

Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión

A theoretical-legislative approach to school conflict: towards new management models

ROBERT CEBOLLA-BALDOVÍ

Universidad de Valencia
rocebal@gmail.com

LAURA GARCÍA-RAGA

Universidad de Valencia
Laura.Garcia@uv.es

Resumen

La educación mantiene un alto valor socializador sobre el conjunto de la ciudadanía. Hoy, relacionarse en un entorno cada día más diverso hace prevalecer el conflicto como forma de vida y progreso. Por ello, aprender a enseñar habilidades dialógicas no solo se convierte en un reto para las administraciones educativas, sino también en un compromiso para el sector docente especializado en planificar programas. El presente trabajo toma su precedente en un colegio de Valencia, donde se manifiestan situaciones conflictivas que dificultan el proceso y que constatan la necesidad de abordarse y resolverse. El objetivo se ha centrado en analizar los factores limitantes de la convivencia escolar con la intención de verificar prácticas y estrategias idóneas para una colaboración no violenta. La metodología utilizada ha sido cualitativa y se ha aplicado el método de investigación-acción participativo para buscar explicaciones a la realidad problemática. Se ha realizado una revisión documental teórico-legislativa: primero, explorando bases de datos nacionales e internacionales de ciencias sociales, ciencias de la salud y de la educación; segundo, recopilando diferentes Leyes orgánicas, Reales Decretos y Decretos de ámbito autonómico (Comunidad Valenciana). Entre sus resultados, se comprueba la exigencia de obviar modelos punitivos y promover pedagogías restaurativas de gestión de la convivencia. Además, se apela a incluir el conflicto en el currículum formal de la educación primaria. Como principal conclusión, se considera fundamental que la administración prescriba un itinerario didáctico realista para la formación docente en su ambición de educar desde un modelo positivo de gestión del conflicto.

Palabras clave: legislación educativa, programa de enseñanza, educación primaria, comunicación interpersonal, conflicto

Abstract

Education maintains a high socialising value for citizens as a whole. Today, interacting in an increasingly diverse environment means that conflict prevails as a way of life and progress. Therefore, learning to teach dialogical skills not only becomes a challenge for educational administrations, but also a commitment for the teaching sector specialised in planning programmes. The present work takes its precedent in a school in Valencia, where conflictive situations that hinder the process and which show the need to address and resolve them. The objective has focused on analysing the factors limiting school coexistence with the intention of verifying ideal practices and strategies for non-violent collaboration. The methodology used was qualitative and the participatory action research method was applied to seek explanations for the problematic reality. A theoretical-

legislative documentary review was carried out: first, by exploring national and international databases of social sciences, health sciences and education; second, by compiling different organic laws, royal decrees and decrees at regional level (Valencian Community). Among its results, the results show the need to avoid punitive models and promote restorative pedagogies for the management of coexistence. In addition, it calls for the inclusion of conflict in the formal curriculum of primary education. As a main conclusion, it is considered essential that the administration prescribes a realistic didactic itinerary for teacher training in its ambition to educate from a positive model of conflict management.

Keywords: educational legislation, teaching program, primary education, interpersonal communication, conflict

1. Introducción

En una sociedad como la nuestra, por regla general, se percibe una actitud opuesta a tratar con el conflicto. Cuando alguien no desea ocuparse del problema y pretende no verse envuelto en la discordia, se le oye decir que no quiere discutir (huida o pasividad). Incluso se le contempla resolver por medio de la amenaza o la coacción (violencia) como si fuera el recurso más favorable. Sin duda, enfrentar el conflicto es una tarea complicada, no solo por la dificultad que comporta cambiar las percepciones erróneas que cada persona mantiene sobre la controversia, sino también por el limitado interés que cada parte tiene de querer aceptar más de un vencedor (todos ganan). En el ámbito educativo, de manera similar, existe una mirada de rechazo y de alarma hacia la presencia o el estallido del conflicto. Claramente, como docentes investigadores de una escuela valenciana, palpamos la intención del profesorado de querer anular el conflicto, posponerlo u ocultarlo, así como tratar de minimizar todas las posibilidades de aparición en sus respectivos trabajos de aula, tiempos de patio u otros espacios del recinto escolar.

Por el contrario, a nuestro juicio, la importancia no radica en frenar el conflicto, sino en prevenir la violencia. Consideramos pertinente remarcar que los problemas de relación pueden dar lugar a conductas violentas que sobrepasan tanto el entorno escolar como el familiar. Como es lógico, es un asunto de actualidad que se vuelve notable para la actividad científica, al tiempo que se constituye como objetivo principal para la agenda política educativa. Ante tal propósito, reconocemos el conflicto como oportunidad y situación de aprendizaje. Para contrarrestar el particular estilo de manejo del conflicto —o las acciones contraproducentes— que cada grupo

estudiantil pueda presentar, como plan de trabajo, se introduce el estudio del afrontamiento del conflicto en el currículo básico. Nuestro diseño educativo promueve el diálogo y la participación colaborativa a partir de situaciones problema. Las posibilidades de aprendizaje se dinamizan tanto en las asignaturas como en los momentos de recreo. Del mismo modo, se educa en la comunicación no violenta y se incita al uso del lenguaje (mensajes y peticiones) amable y respetuoso. Para aprender a gestionar los problemas de convivencia escolar, sostenemos la idea que debe superarse el modelo rígido-autoritario punitivo y hacer mérito de la pedagogía restaurativa. Nuestra visión traspasa el matiz negativo que puede arrastrar el conflicto; desde el momento que lo observamos como una condición social de la vida, logramos representarlo como motor de cambio y progreso. El compromiso educativo, al fin y al cabo, es contribuir a que el conflicto adquiera un carácter positivo y constructivo.

El equipo investigador de este estudio aboga por identificar las causas obstructoras de la convivencia escolar, al igual que trata de esforzarse por mejorar sus prácticas de enseñanza. Por tal motivo, se emplea la metodología cualitativa y el método de investigación-acción. La finalidad radica en determinar prácticas educativas que fortalezcan las relaciones interpersonales del grupo de iguales. Paralelamente, se tiende a promover el diálogo, el trato o la negociación (acuerdo de necesidades) en un frecuente contacto directo.

En la institución educativa analizada se detecta una insuficiente o inapropiada competencia para gestionar pacíficamente el conflicto. Con ello, de hecho, señalamos el papel que puede tener la formación del profesorado en la educación de todo su estudiantado de primaria: el propósito de enseñar cómo regular el conflicto de forma

alternativa a la agresión o al mal uso comunicacional.

En este escenario, el presente artículo pretende exponer un doble objetivo. En primer lugar, tratar de fundamentar las dimensiones que ha admitido el conflicto en la educación y cómo gracias a la investigación se abre paso a una inminente evolución pedagógica. Por otro lado, este estudio invita a reflexionar sobre las implicaciones que, para la propia planificación escolar, toma la legislación en materia de convivencia restaurativa y gestión positiva del conflicto.

2. Desarrollo teórico: una aproximación al marco idóneo de la convivencia positiva

La búsqueda de un sistema social sostenible reclama tomar compromisos que respeten el conjunto de necesidades de la ciudadanía y mejoren su vida en comunidad. Aprender a convivir toma sentido para las nuevas generaciones en la medida que, desde el proceso de socialización, se otorga competencia para transferir valores actualizados y propagar importantes responsabilidades.

El sociólogo Parsons (1966) admite que la socialización es un conjunto de procesos por los cuales las personas se convierten en miembros de la comunidad, y que para su supervivencia, necesitan condiciones de internalización de valores y normas del conjunto social. Para López (1992: 101), la socialización implica que el futuro ciudadano adquiera “conductas consideradas socialmente deseables, así como el evitar aquellas que son juzgadas como antisociales”. Sin embargo, admite que la motivación a actuar adecuadamente puede estar sustentada por “la moral (lo cual supone interiorización de normas), el razonamiento sobre la utilidad

social de determinados comportamientos, el miedo al castigo, o el miedo a perder el amor o los favores que recibe de los demás”.

Con el Informe a la UNESCO, presidido por Delors (1996: 104), una vigente atmósfera competitiva se pone de relieve en diferentes ámbitos de sociabilidad públicos o privados (comunidades de vecinos, organizaciones, escuelas):

La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes. Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, este tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos.

Respecto del término conflicto, Bua, Ada y Akinde (2015: 58) expresan que “ciertamente, es un aspecto importante de la gestión humana. No hay organización, ya sea formal o informal, sin su propio nivel de conflicto”. Según Galtung y Fischer (2013: 60), el manejo del conflicto “requiere empatía, no violencia y un enfoque creativo. Precisa comprender a los compañeros de conflicto desde adentro, sentir su lógica, identificar objetivos válidos y enfoques pacíficos para alcanzarlos”. Desde una óptica educativa, Leiva (2011: 372) visualiza a la escuela como un agente de primer orden para enseñar sobre “la orientación y el carácter que puede adoptar la percepción y experiencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación”. Serrano y Sanz (2019: 180) especifican que cuando el alumnado es capaz de afrontar el conflicto, desarrolla las siguientes competencias: “la gestión de la frustración, estrategias de afrontamiento,

superación del egocentrismo y la estimulación cognitiva, al tener que desarrollar un pensamiento divergente sobre los enfoques y las habilidades para abordarlo”.

Diferentes autores establecen que la interdependencia colaborativa entre el alumnado y alumnado-profesorado será relevante para alcanzar un pleno logro constructivo (Bercovitch, Kremenjuk y Zartman, 2009; Deutsch, 1973; Johnson, 2016; Johnson y Johnson, 2009; Wallhead y Dyson, 2016). Más de cerca, Casey y Quennerstedt (2020: 8) anotan que para desarrollar un buen ambiente de aprendizaje, el participante debe ser “individualmente responsable y positivamente interdependiente”. Y, por consiguiente, las actividades de enseñanza deberán impulsar “el intercambio recíproco inherente a la interacción interpersonal [face-to-face]”, al igual que potenciar “el procesamiento grupal” y “las habilidades en pequeño grupo”.

