



UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE DERECHO
ESTUDIOS DE TERCER CICLO

**ASPECTOS PSICO-SOCIALES DEL CONFLICTO,
MEDIACIÓN ESCOLAR Y MALTRATO ENTRE IGUALES
(*BULLYNG*)
EN CENTROS EDUCATIVOS**

UGO OTTAVIO VISALLI

BURGOS 2005

**ASPECTOS PSICO-SOCIALES DEL CONFLICTO,
MEDIACIÓN ESCOLAR Y MALTRATO ENTRE IGUALES
(*BULLYNG*)
EN CENTROS EDUCATIVOS**

**Trabajo de Investigación presentado por
UGO OTTAVIO VISALLI
Para la obtención de la Suficiencia Investigadora –DEA–**

**Dirigida por la Doctora
NURIA BELLOSO MARTÍN
Profesora Titular de Filosofía del Derecho
Universidad de Burgos**

Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos.
(Martin L. King)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I BREVES CONSIDERACIONES FILOSÓFICO-SOCIOLÓGICAS	10
1. Teorías Filosóficas	11
2. Teorías Sociológicas	17
CAPÍTULO II UNA APROXIMACIÓN AL CONFLICTO.....	21
1. Hacia una teoría del conflicto	22
2. Conflicto y agresividad	25
3. Teorías sobre agresividad y conflictos.....	28
3.1. <i>Algunas teorías y experimentos: concepción psicofisiológica; psicológica (psicoanalítica, behaviorista, cognitivista); concepción picosociológica; concepción semanticista; concepción legal.....</i>	29
4. Clasificación del conflicto.....	51
CAPÍTULO III EL CONFLICTO EN LA MEDIACIÓN.....	55
1. Concepto de conflicto	56
2. La mediación como forma de gestionar los conflictos	59
3. La estructura del conflicto	62
3.1. <i>La estructura del conflicto en función de las personas y del microcontexto situacional</i>	62
3.1.1. <i>Número de partes y microcontexto situacional.....</i>	62
3.1.2. <i>La representación constituyente en el microcontexto situacional.....</i>	62
3.1.3. <i>La autoridad negociadora en el microcontexto situacional</i>	63
3.2. <i>La estructura del conflicto en función del proceso.....</i>	63
3.2.1. <i>Grado de interdependencia – relación (baja – media - alta) y contexto personal entre las partes</i>	63
3.2.2. <i>La dinámica del conflicto.....</i>	66
3.2.3. <i>La comunicación y la metacomunicación.....</i>	66
3.2.4. <i>La urgencia crítica</i>	67
3.3. <i>La estructura del conflicto en función del problema</i>	67
3.3.1. <i>El núcleo del problema y los tipos de conflictos</i>	67
3.4. <i>Etapas del conflicto</i>	69
4. Estilos de vida y estilos de gestión del conflicto	70
4.1. <i>Estilo de vida en función del liderazgo.....</i>	71
4.1.1. <i>Modelo centrado en la conducta del líder: teoría de los rasgos.....</i>	74
4.1.2. <i>Modelos centrados en la conducta del líder: modelos conductistas.....</i>	74
4.1.3. <i>Modelo de contingencia o situacionales.....</i>	78
4.1.3.1. <i>El enfoque situacional de Paul Hersey y Kenneth Blanchard.....</i>	80
4.1.4. <i>Modelos eclécticos.....</i>	82
5. <i>Estilo de vida en función del ámbito educativo</i>	85
6. <i>Estilos de gestión del conflicto</i>	86

