceso educativo das vítimas, os agresores e as testemuñas. Outras agresións, como o acoso sexual, esixen que se lles preste tamén atención específica pola gravidade que revisten, profundando en contidos dirixidos á educación sexual dos alumnos e, posto que estas conductas se producen nunha porcentaxe importante na aula, a lograla implicación do profesorado na súa detección e erradicación.

CONCLUSIÓN

Resulta básico, pois, dispoñer dunha visión ampla da cuestión do conflito para poder dar respostas educativas acordes coas necesidades implícitas nel. De aí a esixencia de integra-lo conflito no proxecto educativo dos centros escolares coa mirada posta na acción educativa. As actividades que se poden levar a cabo nos centros son moitas e non faltan programas, actividades, técnicas, etc., que poden ser útiles se non se quedan en actuacións puntuais ou externas á dinámica do centro. Neste sentido, se é importante a integración curricular das actuacións, non o é menos dispoñer dunha organización escolar acorde cos problemas detectados, sen esquece-las actividades educativas específicas, a modificación da escola como contorno físico, a mellora da calidade de vida da institución escolar e a coordinación con plans e programas da comunidade.

Os proxectos educativos dos centros con previsións didácticas e organizativas, e coordinados cos servizos sociais e educativos locais, constitúen a mellor forma de levar adiante a prevención e o tratamento educativo dos problemas que se dan nos centros escolares.

Os conflitos son sempre unha chamada de atención e unha invitación a reflexionar con profundidade tanto sobre o seu sentido e alcance como sobre a acción educativa que se debe desenvolver. Porque a función máis importante que ten un educador é atender a tódalas necesidades educativas que se presenten nos centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, F. (1997): "El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de Secundaria Obligatoria", en J. Fernández Sierra, (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*, Archidona, Aljibe, 427-458.
- Ararteko (1999): *Intervención con menores infractores*, Vitoria, Ararteko.
- Barton, L. (2000): "Sociedad y multiculturalismo", *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 37-56.
- Bourdieu, P. (1999): *Contrafuegos*, Barcelona, Anagrama.
- Bouzada, X. (1998): "La violencia contraescolar como manifestación de un conflicto de lógicas culturales", en E. Santamaría e F. González, *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona, Virus, 153-168.
- De Benito, E. (2000): "Más de la mitad de los estudiantes opinan que debe aumentar la disciplina en los centros", *El País*, 30 de setembro de 2000.
- Defensor del Pueblo (1999): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*, Madrid, Defensor del Pueblo. <http://www.defensor-delpueblo.es>.
- Delors, J., e outros (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco.
- Díaz Aguado, M. J. (1998): "Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación acción", *Estudios de Juventud*, 42, 63-73.
- García-Vera, J. B. (1994): *Trastos en el colegio*, Madrid, Fundamentos.
- Gimeno, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Jares, X. R. (1999): *La educación para los derechos humanos*, Madrid, Popular.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de outubro (BOE nº 238 de 4-10-1990).
- López, M. C. (2000): "Educación para la convivencia", en M. Fernández

- Cruz e R. Gómez-Caminero, *Desarrollo de los temas transversales en el currículum: enfoque, modelos y experiencias*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 21-36.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC.
- Melero Martín, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Madrid, Siglo XXI.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Ortega, R. (1997): "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, 313, Madrid, 143-161.
- Requena, E. (2000): "El malestar en la escuela", *Debats*, outono-inverno, 114-122.
- Ross Epp, J., e A. M. Watkinson (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.
- Rovira, M. (1999): "El Proyecto Arianne en Cataluña. Género y agresividad", *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 58-62.
- Santos, M. A. (1999): *El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad*, Multicopia.
- Vega, A. (2000a): "Cuando la diversidad se enfrenta con la organización establecida", en VV.AA., *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 369-398.
- _____(2000b): *La educación ante la discapacidad*, Valencia, Nau Llibres.
- _____(2001): *Los centros escolares ante la inadaptación social*, Archidona, Aljibe.