Siguiendo esta perspectiva, Santos (2010: 92) crea certeza afirmando lo siguiente: “Que en las sociedades multiculturales hay conflictos, incluso graves conflictos, nadie puede negarlo”. En nuestra realidad social, la existencia del flujo migratorio trae consigo un choque de necesidades, intereses y costumbres de vida, de manera que viene reivindicando una urgente capacidad de comprensión y saber hacer por parte de la sociedad. Cernadas, Lorenzo y Santos (2019: 23) resaltan que la concepción de “educación intercultural” ha evolucionado en el territorio español, cambiando de “una interpretación como educación para las minorías, a la de una educación cívica para todos”. Reconocen que, en esta nueva sociedad intercultural del siglo XXI, la meta es lograr “más y mejor convivencia, y hacer que ese clima de entendimiento se traslade a todos los ámbitos de la sociedad”. A fin de cuentas, vivir en una

sociedad de naturaleza postmoderna aumenta las posibilidades educativas, en tanto que la escuela se muestra como espacio apropiado para ejercitar esta actividad humana de relación. Una interrelación que compagina la comprensividad con la atención a la diversidad, relacionando el principio de igualdad de derechos con el principio de libertad y respeto a las diferencias (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). Del Rey, Fera-Caballero y Ortega-Ruiz (2009: 161) añaden que la vida escolar posibilita “la formación para comprender el punto de vista del otro”. Desde ese criterio, será preciso que uno de los instrumentos de la educación sea “el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos” (Delors, 1996:105).

En la actualidad, nuestra sociedad de la información y sus nuevos paradigmas científico-tecnológicos ponen en marcha nuevos códigos y modelos que rompen las estructuras reguladoras tradicionales. De conformidad con Guzmán et al. (2018: 2), “el dinamismo en la innovación y la difusión de estos nuevos paradigmas en los países ha sido considerado un elemento crucial para explicar su desempeño económico”. Con la aparición de la nueva era digital (el Internet y las redes sociales) cambian las formas de concebir la educación, afirmándose la existencia de “prácticas educativas anticuadas que requieren una adaptación” y, en consecuencia, la apremiante necesidad de “modernizar las instituciones educativas públicas” (Guzmán y López, 2016: 35). En su pretensión por hacerlo realidad, Bustamante et al. (2007: 514) establecen que “el proceso de gestión debe estar identificado con la capacidad de gerenciar proactivamente” y que conlleva un análisis de diferentes asuntos como las “políticas, estructura organizacional, planes, programas y proyectos, y cultura”. En cuanto a la búsqueda

de nuevos métodos y espacios de aprendizaje, Marco y Ribeiro (2012: 52, 55) hacen hincapié en “reafirmar las nociones de ética y ciudadanía, no una educación mecanicista”. Al tiempo que optan por una “pedagogía menos instruccionalizada”, puesto que el ser humano (individual o colectivamente) “necesita desarrollar pensamientos cada vez más amplios, reflexivos y creativos en el sentido de encontrar soluciones originales a los problemas que abruma a la humanidad”.

Avanzando nuestra exposición, si bien es cierto que existe una educación informal influenciada en el proceso de evolución de la persona, no es menos cierto que ambos pilares de la educación (familia y escuela) tratarán de influir en el desarrollo integral de la infancia desde el respeto a su globalidad y a sus numerosas necesidades (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). No obstante, como bien nos detallan Hernández y Álvarez (2018: 672), ambos espacios educativos no mantienen las mismas características en su concepción y estructura de base:

El lenguaje que emplean ambas instituciones para ejercer su función educativa es diferente. La educación familiar se caracteriza por ser informal, no planificada, centrada en experiencias, apoyadas en el saber común, entre otros aspectos, mientras que la escuela se encuentra anclada en la planificación, centrada en el conocimiento científico-académico, avalada por una formación profesional y especializada.

En último término, se asume que la convivencia “es una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes

agentes educativos, alumnado, profesorado y familias, poseen sobre ella” (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016: 79). Además, el procedimiento de aprender a convivir “puede contribuir a la construcción de una ciudadanía justa a través de educar en democracia y para la democracia, enseñando a participar, escuchar, conversar y compartir” (Grau, García-Raga y López-Martín, 2016: 147).

Hace dos décadas, Puig (2000: 57) anunciaba que la escuela como comunidad prepararía para una convivencia democrática cuando permitiese el ejercicio de la participación y la autonomía: enseñando “a participar participando” y enseñando autonomía cuando se dejara “decidir reflexivamente”. Sobre la base de la relación interpersonal, se especifica que tanto el ‘afecto’ como la ‘amistad’ –englobados en el proceso comunicativo– se situarían en un nivel primordial de democracia escolar, en pro de un crecimiento en cohesión y en integración social. Ahondando sobre la escuela democrática española, Feito (2010) contemplaba que el estilo docente memorístico-pasivo no favorecería una auténtica democracia en su responsabilidad por convertir al alumnado en ciudadanía culta. Según Feu et al. (2016: 453) un aprendizaje óptimo de la escuela democrática es la que se vive en ella: “La democracia se aprende practicándola, ejercitándola y poniendo a prueba los límites y dificultades de la misma. Se aprende a través del currículum explícito y oculto”. En cuanto a la participación llevada a cabo por la comunidad educativa, Moliner et al. (2016: 122) confirman que “va más allá del puro formalismo de la constitución y reuniones prescriptivas del consejo escolar y comisiones derivadas. Se requieren fórmulas de mayor implicación y participación democrática de las familias, alumnado, profesorado y otros agentes comunitarios”.

Garcés (2017: 7) argumenta que “no tiene ningún sentido hablar de democracia cuando todos los temas, tanto administrativos como académicos, ya están decididos de acuerdo a las políticas institucionales”. Para contrarrestar esta situación, se reclama la puesta en práctica de la democracia deliberativa, permitiendo “la participación real de todos los afectados” y ofreciendo la posibilidad de aprender a debatir y pronunciarse a favor o en contra de los argumentos. Terminamos este discurso con la declaración de Morin (1999: 63):

Los ciudadanos son rechazados de los asuntos políticos cada vez más acaparados por los “expertos” y la dominación de la “nueva clase” impide, en realidad, la democratización del conocimiento. De esta manera, la reducción de lo político a lo técnico y a lo económico, la reducción de lo económico al crecimiento, la pérdida de los referentes y de los horizontes, todo ello produce debilitamiento del civismo, escape y refugio en la vida privada, alteración entre apatía y revoluciones violentas; así, a pesar de que se mantengan las instituciones democráticas, la vida democrática se debilita.

2.1. Tendencias educativas de ayer y hoy: cómo se acoge el conflicto

Frente a los cambios complejos que la sociedad diversa experimenta, los expertos insisten en las nuevas ideas que se contraponen a lo tradicional. A partir de nuestra observación sistemática como profesionales docentes, tomamos conciencia de la multiplicidad y heterogeneidad colegial presente en el contexto escolar. A la vez, comprobamos diferenciados estilos de percibir que, en cuyo cosmos

interactivo, se advierte una notoria variedad de desacuerdos interpersonales acerca de intereses contrapuestos y necesidades incompatibles. Por todo ello, podríamos admitir que el campo educativo se representa como un entorno fundamental para educar sobre el probable y potencial momento conflictivo.

Sin embargo, la escuela, como intermediaria, también puede generar obstáculos en su propio objetivo por mejorar las relaciones. Diferentes investigaciones constatan disfuncionalidades y contradicciones que dificultan la promoción de una valiosa convivencia (Bardisa, 2009; Boqué, 2005; Jares, 2006; Pantoja, 2005). Estos tropiezos hacen referencia a bloqueos y resistencias establecidas por el propio pensamiento tanto del grupo docente como del conjunto discente, con sus particulares miedos, prejuicios e incapacidades: escepticismo que pone en peligro cualquier innovación que pretenda acoger el conflicto como factor de comprensión y fortalecimiento de la convivencia escolar. Además, establece Lederach (1990: 75) que estas interferencias se producen a causa de “una mezcla compleja de asuntos, perspectivas, posturas e intereses”. Posiblemente, esta insuficiente comprensión acerca de la conflictividad y sus procedimientos de avance, hace desencadenar aplicaciones prácticas ineficaces. Motivo sustentado por una acción preconcebida y sin atención sobre la parte oculta del conflicto.

Tratando de enfrentar la negativa percepción del conflicto que presentan ambos protagonistas del proceso pedagógico, señalaba Jares (2006: 473-474) que uno de los mayores retos educativos debía ser “encarar la realidad del conflicto como algo natural y, a partir de ahí, considerarlo como un hecho educativo, como una oportunidad para aprender”. Destapando la carencia de formación que el grupo docente refleja sobre la gestión adecuada

del conflicto, ya afirmaba Jares (2006: 477) que el 82,8% del profesorado reconocía que en las “juntas de evaluación” era donde habitualmente se atendían los problemas conflictivos ocasionados por el alumnado. Igualmente, destacaba Bardisa (2009: 101) que, cuando el profesorado intentaba controlar a su alumnado conflictivo, se centraba en crear medidas de carácter coercitivo. Con ello, contribuía a forjar un planteamiento conservador, al tiempo que fomentaba una visión patológica sobre las conductas manifestadas de su alumnado. Y, finalmente, no se abordaban las causas como fenómeno social y necesitadas de conocimiento especializado.

Más próximo a nuestros días, García-Raga y Crespo (2012: 186) ven necesario un “cambio de mentalidad de todos los sectores de la comunidad educativa”, así como la relevancia de “la sensibilización como una medida para afrontar esta dificultad”. Para Lund y Winslade (2018b) este desafío solamente se podría lograr con la implicación de todos sus agentes y desde un claro propósito compartido. Thorsborne y Blood (2005: 6) precisan que “el cambio cultural no se produce de la noche a la mañana y se requiere un enfoque estratégico a largo plazo, generalmente durante 3 a 5 años para que el cambio sea sostenido”.

Volviendo sobre los antiguos modelos de enseñar desde una forma rígida y controladora (s. XVIII- últimas décadas del s. XX), hoy, medio siglo después y fruto de nuevas comprobaciones, se ha venido transformando un nuevo paradigma científico que trata de “comprender la realidad y los sistemas vivos desde una perspectiva global, sistémica e integradora” (Sánchez, 2016: 18). Se añade un fragmento de redacción de Lund y Winslade (2018a: 7) que ofrece significado en este punto del texto:

El objetivo no es una escuela completamente libre de conflictos, aunque son deseables menos conflictos y menos consecuencias negativas de conflictos. El objetivo es desarrollar formas de lidiar con los problemas de interacción en la escuela para que conduzcan al aprendizaje, la atención, la comprensión mutua y el restablecimiento de relaciones dañadas; de tal manera que la exclusión, el estigma [huella de la sanción disciplinaria] y la marginación no sean el resultado.