CAPÍTULO IV	LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO FORMA DE GESTIONAR EL CONFLICTO	90
1.	Consideraciones preliminares.....	91
2.	El conflicto escolar.....	93
3.	Tipos de conflictos en el ámbito escolar.....	95
3.1.	<i>La violencia</i>	95
4.	Algunos modelos de gestión del conflicto en los centros educativos.....	101
4.1.	<i>El modelo normativo</i>	101
4.2.	<i>El modelo relacional</i>	103
4.3.	<i>El modelo integrador</i>	104
5.	El perfil del educador del modelo integrador.....	105
6.	Técnicas para afrontar el conflicto escolar.....	106
6.1.	<i>La negociación</i>	107
6.2.	<i>El arbitraje</i>	107
6.3.	<i>La conciliación</i>	108
6.4.	<i>El juicio</i>	108
6.5.	<i>La mediación</i>	108
6.5.1.	<i>La mediación escolar</i>	108
7.	Proyectos para la gestión de los conflictos escolares.....	113
7.1.	<i>La comunidad educativa</i>	113
7.2.	<i>El proyecto educativo del centro (PEC)</i>	114
7.3.	<i>El proyecto escolar global (PEG)</i>	116
7.3.1.	<i>Visión general</i>	116
7.4.	<i>Proyecto de desarrollo social y afectivo en el aula</i>	118
7.5.	<i>Proyecto para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos</i>	119
7.6.	<i>Proyecto para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad</i>	120
7.7.	<i>Proyecto para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas</i>	121
8.	Técnicas de mediación en el ámbito escolar.....	122
CAPÍTULO V	EL ACOSO	131
1.	Consideraciones preliminares y líneas de investigación.....	132
1.1.	<i>Bossing</i>	137
1.2.	<i>Stalking</i>	138
2.	<i>Mobbing</i>	139
2.1.	<i>Perfil del acosador del mobbing</i>	147
2.1.2.	<i>Modelo primario de personalidad social rígida</i>	151
2.1.3.	<i>La personalidad social “oportunista perverso” tipo 1</i>	152
2.1.4.	<i>La personalidad social “oportunista perverso” tipo 2</i>	152
2.1.5.	<i>La personalidad creativa</i>	155
2.1.6.	<i>Consideraciones sobre la víctima</i>	155
2.1.7.	<i>Consideraciones finales</i>	156
3.	<i>El maltrato entre iguales (Bullyng)</i>	157
3.1.	<i>Perfil del acosador y de la víctima</i>	161
3.1.1.	<i>El acosador antisocial perverso directo y el acosador narcisista perverso indirecto</i>	162
3.1.2.	<i>La víctima provocadora y la víctima espectadora</i>	166
3.1.3.	<i>La víctima pasiva</i>	168
3.1.4.	<i>Factores de la conducta agresiva</i>	169
3.1.5.	<i>En el ámbito familiar</i>	170
3.1.6.	<i>Los tres factores</i>	170

3.1.7. En el ámbito social	171
3.1.7.1. La violencia estructural.....	172
3.1.8. En el ámbito grupal	172
3.1.8.1. El contagio social	172
3.1.8.2. Falta de control de inhibiciones.....	173
3.1.8.3. Difuminación de la responsabilidad individual	173
3.1.8.4. Cambios en la percepción de la víctima	173
3.1.9. En el ámbito personal	174
3.1.9.1 Las desviaciones externas	174
3.1.10. En el ámbito escolar.....	175
3.1.10.1 El tamaño del centro y del aula.....	175
3.1.10.2 Los aspectos organizativos del centro	176
3.1.10.3 La presencia de los adultos	176
3.1.11. Algunos estudios estadísticos sobre bullying	178
3.1.12 Testimonios reales de casos de bullying.....	187
3.1.13 Consideraciones finales	189
CONCLUSIONES	192
ANEXOS	197
1. Legislación sobre Mediación Escolar	198
1.2. España (Castilla y León)	198
1.3. España (Canarias).....	211
1.4. Argentina.....	222
BIBLIOGRAFÍA	231