Desde esta postura, defendemos que es prioritario introducir prácticas alternativas de resolver los conflictos, concretamente, a través de un enfoque restaurativo (Albertí y Boqué, 2015; Bickmore, 2013; Piñeres, Bocanegra y Tovar, 2011; Zapata, 2017). García-Raga y Crespo (2012: 182) señalan que la aplicación de una enseñanza rígida toma el propósito de solucionar los conflictos “pasados y saldar cuentas”. A tal efecto, estas respuestas reactivas tienen un impacto limitado sobre el cambio de la política escolar (Thorsborne y Blood, 2005: 2; Wachtel, 2013: 105-106).

Diferentes investigaciones constatan exitosos resultados tras aplicar prácticas restaurativas: en escuelas escocesas del Reino Unido se detecta que se necesitan entre 5 y 10 años para conseguir impactos sostenibles (McCluskey et al., 2008); en contextos escolares finlandeses, el alumnado se demuestra como “experto activo” en mediación de conflictos entre iguales (Gellin, 2018: 248); y, en escuelas de Bethlehem (EUA), se constata que su programa Safer Saner Schools logra “enseñar a los educadores a construir de manera proactiva y estratégica relaciones con el alumnado” (Wachtel, 2013: 105-106).

Hasta aquí, se ha dejado en claro que el ambiente escolar se revela como una realidad compleja y multivariable, a la que se le suma la complicada tarea del propio profesional por mejorar las relaciones interpersonales de su estudiantado. Ahora bien, Caballero y Romero (2008: 31) afirman que el clima social de aula mejora cuando se utilizan adecuadas herramientas educativas para fomentar la cohesión social. Sánchez (2016: 34) corrobora que el estilo de afrontamiento de conflictos “influye en la convivencia, impregnando el clima y conformando la cultura de aula y centro”. Para afianzar la convivencia escolar se necesita crear tiempo y espacio para resolver los conflictos, organizando sistemas de abordaje positivo y con el compromiso de neutralizar “espacios impunes donde la ley sea la del más fuerte”.

Pruitt y Thomas (2008: 220) resaltan la potencialidad que mantiene el grupo educador cuando implementa procesos de diálogo democrático, en combinación con el manejo y transformación de los conflictos. Concretamente, esclarecen los autores que la forma de conseguir que los elementos ocultos salgan a la luz es a través de la Democracia Profunda (Deep Democracy). Para lo cual, se emplea una metodología facilitadora de la comunicación que acoge “la voz de la minoría” y “la diversidad de opiniones”. Mindell (2014: 10-11) explicita que la sola democracia y el buen uso del poder (“poder del pueblo”) podría funcionar “si la gente pudiera ser razonable en vez de emocional”. Es más, afirma que “sin conciencia de nuestras capacidades de interacción, el poder social por sí solo nunca podría resolver nuestros problemas en las relaciones”. En cuyo caso, para hacer que la democracia funcionase, deberíamos escucharnos a nosotros mismos (nuestros sentimientos, deseos, miedos y capacidades) para “involucrarnos con algún tipo de trabajo o

diálogo interior y así crear una democracia más profunda”.

3. Antecedentes, metodología y procedimiento de trabajo

El presente trabajo toma su precedente en la misma aula de enseñanza-aprendizaje de un centro de educación primaria de Cullera (Valencia). Durante la práctica educativa, el espacio de relación manifiesta el origen y presencia de situaciones conflictivas entre su alumnado, dificultando el proceso y constatando la necesidad de abordarse y arreglarse. Esta realidad lleva al grupo docente a querer investigar para tratar de comprender las causas del problema y ser capaces de establecer un adecuado modelo de acción. La estructura del estudio se agrupa en tres secciones:

- Problema a resolver. Se identifican las necesidades del alumnado, junto a la tipología conflictiva y su clase o nivel de significación (conflictos de integración en el grupo, enfrentamientos, conflictos de intereses, conflictos de poder, de identidad, etc.).
- Revisión de la literatura vinculada al tema de estudio. Por una parte, se revisa el cuerpo de conocimientos alcanzables y conectados con la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Por otro lado, se explora el marco legislativo para averiguar las tendencias de aplicación y el alcance de su plan de estudios en el contexto de la educación primaria.
- Constitución del plan de acción. Se visualiza una futura innovación curricular – diseño de un programa integrado– para implantarla en la necesitada institución educativa.

Para llevar a cabo este estudio se ha considerado fundamental la realización de una

revisión documental, con el objeto de afianzar conceptos y prever estrategias de mejora que pudiésemos incorporar en la futura propuesta de acción. Concretamente, las bases de datos exploradas han sido bases nacionales e internacionales de ciencias sociales, de ciencias de la salud y de la educación: WOS (Web of Science), ERIC (Education Resources Information Center), SCIELO (Scientific Electronic Library Online), Elsevier Science Direct, Dialnet, Google Académico y Springer Books. Los descriptores de búsqueda utilizados, en general, fueron ‘convivencia escolar’, ‘conflicto’ y ‘educación primaria’.

El paradigma de investigación cualitativo, junto al método de investigación-acción, nos permite cambiar la realidad compleja. El objetivo se centra en analizar los factores limitantes de la convivencia escolar con la intención de verificar prácticas que fortalezcan las relaciones interpersonales. Se parte del contexto natural en pro de adquirir relevantes significados para sus participantes activos. Tanto el equipo docente como su alumnado colaboran durante el proceso cíclico: comparten sus preocupaciones, observan e interpretan las acciones; reflexionan sobre sus intenciones tratando de comprenderlas; y, nuevamente, toman decisiones (Elliott, 1990).

En cuanto a la muestra participante, no elegida al azar, está representada por 73 estudiantes de cuarto, quinto y sexto curso de primaria. La decisión de escoger estos grupos se debe a la presencia de un mayor nivel de conflicto ocasionado en sus clases. La recogida de datos se ha establecido fundamentalmente en las sesiones de educación física (EF), durante los recreos de juego, tiempo de comedor escolar y, ocasionalmente, en otras áreas del currículum. Asimismo, se han utilizado instrumentos como el diario (reuniendo reflexiones, interpretaciones, explicaciones, hipótesis), análisis de trabajos

escolares, fotografías que ilustran episodios concretos, perfiles de secuenciación temporal (recogiendo la actividad del alumnado), entrevistas, grupos de discusión, relatos de conversación, participación de un observador externo (alumnado docente de prácticas) y estimación de los informes de evaluación. En concreto, en EF se adaptó un instrumento de observación participante para registrar la frecuencia de conductas originadas ante el conflicto (Monzonís, 2015). Respecto a las categorías de análisis, se tomaron en cuenta las siguientes: estilo de afrontamiento al conflicto, estrategias de resolución y desarrollo competencial (control emocional, competencia comunicativa, habilidad prosocial).

En resumen, se desea averiguar en qué grado, el estudiantado, puede perfeccionar sus competencias dialógicas y de afrontamiento al conflicto durante el tiempo de aplicación del programa educativo. Especificando más, en EF, el aprendizaje competencial del alumnado se establece a partir de situaciones-problema presentadas en los juegos motrices de colaboración-oposición. Cada participante, junto a su equipo de trabajo, debe tratar de activar diversas competencias para resolver problemas tácticos en tiempo real (Cebolla-Baldoví y García-Raga, 2021). Estas situaciones de juego no están exentas de conflictos que, al igual, los mismos participantes deben aprender a lidiar de forma autónoma (individualmente) y colaborativa (en grupo) durante las sesiones didácticas.

Tras recopilar toda la información, procederemos a clasificarla y agruparla por categorías para realizar su posterior interpretación y análisis correspondiente. En cualquier caso, en este momento, aún no podemos avanzar resultados por encontrarse el plan de trabajo en curso. Finalmente, el objetivo científico de nuestra investigación, pretende contribuir al progreso de la

convivencia positiva, aportando soluciones a los problemas prácticos escolares (Flick, 2015) y permitiendo, posteriormente, trasladar sus resultados a otros campos sociales.

4. Análisis e interpretación de la información

4.1. La normativa sobre convivencia en la educación primaria

Las diferentes investigaciones y planteamientos señalados se han ido, progresivamente, trasladando al ámbito legislativo. En estos momentos, nos centraremos en el ordenamiento del ámbito estatal junto a la normativa valenciana, refiriéndonos a los documentos legales escogidos por su vigencia (en parte o totalmente). En concreto, se ha otorgado atención a la normativa presentada en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es>) junto a la información aportada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana (<http://www.ceice.gva.es>). Adicionalmente, con objeto de establecer una síntesis, se han recopilado diferentes Leyes orgánicas, Reales Decretos y Decretos. Además, se ha inspeccionado el alcance que la regulación de la convivencia pudiera aportar para el conjunto de la educación primaria, en cuanto a aspectos del currículo, planes de convivencia y derechos de la infancia. Así pues, se ofrece a continuación, una síntesis de información recopilada, recurriendo a los cuadros esquemáticos para resaltar los ‘conceptos clave’ figurados y extraídos de la normativa revisada.

En la primera tabla, se exponen las ideas principales obtenidas del plan de estudios de la educación primaria, según los dos ámbitos de disposición. Con mayor detalle, tras analizar el

Real Decreto estatal (2014) y el Decreto autonómico de la Comunidad Valenciana (2014), se identifica que la intervención de ‘educar desde el conflicto’ se hace evidente en todas las materias de enseñanza excepto matemáticas, quedando configurado de este modo el diseño formativo en las siguientes áreas curriculares:

- Asignaturas troncales: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera (inglés).
- Asignaturas específicas: Educación Física, Valores Sociales y Cívicos, Área de Educación Artística (música y plástica).
- Asignaturas de libre configuración autonómica: Lengua Valenciana y Literatura, Área de Cultura Valenciana.

Por otro lado, analizando la terminología empleada en ambas disposiciones, nos percatamos al igual que Gómez (2011: 181) de los idóneos posicionamientos adoptados cuando se utilizan términos como “visión positiva y reeducadora” o “corrección de conductas”. Asimismo, cuando se acepta el papel de la mediación u otros acercamientos al conflicto, no solamente son contemplados como “alternativas a los mecanismos sancionadores”, sino además usados como posibilidades de “aprendizaje y reeducación”. Acerca de las medidas correctoras-reeducadoras, quedan planteadas por la LOE como finalidad fundamentalmente educativa, integrándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyendo a la mejora de competencias cívicas y sociales. González-Varas (2014: 29) añade que “cualquiera que sea la medida que se aplique, ha de tener una orientación educativa que ayude al alumno a interiorizar la valoración de su comportamiento y comprender los efectos que el mismo ha provocado en la víctima”. Acto seguido, argumenta que al igual "que se puede sancionar

al alumno por las infracciones cometidas, también es un deber de los profesores evitar cualquier abuso de autoridad” (González-Varas, 2014: 30).

El currículum de la educación primaria introduce ‘puntos clave’ relacionados con la disciplina positiva o educativa (Sánchez, 2016) como los siguientes: “estrategias de reestructuración cognitiva”, “análisis de los posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto” (disposición estatal); “diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias”, “expresión y regulación de las emociones delante de los conflictos de equipo” (disposición autonómica).

Sin embargo, aunque la propia normativa establece un punto de partida enriquecedor en cuanto a contenidos de avance, faltaría analizar qué mecanismos (de información, difusión y participación) utiliza la administración educativa para potenciar la convivencia desde una perspectiva positiva y en qué proporción posibilita que se implante en los planes de convivencia de cada centro escolar. Avanzando sobre lo anterior, la normativa de la Comunidad Valenciana concibe la mediación como “un proceso de resolución de conflictos que fomenta la participación democrática en el proceso de aprendizaje”. Y, en sus artículos 7.1 y 7.2 se determina que sea el propio centro educativo, desde su autonomía organizativa, quien tome la decisión de poder “constituir equipos de mediación o de tratamiento de conflictos”.

Respecto de la competencia de promocionar formación para el profesorado, se

establece que debe ser asumida por la consejería para intensificar “la investigación, el desarrollo y la innovación en la elaboración y difusión de metodología, recursos y materiales para el desarrollo de la convivencia en los centros”. Además de “promover planes de formación”, “dotar al profesorado de herramientas básicas para la detección, prevención y resolución de conflictos”. Así como fomentar “la implicación del profesorado a través del proyecto educativo del centro y del plan de convivencia” (Decreto 39/2008: 55911). En este aspecto, respaldamos lo afirmado por Merma y Gavilán (2015: 14):

Sería ingenuo pasar por alto, por ejemplo, la pérdida de credibilidad en la formación permanente del profesorado. En este sentido, la escuela y el profesor deberían asumir el compromiso y trabajar en su formación desde el propio centro y a través de redes y comunidades de investigación.

En cuanto que las nociones básicas del currículo quedan insertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación como un contenido más, ante tal vínculo, pensamos que los conceptos-clave quedarían justificados como contenidos de formación específica. Contenidos que el propio grupo docente debiera adquirir anteriormente, con el fin de dotar competencias al estudiantado.

TABLA 1. NOCIONES BÁSICAS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

DISPOSICIÓN ESTATAL	DISPOSICIÓN AUTONÓMICA
conceptos clave	conceptos clave
<p>Real Decreto “Currículo básico de la Educación Primaria” (2014)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos. • Transformar el conflicto en oportunidad. • Participación constructiva. • Creatividad ante los problemas sociales. • Interdependencia positiva. • Estrategias de reestructuración cognitiva. • Análisis de los posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto. • Razonamiento del sentido de responsabilidad social y la justicia social. • Toma de decisiones: competencias de razonamiento y pensamiento lógico. • Creación de estrategias para resolver conflictos. • Seguir las fases de la mediación en situaciones reales. • Competencia comunicativa. • Reconocimiento del otro/a. • Dialogar para encontrar pensamientos compartidos. • Lenguaje positivo. • Técnicas de acercamiento. • Estrategias de ayuda entre iguales. • Técnicas de escucha activa: clarificación, parafraseo, resumen, reestructuración, reflejo de sentimientos. • Reconocimiento e identificación de emociones. • Utilización de habilidades sociales. 	<p>Decreto “Currículo y desarrollo de la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana” (2014)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica del conflicto • Desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos a través del diálogo • Diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias. • Diálogo entre iguales dirigido. • Participación cooperativa en tareas: escucha de aportaciones, desarrollo de estrategias. • Situaciones de comunicación dirigidas: conversaciones y diálogos reales. • Actitud crítica frente a la violencia. • Expresión y regulación de las emociones delante de los conflictos de equipo. • Transformación de ideas en acciones. • Control de las rabietas, enfados y miedos. • Propuestas de alternativas delante de la hostilidad y la agresión. • Distinción entre posiciones, intereses y necesidades. • Técnicas de escucha activa: parafraseo, reformulación y resumen.

FUENTE: EXTRAÍDO DEL DECRETO 108/2014, DE 4 DE JULIO, DEL CONSELL, POR EL QUE ESTABLECE EL CURRÍCULO Y DESARROLLA LA ORDENACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (2014); RD 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (2014)

En la segunda tabla, se incluyen las premisas esenciales reunidas de otras disposiciones nacionales (leyes de educación) y autonómicas (decretos relacionados con la convivencia escolar). Cabe añadir que con la aparición de la

Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020), queda derogada la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), si bien la hemos

querido incluir porque también constata cómo se va evolucionando hacia nuevos modelos de gestión.

La LOMLOE sostiene la búsqueda de un “sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita”, y coincide con la ley anterior al poner de relieve el fomento de la “convivencia democrática” (preámbulo) y la pretensión de lograr la “necesaria cohesión social” (Art. único). Para conseguirlo, al igual que la LOE, subraya que “es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad”. Sin embargo, como actualización, destaca que “la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria” (preámbulo). Respecto al enfoque incluido en planes y programas escolares para el desarrollo interpersonal, Kröyer, Muñoz y Ansorena (2012: 378, 381) sostienen que deben ser coherentes con los valores del Proyecto Educativo, siendo “una discusión y reflexión que no puede estar ausente en su proceso de construcción”. Del mismo modo, se hace relevante identificar qué visión de escuela se quiere y cómo quedan vinculados sus procesos formativos.

Paralelamente, la LOMLOE ofrece preocupación por “la educación para la paz y los derechos humanos” y se interesa por “reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema”, valiéndose de la educación comprensiva como eje vertebrador (LOMLOE, preámbulo).

Por otro lado, se ofrece una modificación para el tercer ciclo de la etapa de educación primaria, añadiéndose el “área de Educación en Valores cívicos y éticos” y en el que se prioriza educar desde una “cultura de paz y no violencia”. Al tiempo que se ejerce “especial atención a la educación emocional” (LOMLOE, preámbulo). En otras palabras, se resalta el vínculo entre la “prevención de la violencia” y la “promoción del diálogo” como las dos caras de una misma moneda.

Respecto de la mediación, es acogida como procedimiento de “resolución de conflictos” en ambos Decretos autonómicos y en la LOE, LOMCE y LOMLOE. Igualmente, es denominada como “resolución amistosa de conflictos” en la Ley 26/2018 de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia. Y en esta línea, González-Varas (2014: 30) en su análisis normativo, aprecia un procedimiento “acordado” contemplado por el Decreto foral de Navarra y un procedimiento “conciliador” considerado por la normativa de Galicia, Aragón y Canarias. Estas tres normativas pretenden “dar la oportunidad de recibir una medida correctora de menor intensidad y a través de un procedimiento menos rígido a aquellos infractores que muestran una actitud positiva”. Se recalca que “este tipo de procedimiento consiste en la solución de un conflicto de convivencia que se puede aplicar en cualquier momento, una vez iniciado el procedimiento disciplinario ordinario”. En definitiva, se comprueban nuevas aplicaciones de medidas recuperadoras y desarrolladas sistemáticamente sobre un trasfondo de cultura mediadora.

TABLA 2. NOCIONES BÁSICAS EN LEYES Y DECRETOS

DISPOSICIÓN ESTATAL		DISPOSICIÓN AUTONÓMICA	
conceptos clave		conceptos clave	
LODE (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para la paz (Art. 2). • Principios democráticos de convivencia (Art. 2). • Formación para la resolución pacífica de conflictos y no violencia (Art. 2). • Participación y colaboración en la mejora de la convivencia (Art. 6). 	Decreto “Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana” (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Imposible disociar educación de conflicto (...) no hay posibilidad de convivencia sin conflicto (Preámbulo). • Fomento de las “escuelas promotoras de la paz” (Art. 1). • Estudio sistemático de la convivencia en los centros escolares (Art. 2). • La mediación en los conflictos escolares (Art. 2).
LOE (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como medio para garantizar la cohesión social (Art. 2). • Resolución pacífica de conflictos (Art. 17). • Inclusión educativa (Art. 1). • Prevención de la violencia (Art. 17). • Medidas reeducadoras (recuperador) (Art. 124). • Mediación en la resolución de conflictos (Art. 132). 	Decreto “La convivencia en los centros docentes (...) los derechos y deberes (...)” (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución pacífica de conflictos (Art. 54). • Mediación en la resolución de conflictos (Art. 7). • Proceso de solución asumida y compromiso de las partes (Art. 7). • Plan de Acción Tutorial: potenciar el papel de la tutoría en la mediación para resolver conflictos pacíficamente (Art. 7). • Promoción de la investigación, desarrollo e innovación en la elaboración de metodologías, recursos y materiales para la mejora de la convivencia (Art. 14). • Planes de formación específicos para el profesorado (Art. 14).
LOMCE (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia pacífica (Preámbulo III). • Resolución pacífica de conflictos (Art. 124). • Cultura de paz (Preámbulo III). • Educación para la paz, la no-violencia (Preámbulo. XV, Art. Único). • Gestión y transformación de los conflictos (Art. 40). • Negociación y mediación (Art. 132). • Tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto (Disposición adicional cuarenta y primera). 	Ley “Derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia” (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación y resolución amistosa de conflictos (Art. 51.1). • Detección, protección y reparación (Art. 51.1) • Protección frente a la violencia: maltrato físico o psicológico (Art. 9). • Reparación a las víctimas (Art. 10) • Actuaciones para la víctima como para el agresor (Art. 51.2). • Prevención de conductas antisociales (Art. 62.d). • Actuación preventiva sobre las conductas disociales y de riesgo (Art. 62.2a).