INTRODUCCIÓN

Para aproximarnos al conflicto y a sus diversas formas de expresión, conviene empezar por hacer un recorrido histórico sobre las diversas teorías y sus diferentes enfoques acerca de la agresividad. La agresividad se exterioriza pues en sus diversas manifestaciones como la violencia física, psicológica y sus fuentes peculiares de acumulación de frustración, ansia, estrés, debido a consideraciones estructurales ínsitas en el individuo y a consideraciones provocadas por un ambiente competitivo, donde las formas de “sobrevivir” se presentan distintas y según la capacidad adquirida de adaptación individual de cada sujeto a su entorno. Esta capacidad de adaptación se revela mediante las relaciones de interdependencia, la dinámica de su pertenencia al grupo (aislamiento, discriminación, aceptación), la asimilación de las normas y reglas sociales y de su proceso educativo de socialización (“falsa conciencia”, “mistificación”, “dogmas”, “valores auténticos”, “falsos valores” o “antivalores” y consecuentes modelos de referencias, estereotipos, prejuicios, etc.).

En el primer capítulo, se expone un estudio sobre el conflicto, desde una perspectiva global e interdisciplinar, y sus dimensiones filosófica, sociológica, psicosocial, cognitiva y que conlleva necesariamente una definición apropiada, clara y exhaustiva, preguntándonos: ¿Qué es el conflicto? ¿Cómo se puede definir y dividir? ¿Cómo se manifiesta -en el sentido estrictamente relacional y de interdependencia- en los seres humanos? ¿Cuáles son las teorías científicas más relevantes? Asimismo, nos adentramos en el propio concepto del conflicto haciendo una comparación de la naturaleza humana o animal, considerando la supervivencia como el “motor vital” y esencial del conflicto, desde un punto de vista biológico-antropológico para comprender el comportamiento humano: defensa de un “espacio vital físico o mental” o “territorio” (utilizando la terminología etológica), interacción entre los microgrupos y macrogrupos, dimensión multicultural y concepto de movimiento migratorio entre individuos en

“espacios” o microsistemas diferentes (rechazo, asimilación, adaptación → en los microsistemas, mesosistemas y en su macrosistema). También se presenta el conflicto en una descripción más exhaustiva (su estructura, por ejemplo, en la mediación), diferenciando sus etapas, haciendo una diferenciación entre *conflicto instrumental* y *conflicto expresivo*, etc.

En los capítulos siguientes el conflicto se aborda, desde la perspectiva de la mediación y de las posibles formas de gestión del conflicto. Concretamente hemos optado por la mediación, entendida no como una forma alternativa, sino más bien complementaria de gestionar el conflicto.

En el contexto español, en la última década, han emergido numerosos estudios sobre la mediación: mediación familiar, mediación comunitaria, mediación intercultural y otras. Nosotros hemos optado por un contexto específico de aplicación de la mediación al conflicto muy escasamente estudiado hasta ahora: la mediación escolar y todas sus vertientes y problemáticas del conflicto: la violencia escolar y el maltrato entre iguales (*bullying*) en los Centros educativos. No obstante, para comprender más exhaustivamente la temática del conflicto, nos hemos introducido en otros ámbitos de mediación (familiar, laboral, intercultural, etc.), haciendo una panorámica y dando una visión general del acoso y sus diferentes acepciones (*mobbing*, *bossing*, *stalking*) intentando, además, abordar y trazar un perfil del acosador y de la víctima.

Para entender el conflicto en los Centros Educativos, es preciso delinear un estudio sobre los conflictos escolares, abordando un análisis sobre liderazgo tanto desde el punto de vista de los estilos de gestión de conflicto y los estilos de vida en la enseñanza (por ejemplo, el ámbito educativo) por parte de las figuras profesionales -que pertenecen al universo escolar-, como para comprender la psicología de grupo entre iguales: su estilo de vida, su interacción, el fenómeno de la multiculturalidad, entre otros, y las posibles y consecuentes manifestaciones de violencia, acoso y victimización.

También es necesario trazar los modelos y los proyectos educativos y de enseñanza vigentes hasta el momento (normativo, relacional e integrador), investigando acerca del perfil del educador y dando énfasis a una aplicación realista y considerando una supuesta “idealización pedagógica” de estos modelos. Además se esbozan las técnicas específicas para entender el conflicto escolar en todas sus vertientes (psicológicas, jurídicas: arbitraje, conciliación, juicio, mediación, etc.).