LOMLOE (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía democrática (Preámbulo). • Cultura de paz y no violencia (Art. 18). • Formación para la paz (Art. Único). • Empatía y resolución pacífica de conflictos (Art. 7.e). • Habilidades para la resolución pacífica de conflictos (Art. 9.c). • Prevención de la violencia (Capítulo II. Art. 92). 	Decreto “Principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano” (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución dialogada (Art. 4.4) • Objeto de trabajo explícito y sistemático: resolución pacífica de conflictos (Art. 3.7). • Prevención de conductas de violencia (Art. 30.c) • Promoción de programas que mejoran la convivencia (Art. 30.g).
----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FUENTE: EXTRAÍDO DEL DECRETO 104/2018, POR EL QUE SE DESARROLLAN LOS PRINCIPIOS DE EQUIDAD Y DE INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO VALENCIANO (2018); DECRETO 233/2004, POR EL QUE SE CREA EL OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2004); DECRETO 39/2008, SOBRE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS Y SOBRE LOS DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNADO, PADRES, MADRES, TUTORES O TUTORAS, PROFESORADO Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN (2008); LEY 26/2018, DE DERECHOS Y GARANTÍAS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (2018); LOE (2006); LODE (1985); LOMCE (2013); LOMLOE (2020)

4.2. Más allá de un procedimiento sancionador: modelos restaurativos

La disciplina positiva se afianza como una alternativa a la disciplina punitiva-retributiva. En términos educativos, supone cambiar de una concepción mecanicista (vigente desde el s. XVIII-XIX) a otro enfoque organicista más evolucionado (originado en las últimas décadas

del s. XX). En este sentido, supone finalizar una enseñanza transmisora-receptora y que desarrolla un sistema de control externo hacia el comportamiento del alumnado (modelo tradicional), para pasar a un aprendizaje responsable-compartido de la autoridad entre profesorado-alumnado y que incorpora un sistema de control interno como regulador de la conducta del estudiantado (modelo actual).

TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE EL MODELO TRADICIONAL Y EL MODELO ACTUAL

PARADIGMA ANTIGUO	PARADIGMA RESTAURATIVO
Mal comportamiento definido como la ruptura de las normas académicas e institucionales	Mal comportamiento definido como daño hecho a otra persona o grupo
Focalizado en culpar a alguien sobre lo que hizo en el pasado	Centrado en la resolución de problemas, expresando sentimientos y necesidades y explorando cómo enfrentarlos en el futuro
Se establecen relaciones/procesos rivales y antagonistas entre la figura de autoridad (decisor del castigo) y el infractor (receptor de la sanción)	Diálogo y negociación: todas las partes están involucradas en la búsqueda de solución, mediante la comunicación y cooperación
Provoca dolor o desagrado como forma de castigo	Se focaliza en restaurar la relación de ambas partes, reconciliando intereses opuestos, reconociendo necesidades compartidas y comprometiéndose a llevar a cabo los acuerdos de solución
Se centra en atender con coherencia y rigor el proceso normativo y su cumplimiento	Se centra en las relaciones y el logro de resultados beneficiosos para todos

El conflicto es percibido como impersonal y abstracto	El conflicto es reconocido como interpersonal y como una oportunidad para aprender
Un daño social es reemplazado por otro (represalia hacia el culpabilizado)	Se centra en reparar el daño social
La comunidad educativa actúa como espectadora: un grupo privilegiado controla y administra la medida disciplinaria; los afectados no están involucrados y se sienten impotentes	La comunidad escolar queda involucrada como facilitadora de la reparación. Los afectados toman parte en las decisiones (estado de empoderamiento)
La responsabilidad se define en términos de castigo	La responsabilidad se materializa tras comprender el impacto ofensivo que tienen las propias acciones sobre los demás. A su vez, la responsabilidad queda constituida en la participación activa de los implicados, sugiriendo formas de reparar el daño

FUENTE: MODIFICADO DE HOPKINS (2002: 145)

Entre los principios básicos establecidos por la justicia restaurativa, se permite la posibilidad de reparar el daño y restaurar las relaciones, dejando atrás el enfoque tradicional sancionador (regla infringida, culpa y castigo). Por lo que se refiere a las prácticas de tolerancia cero, Bickmore (2013: 38-39) afirma que “son ineficaces y no equitativas cuando la gestión escolar y los sistemas disciplinarios enfatizan o dependen de la restricción, la adjudicación de culpa a los estudiantes de forma individual, el castigo y la exclusión”. Albertí y Boqué (2015: 36) insisten que se debe iniciar “un cambio en la cultura sancionadora” para generar un cambio en la cultura escolar, además de instaurar programas

de justicia restaurativa. Esta nueva forma de administrar la convivencia en los colegios “impulsa la reparación y la asunción de responsabilidad, no solo en relación con los hechos sino, muy especialmente, con respecto a la búsqueda de soluciones”.

En este punto, no podemos olvidarnos de algunos modelos respaldados por diversos autores en la perspectiva positiva de encuadrar el conflicto. Son concepciones teóricas que ponemos en conocimiento por considerarlas impulsoras de pedagogía actualizada y que quedan constituidas sobre la base de un paradigma restaurativo e integrador de la convivencia.

TABLA 4. MODELOS PEDAGÓGICOS DE APORTACIÓN RESTAURATIVA

Jares (1997, 2001)
Perspectiva hermenéutica-interpretativa
Rechaza la visión mecanicista (perspectiva tecnocrática-positivista) y la ideología del control. El conflicto no se niega, es inevitable y considerado positivo para estimular la creatividad del grupo. Es analizado como un problema de percepción. La necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la exigencia de mejorar el funcionamiento del grupo: restableciendo la comunicación y perfeccionando las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales.
Perspectiva crítica
Acepta el conflicto como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma. Se configura como un elemento necesario para el cambio social. Se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta. La utilización didáctica del conflicto supone visibilizar el funcionamiento y la correlación de fuerzas de la institución escolar.

Torrego (2006)
Modelo relacional
Se centra en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas. El diálogo es el instrumento de búsqueda de soluciones y de fortalecimiento de la relación. Sigue un modelo de justicia restaurativa por el que existe implicación para reparar el daño ocasionado.
Modelo integrado
El tratamiento del conflicto se personaliza, integrando los modelos restitutivo y retributivo de justicia: la importancia de las normas y la relación interpersonal. Plantea una exigencia para la organización escolar: una formación concreta para profesorado-alumnado basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del alumnado-ayudante. Sus acciones educativas se circunscriben sobre un modelo de cultura mediadora y de gestión positiva del conflicto. El modelo integrado considera que la resolución del conflicto exige integrar lo sucedido y sus causas en un horizonte de futuro: se trata de reparar, reconciliar y resolver. El profesorado actúa como facilitador-regulador promoviendo la participación, el debate, el valor de las diferencias, respeto por el otro, ponerse de acuerdo, colaborar, aprender a aceptar críticas, expresar el punto de vista, disculparse, etc. Su fundamentación educativa engloba el currículo escolar inclusivo y democrático, la colaboración de aula más respetuosa y la implicación de toda la comunidad educativa.
Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004)
Perspectiva crítica
Surge de una concepción transformadora de la educación, superando las barreras que generan desigualdades sociales. Necesita prácticas educativas democráticas que fomenten la participación igualitaria de toda la comunidad educativa. Para resolver los conflictos se descarta aplicar respuestas preestablecidas socialmente. Se separa de la educación tradicional y recurre a una escuela reflexiva-dialógica.
Hamilton (2015)
Enfoque integrado de la teoría del cambio
Esta pedagogía busca desarrollar el análisis del conflicto y pretende explicar la construcción de la paz a través de una evaluación de las necesidades. Se requiere más práctica para que el estudiantado elabore soluciones colaborativas, a la vez que se solicita una interacción sobre los componentes clave de todo conflicto: personas, problemas y procesos. Respecto de las “Personas”, se pide al alumnado que visualice los actores de un conflicto para aclarar la naturaleza de las relaciones: alianzas y tensiones entre partes primarias, secundarias y terciarias. Para diagnosticar el “Problema”, el estudiantado emplea la metáfora del árbol. Se le pide que identifique los efectos relevantes del conflicto (vistas como las ramas del árbol), los problemas en juego (entendidos como el tronco del árbol) y, finalmente, las causas ocultas (raíces del árbol). Trabajar con el diagrama del árbol ayuda a establecer una lluvia de ideas que consigan delinear las posturas, los problemas fundamentales y las causas raíz. Distinguen las relaciones causa-efecto y clarifican los inconvenientes que han tenido sus respuestas e intervenciones en el manejo del conflicto. Finalmente, el alumnado aprende a describir el “Proceso” de un conflicto y pueden hacer un seguimiento de sus fases a lo largo del tiempo. Los escenarios de los conflictos son dinámicos y evolucionan, no son estáticos. En conclusión, el estudiantado aprende a entender el ciclo vital del conflicto (con sus metáforas: “árbol”, “incendio”, etc.). Con el uso de herramientas educativas, aprende a integrar el análisis de conflictos en los procesos de relación y dinámicas escolares.
Johnson y Johnson (2003, 2009)
Teoría de la interdependencia social

Mantiene la premisa de que según se estructure la relación recíproca, se caracterizará la interacción de los individuos. El patrón de interacción determina los resultados de la situación: la ‘interdependencia positiva’ (cooperativa) da como resultado una interacción promotora (como la asistencia mutua y la confianza); la ‘interdependencia negativa’ (competitiva) conduce a una interacción opositora o artificial (obstrucción de logro de objetivos y la desconfianza del otro); y, ‘ninguna interdependencia’ da como resultado la ausencia de interacción. En presencia del problema conflictivo tiene lugar la negociación integradora, vista como una situación de cooperación en la que las personas buscan un acuerdo que beneficia y consigue ganancias conjuntas. El otro negociador es visto como un colaborador buscando un acuerdo conjunto y justo que satisfaga los intereses de ambos. Se admite que cuanto más integrador sean las negociaciones, con mayor frecuencia se llegará a un acuerdo.

Kriesberg (2009, 2011); Lederach (2010)

Teoría de la transformación de conflictos

Kriesberg (2009) formula que los conflictos son útiles si se llevan a cabo o terminan de manera constructiva. A través de este enfoque de resolución de conflictos, se trata de transformar las problemáticas destructivas, convirtiéndolas en asuntos que puedan resolver los adversarios, en ocasiones, con la ayuda de mediadores. Expresa Kriesberg (2011) que el enfoque de transformación de conflictos se centra en el valor de pensar y actuar de manera inclusiva para iniciar y mantener las transformaciones.

Lederach (2010) defiende el término transformación de conflictos como concepto cuidadoso, comprometido con los esfuerzos por el cambio constructivo y que va más allá de la resolución de problemas específicos. Existe la tendencia a ver el conflicto concentrándose en los problemas inmediatos y presentes, sin ver el mapa más amplio del conflicto en sí mismo. Se concluye admitiendo que un escenario para transformar conflictos debe ser capaz de ofrecer respuestas a corto término y estrategias a largo plazo: capacidad de generar y regenerar procesos de cambio que den respuesta tanto a los episodios conflictivos como a su contexto.

París y Martínez (2008)

Transformación pacífica de conflictos

París y Martínez (2008) expresan que la transformación pacífica de conflictos es la metodología que se propone para el manejo de las tensiones que causan los problemas del presente, y que pone el énfasis en la eliminación de la violencia y en la búsqueda de soluciones alternativas acordes con los valores de la paz. Por lo tanto, una tarea imprescindible debe ser la revisión de los elementos que componen esta metodología: (a) la cooperación, (b) la percepción, (c) el poder, (d) la comunicación, (e) el reconocimiento, (f) el empoderamiento, (g) la responsabilidad, (h) la reconciliación.

FUENTE: BASADO EN AUBERT ET AL. (2004: 123-137); HAMILTON (2015: 4-7); JARES (1997: 55-63, 2001: 62-79); JOHNSON Y JOHNSON (2003: 41-43, 2009: 366-367); KRIESBERG (2009: 5, 2011: 50); LEDERACH (2010: 19-36); PARÍS Y MARTÍNEZ (2008: 21-29); TORREGO (2006: 29-36)

4.3. El papel de la política educativa en el marco de la convivencia y su práctica formativa

La España democrática se presenta “mediatizada por la falta de acuerdos en materia educativa” (Iglesias, 2014: 17). Esto, sin duda, obstaculiza el consenso hacia un sólido modelo educativo que requiere el ejercicio de políticas públicas de rigor.

El estado español como miembro de la Unión Europea se ha visto inmerso en un proceder de políticas educativas acorde con el

Marco estratégico Educación y Formación (ET2020). El Ministerio de Educación inició la creación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Esta herramienta posibilitó la cooperación entre las administraciones e instituciones educativas con el fin de “trabajar por la convivencia pacífica, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales” (Blanco et al., 2017: 38). Para mejorar la convivencia escolar, como medida (M2.1), se estableció el impulso de proyectos y planes basados en criterios científicos que

garantizaran la inclusión y la erradicación de la violencia.

A escala mundial, los Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron en 2015 la Agenda 2030 para tratar de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A partir de ahí, cada país fijó sus propias metas nacionales en concordancia con la Agenda. En la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores queda explicitada la participación que incluye el Gobierno de España: la implicación de académicos, expertos y representantes de la Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas. Un conjunto que trata de alcanzar el siguiente objetivo: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Concretamente, el ODS-16 trata de promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible. Con especial importancia, la educación pretende desarrollar los derechos humanos, la paz y el ejercicio responsable de la ciudadanía a nivel local y global. En el marco de actuación de la Comunidad Valenciana, las medidas contemplan la formación permanente y el apoyo técnico del profesorado. A su vez, se generan alianzas con sus respectivas ciudades y universidades públicas valencianas. El reto de afrontar los problemas educativos exige no solo mejores articulaciones con las políticas locales, sino también nuevas fórmulas de gobierno (gobernanza multinivel; participación ciudadana; mayor coordinación entre las administraciones públicas valencianas, el sector privado y la sociedad civil).

Con vistas a ofrecer funcionalidad a las escuelas, la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana dispone recursos-web al profesorado para desarrollar la convivencia. Se facilitan recursos como el modelo dialógico de prevención de conflictos: en primer lugar, se

recomienda una comisión de convivencia de profesorado-alumnado para tratar conflictos, aspectos preventivos y organizativos. Por otro lado, se propone un grupo alumnado-observador, elegido y formado para desarrollar la convivencia positiva. En segundo lugar, se presenta la mediación como procedimiento para resolver conflictos de intereses, malentendidos, dificultades o pérdidas de comunicación entre el alumnado. Al igual que se emplean las prácticas restaurativas en reuniones y/o círculos para prevenir la escalada del conflicto.

Sobre las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros escolares valencianos, la Consejería de Educación establece que dentro del Plan de acción tutorial (PAT) se llevarán a cabo acciones de tutoría que trabajen la prevención y desarrollen la mediación para la resolución pacífica de los conflictos (Resolución de 17 de julio de 2020, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Primaria).

En materia de necesidades formativas para el profesorado, los resultados de la investigación de Hernández et al. (2020: 30) llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Murcia, apuntan a solicitar “mayor capacitación en estrategias de gestión de conflictos y reflexión crítica sobre la praxis docente, y en menor medida, aspectos vinculados al aprendizaje de normas”. Por este motivo, se hace prioritario ofrecer modelos de formación especializados y pensados para la práctica.

En cuanto a los planes de convivencia, la investigación de Merma-Molina et al. (2019: 576-577) realizada sobre las 17 comunidades autónomas de España (incluida la Comunidad Valenciana), concluye que, en general, son “documentos de carácter formal y burocrático,

poco o nada estratégicos”. Entre su déficit estructural sale a la luz la ausencia o inapropiada temporalización, el defectuoso reparto de responsabilidades, y el imperfecto seguimiento y evaluación. Se concluye admitiendo que, para conseguir un cambio en la cultura escolar, se necesita un “cambio de rol de la administración educativa”: pasando de ser un “ente supervisor” a ser un orientador en el diseño y aplicación del plan de convivencia.

5. Discusión y conclusiones

Si bien la educación española se encuentra asociada a una enseñanza democrática, a escala de aprender a convivir, las escuelas democráticas siguen sin completar todas sus responsabilidades para con sus educandos. En lo que concierne al progreso de la convivencia, entre sus mayores exigencias debería salir a la luz el propio conflicto como asunto íntegro del currículo escolar. Más allá de este punto de comprensión, se comprueba que en la práctica escolar sigue quedando implícita la intencionalidad de educar desde el conflicto. Sin embargo, desde un planteamiento teórico-legislativo, sí que se manifiesta la finalidad explícita de insertarla en el currículum oficial. Por otra parte, existe otro ámbito de aplicación de mayor alcance y que integra al centro escolar como globalidad. En este sentido, a partir de la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006: 74) en su artículo 124, queda notificada la responsabilidad que cada escuela mantiene sobre la elaboración de planes de convivencia incorporados en la programación general anual. Declarando, además, la puesta en práctica de “actuaciones para la resolución pacífica de conflictos”. A su vez, la misma ley contempla que una de las competencias de la dirección de los centros públicos es la de “favorecer la convivencia en el centro,

garantizando la mediación en la resolución de los conflictos” (LOE, 2006: 78).

Reconocemos que estos conceptos básicos son criterios centrales a tener en cuenta para un primer asentamiento de la convivencia escolar. Paralelamente, desde el terreno de la investigación y su constatación científica, mantenemos la certeza de que esta visión de conjunto desvela un plan de acción destacado para el fortalecimiento de las relaciones en el contexto escolar, así como para la consolidación de una sociedad futura más democrática y comprometida.

Como ya hemos adelantado, la investigación llevada a cabo en escuelas de Finlandia determina que la mediación amistosa es idónea como práctica restaurativa. La mediación queda implantada en su plan de estudios nacional, verificándose su apoyo para la participación estudiantil y posibilitando aprender a negociar (Gellin 2018: 255). Otra investigación en Bethlehem (EUA) sobre el programa Safer Saner Schools para toda la escuela, hace disminuir la violencia en un 32 por ciento respecto del curso anterior. De esta forma, en lugar de las sanciones tradicionales que solo se centran en las reglas que se transgreden y en los castigos impersonales, las “respuestas restaurativas hacen que los estudiantes enfrenten el impacto real, poderoso y personal de su comportamiento” (Wachtel, 2013: 105-106). En definitiva, esta aportación de poder enseñar desde la proactividad propicia aprender a convivir individual y colectivamente. De la misma manera, potencia nuevas formas de comunicar, pensar y actuar (Albertí y Boqué, 2015). Por otra parte, los modelos proactivos impulsan la adquisición de habilidades prosociales y que, en consecuencia, permite mayores beneficios para todo el colectivo puesto que asegura “relaciones más duraderas y fortalecidas” (Holguin, 2017: 189).

Piñeres, Bocanegra y Tovar (2011: 198) defienden el enfoque restaurativo como una práctica alternativa de resolución de conflictos que posibilita modificar la realidad educativa:

Para ello, es necesario que se produzca un cambio educativo reflejado en el currículo –no sólo como una materia más, sino como un elemento transversal a todos los contenidos–, en los manuales de convivencia y en las prácticas cotidianas en el aula. Esto, por supuesto, implica un cambio en el paradigma tradicional que ha propendido al castigo y a la exclusión.

Somos conscientes que para conseguir aulas de educación primaria pacíficas se deben establecer líneas de comunicación abierta en donde, diariamente, el grupo docente prepare técnicas de escucha prosocial y modele interacciones de conversación respetuosa. Expone Crawford (2005: 323-324) que “cuando se trata de enseñar paz en las aulas de primaria, el plan de estudios es importante”. Se hace hincapié en utilizar estrategias pedagógicas apropiadas y que requieran cooperación, comunicación y negociación, incluyendo literatura bien elegida, así como la enseñanza directa de estrategias de resolución de conflictos. Para este objetivo de aprender estrategias de resolución, la mediación queda asociada al conflicto interpersonal junto a su doble funcionalidad: primero, a la labor preventiva, evitando la escalada del conflicto y aprendiendo a hacerle frente antes de que llegue a estallar; y segundo, a la contribución formativa o proactiva, educando las acciones reactivas y contribuyendo a la construcción de herramientas que consoliden formas menos violentas de gestionar (García-Raga et al., 2012: 214; Ibarrola-García y Iriarte, 2013: 188).