En lo que se refiere a los últimos capítulos de este trabajo de investigación, nuestro propósito es el de ofrecer un estudio más detallado acerca del maltrato entre iguales en los Centros Educativos, aportando las teorías existentes y algunas hipótesis de investigación acerca del perfil del acosador (activo antisocial perverso, activo narcisista perverso y pasivo) y de la víctima (pasiva, provocadora y espectadora), abordando algunas historias reales de acoso.

Por último, presentamos como anexo la legislación existente en España sobre Mediación escolar (Comunidad de Castilla y León y Comunidad de Canarias) y también en el extranjero (Argentina). Dejamos para un análisis posterior el estudio detallado de la legislación vigente y la elaboración de una propuesta legislativa de mediación escolar más claramente adaptada a los presupuestos de los que nos hemos ocupado en el presente trabajo.

CAPÍTULO I
BREVES CONSIDERACIONES
FILOSÓFICO-SOCIOLOGICAS

1. Teorías filosóficas

La idea de conflicto ha estado siempre presente a lo largo de la historia de la humanidad. Una visión retrospectiva, haciendo especial incidencia en algunas ideas iusfilosóficas y sociológicas, nos permite llegar a la conclusión de que el conflicto, en sus diversas vertientes (políticas, sociológicas, antropológicas, jurídicas), acompaña a la propia historia del hombre, tanto en su esencia destructiva como, si es bien gestionado, en su capacidad de transformarlo en un proceso constructivo de paz.

En la historia del pensamiento las diferencias sobre el conflicto se han plasmado en cuestiones de principio: ¿el conflicto como una fuerza positiva o como un mal? El conflicto, ¿caracteriza la verdadera naturaleza de la realidad (es "madre de todas las cosas", como apuntaba Heráclito, filósofo presocrático)? o bien, ¿es un aspecto contingente, que debe superarse para llegar a un estado de armonía y composición?

La idea del conflicto como principio de la realidad, como fuerza positiva y motor de las cosas, se remonta a los orígenes del pensamiento filosófico. "Es preciso saber que el conflicto (*pòlemon*) es común, que el contraste es justicia, y que todas las cosas según contraste y necesidad acaecen" tal y como afirmaba Heráclito (544-483 a.C.) y que en todo lo que se "disienta" está "la armonía más bella". Por el contrario, Anaximandro (filósofo presocrático del VI siglo a.C.), veía en la separación y en la lucha entre los elementos un momento negativo y de injusticia. El conflicto como guerra, y por consiguiente en su acepción negativa, será una afirmación que se impondrá con el primer pensamiento cristiano (*bellare semper este de illicitum*) en cuanto opuesto al principio de la armonía y del amor universal¹.

¹ Posteriormente, como en el caso de Santo Tomás, también el pensamiento cristiano realizará una distinción entre "guerra lícita" e "ilícita", en caso de que sea combatida por una

La reflexión sobre el conflicto está ligada comúnmente a la dimensión política, que se concentra principalmente sobre los modos de regulación y control del conflicto interno, o sea del desorden institucional (por ejemplo la guerra civil) y que podríamos distinguir del conflicto externo; es decir la guerra entre soberanos, entre estados.

La idea de la conflictividad como elemento intrínseco a la política nace con la democracia ateniense en el V siglo a.C. y con la idea del encuentro-choque de opiniones. Son principalmente los sofistas quienes valorarán una idea conflictiva de la política, concretamente a través de la palabra, partiendo de la convicción de que no existe una verdad absoluta, sino que ésta es sólo el producto de derrotas y triunfos argumentativos. No obstante, la posición de los sofistas no corresponde a la disertación "clásica" del conflicto político, dónde la conflictividad se considera como un elemento negativo, desestabilizador del orden y la armonía.