Stevahn (2004: 57) esclarece que los programas escolares pueden desarrollar tanto el rendimiento académico (desarrollo intelectual) como desarrollar conocimientos de resolución de conflictos (competencia interpersonal). Se clarifica que cuando la capacitación en resolución de conflictos se integra en el plan de estudios como currículum fundamental (sin posibilidad de separarlo o trabajarlo independientemente), hace que sea más factible practicar abundantemente para su uso hábil (incorporando dichos procedimientos en la disciplina escolar y en los sistemas de gestión del aula). Además, se hace constar la evidencia empírica que vincula la capacitación en resolución de conflictos (integrada en el plan de estudios) con el crecimiento del rendimiento académico. Para finalizar, se ofrece mayor detalle sobre cómo debe ser una práctica permanente:

Ante todo, la probabilidad de crear una comunidad escolar segura y ordenada donde los estudiantes puedan sobresalir aumenta cuando todos los estudiantes no solo aprenden procedimientos para el manejo constructivo de conflictos, sino que también usan esos procedimientos para resolver conflictos reales. Esto requiere conocimiento, voluntad, habilidad, oportunidad y apoyo organizacional. Los estudiantes deben conocer un conjunto de procedimientos, estar dispuestos a aplicar esos procedimientos, ejecutarlos hábilmente, tener la oportunidad de usarlos cuando ocurran conflictos reales y recibir apoyo para hacerlo.

A corto plazo, sigue habiendo un compromiso no solo para las políticas educativas (promoviendo inversión en la formación e

investigación para la implementación de programas), sino también para la docencia en general (creando sensibilización, compartiendo buenas prácticas y transformando costumbres carentes de evidencias). Girard y Koch (1997) agregan que para ejecutar un programa de estudios de prevención de la violencia se necesita de un amplio apoyo y participación de docentes y administradores. El factor compromiso se torna trascendente en tanto se reclama una formación específica para aprender a gestionar conflictos positivamente. De la misma forma, “una cultura promotora de la convivencia, más allá de la mera instrumentalización que supone la solución de los posibles conflictos”, se torna fundamental (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012: 214). En este caso, para hacer posible un cambio constructivo y desarrollar una sociedad mejorada de relaciones interdependientes, Lederach (2007:70) destaca la prioridad de que cada persona se sitúe y se reconozca a sí misma como parte dinámica y creativa del conjunto social. Afirma el autor que:

Mientras que la justificación de la respuesta violenta tiene muchos orígenes, la imaginación moral que se eleva por encima de la violencia sólo tiene dos: la asunción de la responsabilidad personal y el reconocimiento del carácter recíproco de las relaciones.

En este punto, rescatamos a Freire (2005) como impulsor de una pedagogía crítica, menos memorística y compartida entre educadores-educandos. Esta metodología activa y dialógica permitiría conectar diferentes nexos (posiciones) sobre un mismo problema. El desarrollo de un método comprensivo, más allá de la confusión por una visión unilateral de

la realidad, en verdad, sería lo que facilitaría el manejo constructivo del conflicto.

Además, plantea Lederach (2007: 71) que, quienes despliegan las competencias de indagación cuidadosa para tratar de traspasar la parte visible del conflicto y reunir toda la verdad sobre su significado encubierto, también están por encima de las polarizaciones duales. Es decir, aquellas categorías de “o esto o lo otro”: nosotros tenemos la razón; vosotros estáis equivocados. Con tal argumento, podríamos identificar la importancia de educar la curiosidad, de enseñar a profundizar sobre aquello aparentemente contradictorio u opuesto, y de tener un respeto constante por la complejidad. Añadiríamos la enseñanza de la perseverancia y la exclusión de establecer conclusiones inmediatas; pondríamos la atención sobre la capacidad de percibir e interpretar aquellos aspectos que comparten las partes enfrentadas (valor nominal, valor emocional, vulnerabilidades). Complementa Cascón (2001: 22) que esas necesidades compartidas demostrarían ser una “base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones” sin violencia. Burguet (2015:38) afirma que la violencia es la razón por la que se debe valorar positivamente el conflicto: “como herramienta de cambio, de desafío para desarrollar respuestas nuevas y soluciones creativas, y no meramente como proceso patológico que haya que restablecer”.

Desde un sentido práctico y vivencial, se señala el recurso educativo que mejoraría la comunicación de toda la clase: los círculos. El círculo reúne a los miembros interactuantes para mantener una conversación restaurativa y, especialmente, conseguir que sus integrantes comprendan el valor de sus necesidades y quejas (Boqué, 2020). Como estructura ordenada para hablar y escuchar, puede ser conducido por el propio docente como facilitador para “dar paso a todas las voces,

garantizar la seguridad emocional y el bienestar de los participantes, establecer la conexión entre los mismos y generar capital social” (Boqué, 2020: 29).

Para finalizar, Jojoa (2016: 93) subraya que para transformar la violencia en convivencia “es menester analizar los métodos de enseñanza y los contenidos que se imparten en las aulas”. A la par, se deben analizar minuciosamente “las prácticas curriculares tradicionales (...) que no toleran los conflictos como proceso social inherente a toda convivencia” (Villalba, 2016: 135) y que,

además, quedan conectados con el innegable currículum oculto.

Como balance final, destacamos necesaria la adecuada capacitación del propio grupo profesional-docente antes de plantear el desarrollo de un programa de convivencia sobre la gestión positiva del conflicto. Entendemos que la formación del profesorado es trascendental para la posterior –y exitosa– puesta en práctica, más allá de la sensibilización y decisión inicial de llevar a cabo un itinerario educativo de estas características.

Referencias Bibliográficas

Albertí Cortés, Mònica y Boqué Torremorell, Maria Carme (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación, Volumen 8(1)*, 36-49. https://revistademediacion.com/articulos/15_05/

Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Montserrat y Valls, Rosa (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (Primera Ed). Graó.

Bardisa Ruiz, Teresa (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educación*, 43, 95-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.124>

Bercovitch, Jacob; Kremenyuk, Victor y Zartman, William (2009). Introduction: The Nature of Conflict and conflict Resolution. En J. Bercovitch, V. Kremenyuk, & W. Zartman (Eds.), *The SAGE Handbook of Conflict Resolution* (pp. 1-11). SAGE Publications Ltd.

Bickmore, Kathy (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3404>

Blanco López, José Luís; Miguel Pérez, Violeta; Crespo Balcones, José Luís; Greciet, Paula; Garvin, Rosa y Gil Traver, Flora (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://doi.org/10.4438/030-17-012-7>

Boqué Torremorell, Maria Carme (2005). La comunidad educativa y la red de mediación en el Centro. *Consejo Escolar de Andalucía*, 51-64. <http://recerca.blanquerna.edu/psitic/url/la-comunidad-educativa-y-la-red-de-mediacion-en-el-centro/>

Boqué Torremorell, Maria Carme (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos. 20 Círculos de la palabra y una Asamblea en el aula*. Narcea.

Bua, Felix T., Ada, Joan N. y Akinde, Esther U. (2015). Conflict Management and Resolution For The Sustainability Of Educational Institutions In Nigeria. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/viewFile/19581/19639>

Burguet Arfelis, Marta (2015). Ante el conflicto...Una apuesta por la educación. En E. Vinyamata Camp (Ed.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (Cuarta Ed., pp. 37-46). Graó. 182.

Bustamante, Suleima; Pérez, Isabel y Maldonado, Marisabel (2007). Educación, ciencia, tecnología e innovación: formación para un nuevo ordenamiento social. *Educere*, 11(38), 511-518. http://ve.scieloo.org/scielophp?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300018&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Caballero González, Amparo y Romero Izarra, Gonzalo (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782155>

Cascón Soriano, Paco (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*, 35. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>

Casey, Ashley y Quennerstedt, Mikael (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>

Cebolla-Baldoví, Robert y García-Raga, Laura (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: un modelo de enseñanza para la comprensión (Learning to manage conflicts in physical education classes from the sports tactical game: a teaching model for un. *Retos*, 42, 384-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>

Cernadas Ríos, Francisco; Lorenzo Moledo, Mar y Santos Rego, Miguel A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

Córdoba Alcaide, Francisco; Del Rey Alamillo, Rosario; Casas Bolaños, José Antonio y Ortega-Ruiz, Rosario (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2), 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>

Crawford, Patricia A. (2005). Primarily Peaceful: Nurturing Peace in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 321-328. https://www.researchgate.net/publication/225204033_Primary_Peaceful_Nurturing_Peace_in_the_Primary_Grades

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. (2018). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8356. 7 de agosto, 33355-33381. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (2014). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 7311, 7 de julio, 16325-16694. https://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

DECRETO 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana. (2004). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 4871, 27 de octubre, 26890-26893. https://dogv.gva.es/datos/2004/10/27/pdf/2004_Q10896.pdf

DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado,

padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administra. (2008). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5738, 9 de abril, 55906-55931. https://dogv.gva.es/datos/2008/04/09/pdf/2008_4159.pdf

Del Rey Alamillo, Rosario; Feria-Caballero, Irene y Ortega-Ruiz, Rosario (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16928/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones Unesco.

Deutsch, Morton (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. Yale University.

Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Feito, Rafael (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230047A>

Feu Gelis, Jordi; Simó Gil, Núria; Serra Salamé, Carles y Canimas Brugué, Joan (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, 449-465. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/13988>

Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda Ed). Siglo XXI Editores.

Galtung, Johan y Fischer, Dietrich (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Heidelberg: Springer. http://xv91x6cm3j.search.serialsolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft_id=info%3Aasid%2Fsummon.serialsolutions.com&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Abook&rft.genre=book&rft.title=Johan+Galtung%3A+a+pioneer+of+peac

Garcés Meneses, Julián Alejandro (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.567>

García-Raga, Laura y Crespo Ginés, Alberto (2012). Una mirada diferente a la educación. Mediación y resolución de conflictos en una escuela. *Edetania*, 42, 179-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147449>

García-Raga, Laura; Martínez-Usarralde, María Jesús y Sahuquillo, Piedad (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1174/113564012804932092>

Gellin, Maija (2018). Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration. En A. Nylund, K. Ervasti, & L. Adrian (Eds.), *Nordic Mediation Research* (pp. 247-266). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73019-6_13

Girard, Kathryn y Koch, Susan J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Ed. Granica.

Gómez Rivas, Fernando A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista AMAzónica*, VI(1), 149-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915955>

González-Varas Ibáñez, Alejandro (2014). La convivencia escolar y su reflejo en el Derecho. Propuestas jurídicas para mejorar el clima en las aulas y la calidad de la enseñanza. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*, 1, 13-44. <https://doi.org/10.24965/real.v0i1.10137>

Grau, Roser; García-Raga, Laura y López-Martín, Ramón (2016). Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 147-156. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>

Guzmán, Alenka; Acatitla Romero, Edgar y Brown Grossman, Flor (2018). Convergencia de innovación en el nuevo paradigma tecnológico denanotecnología entre países (Convergence of innovation in the nanotechnology paradigm across countries). *Contaduría y Administración*, 63(1), 1-25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1338>

Guzmán Games, Francisco Javier y López Aguilar, Angélica (2016). ¿El paradigma tecnológico en la educación? Limitaciones, alcances y retos del diseño curricular. *Tecnología & Diseño*, 5, 30-39. <https://revistatd.azc.uam.mx/index.php/rtd/article/view/4>

Hamilton, Mark (2015). A Pedagogy for Peacebuilding: Practicing an Integrative Model for Conflict Analysis and Response. *Revista de Mediación*, 8(2. e3), 9. <https://revistademediacion.com/articulos/una-pedagogia-la-consolidacion-la-paz-practica-modelo-integrador-analisis-la-respuesta-los-conflictos/>

Hernández Prados, María Ángeles y Álvarez Muñoz, José Santiago (2018). Participación de las familias en la educación no formal. En J. C. Martínez Coll (Ed.), *II Congreso Online Internacional Sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp. 315-325). Universidad de Málaga. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/index.html>

Hernández Prados, María Ángeles; Penalva López, Antonia y Guerrero Romera, Catalina (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>

Holguin Alvarez, Jhon A. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>

Hopkins, Belinda (2002). Restorative Justice in Schools. *Support for Learning*, 17(3), 144-149. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9604.00254>

Ibarrola-García, Sara y Iriarte Redín, Concha (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>

Iglesias de Ussel, Julio (2014). La política y las políticas educativas. *Revista del Consejo Escolar del estado*, 3(5), 17-23. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. http://www.comitepaz.org.br/download/El_lugar_del_conflicto_en_la_organizacion_escolar.pdf

Jares, Xesús R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia* (Segunda ed). Editorial Popular.

Jares, Xesús R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria. En *Revista de Educación* (Vol. 339, pp. 467-491). Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:868a428a-546d-4012-9be5-9361f8be5cf8/re339-pdf.pdf>

Johnson, David W. (2016). *La controversia constructiva. Argumentación, escucha y toma de decisiones razonada*. Biblioteca Innovación Educativa. SM.

Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2003). Field Testing Integrative Negotiations. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(1), 39-68. https://www.researchgate.net/publication/240237469_Field_Testing_Integrative_Negotiations/link/0f317531b633d64dda000000/download

Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08330540>

Jojoa Patiño, Johana Katherine (2016). Cátedra de la paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et Vetera*, 25, 87-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6481666>

Kriesberg, Louis (2009). The Evolution of Conflict Resolution. En J. Bercovitch, V. Kremenyuk, & W. I. Zartman (Eds.), *The SAGE Handbook of Conflict Resolution* (pp. 15-32). SAGE Publications Ltd.

Kriesberg, Louis (2011). The State of the Art in Conflict Transformation. En B. Austin, M. Fischer, & H. J. Giessmann (Eds.), *Advancing Conflict Transformation: The Berghof Handbook II* (pp. 49-73). Barbara Budrich Publishers. <https://www.berghof-foundation.org/nc/es/publications/publication/the-state-of-the-art-in-conflict-transformation/>

Kröyer, Oscar Nail; Muñoz Reyes, Máximo y Ansorena Carrasco, Natalia Elena (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140002>

Lederach, John Paul (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Educación en Derechos Humanos*, 11, 135-156. <https://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach>

Lederach, John Paul (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratuz.

Lederach, John Paul (2010). *Transformació de conflictes. Petit manual d'ús* (Primera Ed). ICIP. Icaria editorial.

Leiva Olivencia, Juan José (2011). Educación y conflicto en escuelas inclusivas: Principios, valores y estrategias para mejora de la convivencia escolar. En J. J. Maquilón Sánchez, A. B. Mirete Ruiz, A. Escarbajal Frutos, & A. M. Giménez Gualdo (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 371-378). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

LEY 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia. (2018). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 8450. 24 de diciembre, 49621-49703. https://www.dogv.gva.es/datos/2018/12/24/pdf/2018_12057.pdf

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre, 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo, 1-112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio, 1-21. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

López, Félix (1992). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (Cuarta ed., pp. 99-112). Alianza Psicología.

Lund, Gro Emmertsen y Winslade, John M. (2018a). Håndtering af samspilsproblemer i skolen – et spørgsmål om skolekultur. *Forlaget Mindspace. Relationel Praksis*, 9(1), 6-15. https://issuu.com/forlagetmindspace/docs/relationel_praksis_2018-nr.1_sats_f?e=2109148/57236425

Lund, Gro Emmertsen y Winslade, John M. (2018b). Responding to Interactive Troubles – Implications for School Culture. *Wisdom in Education*, 8(1), 9. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol8/iss1/1>

Marco Rosini, Alessandro y Ribeiro de Oliveira, Adilaurinda (2012). Las nuevas tecnologías y reencuadramiento de paradigmas educativos. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 2(1), 52-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4263992>

McCluskey, Gilleán; Lloyd, Gwynedd; Stead, Joan; Kane, Jean; Riddell, Sheila y Weedon, Elisabet (2008). ‘I was dead restorative today’: from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640802063262>

Merma-Molina, Gladys; Ávalos Ramos, María Alejandra y Martínez Ruiz, María Ángeles (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>

Merma Molina, Gladys y Gavilán Martín, Diego (2015). Un análisis comparativo de la educación ciudadana y moral en la Legislación Educativa Española y en la Legislación Educativa Peruana. *Administración Pública y Políticas Públicas. Universidad de Alicante*. http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2015/01/alacip_FINAL.pdf

Mindell, Arnold (2014). *La Democracia Profunda de los Foros Abiertos. Pasos prácticos para la prevención y resolución de conflictos familiares, laborales y mundiales*. DDeXpresiones de democracia profunda.

Moliner García, Odet; Traver Martí, Joan Andrés; Ruiz Bernardo, María Paola y Segarra Arnau, Tomás (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(2), 116-129. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

Monzonís Martínez, Núria (2015). *La Educación Física como elemento de mejora de la Competencia Social y Ciudadana. Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área Educación Física* [Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/370837#page=4>

Morin, Edgar (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Pantoja Vallejo, Antonio (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En J. Alonso Tapia, V. Bermejo Fernández, R. Bisquerra Alzina, I. Garrido Gutiérrez, Á. J. Lázaro Martínez, M. Palma I Muñoz, A. Pantoja Vallejo, M. Pérez Solís, L. E. Santana Vega, & A. Vega Fuente (Eds.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 319-357). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/11828/19/1>

París Albert, Sonia y Martínez Santamaría, Elena (2008). *El papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de conflictos* (Colección informes: Sociedad civil y construcción de paz, Book 5). Icaria Editorial. <http://www.iudesp.uji.es/SedeUJI/books/el-papel-de-la-sociedad-civil-en-la-transformacion-pacifica-de-conflictos/>

Parsons, Talcott (1966). *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives* (Prentice-Hall (Ed.).

Piñeres Botero, Carolina Gutiérrez de; Bocanegra, Lorena y Tovar, Robert (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16), 183-201. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835206014.pdf>

Pruitt, Bettye y Thomas, Philip (2008). *Diálogo Democrático. Manual para Practicantes* (p. 243). Trydells Tryckeri AB. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/diologo-democratico-manual-para-practicantes>

Puig Rovira, Josep M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educacao e Pesquisa*, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022000000200005>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo, 19349-19420. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

RESOLUCIÓN de 17 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educació. (2020). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8863, 22 de julio, 28054-28125. http://dogv.gva.es/datos/2020/07/22/pdf/2020_5929.pdf

Sánchez Chacón, Giovanni (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 17-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585470>

Sánchez García-Arista, Mari Luz (2016). Mediación educativa contextualizada. En M. L. Sánchez García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (Segunda Ed, pp. 19-43). Reus.

Santos Rego, Miguel Angel (2010). La ciudadanía y la interculturalidad en la sociedad del aprendizaje. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 37, 83-107. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/310>

Serrano Sarmiento, Ángela y Sanz Ponce, Roberto (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, ISSN 1577-4147, Vol. 49, No. Extra 1, 2019 (Ejemplar dedicado a: Número especial), págs. 177-190, 49(1), 177-190.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039527>

Stevahn, Laurie (2004). Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4301_7

Thorsborne, Margaret y Blood, Peta (2005). *The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools*. Paper presented at the Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: “Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment. https://www.researchgate.net/publication/46015936_The_Challenge_of_Culture_Change_Embedding_Restorative_Practice_in_Schools

Torrego Seijo, Juan Carlos (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (Primera Ed). Graó. 227.

Villalba Cano, Janner (2016). Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva. *Itinerario Educativo*, 30(68), 131-146. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2952>

Wachtel, Ted (2013). *Restorative works. What works, What doesn't, How and Why. The 16th World Conference of the International Institute for Restorative Practices*. <https://www.iirp.edu/pdf/PA13-Program-Book.pdf>

Wallhead, Tristan y Dyson, Ben (2016). A didactic analysis of content development during Cooperative Learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311-326. <https://doi.org/10.1177/1356336X16630221>

Zapata Cardona, Giovanni Alberto (2017). Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana. *Estudios de Derecho*, 74(164), 207-222. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/view/334026>

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 15/05/2021 Aceptado: 23/02/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Cebolla-Baldoví, Robert, García-Raga, Laura (2021). Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 56-86.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Robert Cebolla Baldoví es docente de Educación Física en el colegio Doctor Alemany de Cullera (Valencia). Cursa sus estudios de Pedagogía en la UNED y, más tarde, realiza el Máster Universitario en Gestión y Mediación del Conflicto en la VIU. Actualmente, lleva adelante su tesis doctoral en la Universidad de Valencia.

Laura García Raga es Doctora en Pedagogía y Profesora Titular del Departamento Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Su investigación se centra en la temática de la participación escolar, convivencia, paz y mediación. Sus resultados se han difundido en numerosas obras y revistas científicas.