Si los sofistas sostienen un "relativismo del poder", Platón y también Aristóteles² lo consideraran inaceptable. Además, otros principales exponentes se presentan en este *iter* político, junto con corrientes políticas y autores diversos, como el Cristianismo, la Patrística, San Agustín³, la Escolástica y Santo Tomás con su concepción cristiana del estado, e incluso el pensamiento de Rousseau. Todos ellos parten del presupuesto de una sociedad orgánica, de la necesidad de un orden y de que el conflicto sea una enfermedad, un desequilibrio de la condición natural. El hombre es un animal social y el estado es visto como un organismo cuyas partes están en armonía y donde el conflicto representa una patología, una disonancia.

justa causa.

² Aristóteles, como cualquiera de sus contemporáneos, defendía la teoría de la esclavitud como algo que derivaba de la propia naturaleza. Consideraba que había individuos que tenían un mayor grado de "razón" y otros menos. Por consiguiente, los individuos con mayor grado de razón eran los "amos" y los que tenían un menor grado de razón eran los "esclavos". En aquel tiempo los griegos eran considerados como el pueblo de la cultura y de la civilización en el arte. Para Aristóteles, los griegos en ningún caso podían ser esclavos; en cambio los demás pueblos, a los que clasificaba de bárbaros, eran susceptibles de ser esclavos, principalmente por causa de la guerra (por ejemplo, los prisioneros de guerra).

³ San Agustín, presentaba las dos ciudades en conflicto: la ciudad de Dios y la ciudad del diablo. La ciudad de Dios estaba formada por los ángeles y los hombres buenos de todos los tiempos y la ciudad del diablo por los ángeles malos y los hombres malos de todo los tiempos

La ley, el *derecho*, es mantenida porque se basa en la *verdad*, racional y natural, de la armonía como modelo perfecto de orden social. De un modo parecido, armonía, orden y consentimiento son también los caracteres de la idea *confuciana* de sociedad, basada en la ausencia de conflictividad interior pero también sobre la aceptación implícita del despotismo.

Todas estas concepciones se basan en la idea del hombre como un ser fundamentalmente social, dotado del instinto natural a la gregariedad, a la asociación y a la actuación cooperativa. En el mundo clásico la libertad es un concepto referido a la autonomía del estado, no a la del individuo. El hombre libre de la antigüedad representa el que es libre de participar en la vida orgánica de la política y no el que se sustrae a ella.

En la edad moderna, Nicolò Maquiavelo (1469-1527) y posteriormente en la etapa del iusnaturalismo racionalista, en el contexto inglés, Thomas Hobbes (1588-1679) son los primeros y más relevantes subversores de esta idea del hombre: la suya es una antropología del conflicto según la cual las relaciones humanas son llevadas naturalmente a la competición individualista, bajo el influjo de las pasiones y de egoísmos personales⁴.

El conflicto es pues una *condición natural*⁵ y el estado de lucha de “todos contra todos”, puede ser superado a través de la razón, capaz de encauzar el egoísmo individual en una especie de egoísmo de Estado. Tanto para Maquiavelo como para Hobbes, la preocupación es la de solucionar los riesgos del conflicto interno, de la guerra civil autodestructiva. La conflictividad es natural e irracional,

⁴ Hobbes (*De Cive*, 1642 y *Leviathan*, 1651) identifica tres causas de los conflictos: 1) la competencia, donde la finalidad es el bien material; 2) la desconfianza, donde la finalidad es la seguridad de los otros; 3) la voluntad de fama, donde la finalidad es la reputación.

Tomas Hobbes se basó en el miedo y en la inseguridad. Afirmaba que el miedo y también calificaba él mismo eran hermanos gemelos porque su madre dio prematuramente a la luz cuando se acercaba la presunta armada invencible de Felipe II a las costas inglesas. Ello le llevaba a afirmar que el hombre, ya desde su nacimiento, estaba dominado por el miedo. En su teoría, lo que intenta presentar es un tipo de sociedad y un tipo de Estado que ofrezca seguridad al hombre. Fiel al contractualismo de la época, presenta un estado de naturaleza en el que el hombre lucha contra el hombre. El conflicto era lo que dominaba y en el estado de naturaleza no había suficiente bienes para todos y había que luchar por la supervivencia y sólo el más fuerte era quien ganaba. No se podía presumir la buena fe sino el fraude y el engaño.

⁵ También para B. Spinoza (1632-1677) los hombre son “*entre si naturalmente enemigos*” (*Tractatus Politicus*, II, 14).

y la decisión de cada individuo de someterse a un poder único, según Hobbes, es el producto de un acto de razón. El ideal de Hobbes es, por tanto, el consentimiento total, el orden contra el desorden, como en el ideal clásico: suya es, en efecto, la idea del estado absoluto como organismo, el *Leviatán*, donde cada contraposición es eliminada porque sometida a un poder total. Pero, a diferencia de la concepción clásica, no es tanto la verdad, natural, la que constituye la ausencia de disenso, puesto que la tendencia al consentimiento no es natural, sino más bien la *fuerza*: las leyes sin la espada, dice él, son sólo papel mojado y el soberano es quien impone la misma autoridad con el temor y el monopolio de la violencia. Su autoridad dura en la medida en que consigue tener en jaque mate al *lupus* presente en cada persona, imponiendo un consentimiento coercitivo. Hay que considerar que el "soberano" de Hobbes no es necesariamente un individuo, sino también puede ser una asamblea o un "estado popular": lo que cuenta es la reducción de la misma libertad en cuanto individuos frente a un pacto coercitivo. Resulta evidente la estrecha relación entre estado de conflicto y libertad individual. La única libertad permitida en la visión de Hobbes es la del soberano: el conflicto interno cede al externo entre soberanía y entre estados⁶.

Para Hobbes la finalidad política es la eliminación del conflicto; y para Maquiavelo⁷, el conflicto tiene una tendencia inevitable pero positiva si es controlado por las instituciones. Esto es el principio mismo de la vida política. El ejemplo histórico que aduce es el de los tribunos de la plebe romana y su función de "disturbio institucionalizado" (la expresión es de Ortega y Gasset), que representa la primera forma de oposición política oficial. El conflicto para Maquiavelo es la señal de la libertad política y su elemento propulsor, y es lo que

⁶ I. Kant (1724-1804) retomará una reflexión análoga a la de Hobbes, refiriéndola a las relaciones entre las naciones (*La paz perpetua*, 1795) y observando el carácter utópico de un hipotético "contrato" vinculante entre soberanías: si esto acaeciera, apunta confiadamente Kant, será más bien el producto de un progreso gradual y espontáneo. Kant también se interesa en su opúsculo, "*La Paz Perpetua*", por cómo evitar los conflictos bélicos entre países, recomendando llegar a acuerdos, a utilizar el arbitraje y representa el defensor de estos tipos de medios para poder solucionar los conflictos y llegar a la paz perpetua.

⁷ En la época del Renacimiento, y en el contexto italiano, Nicolás Maquiavelo también consideraba que había que diferenciar entre política y ética. La política se diferenciaba de la ética y por consiguiente el "Príncipe" de Maquiavelo podía llevar a cabo las acciones que considerara oportunas siempre para incrementar el poder. Ahí no se planteaba ningún conflicto. El príncipe separaba y distinguía la ética de la moral y lo bueno era lo que se necesitaba para conseguir y aumentar el poder: "El fin justifica los medios".

impide que las tensiones entre las partes políticas no acaben desembocando en una lucha disgregante: el conflicto se convierte en un elemento instrumental del orden político.

John Locke (1632-1704) va más allá de la función "positiva" de la conflictividad dentro de la política, elaborando la primera teoría liberal del estado. El estado tiene que garantizar principalmente aquellos derechos individuales que Hobbes quiso negar. Para Locke, la libertad del individuo no lleva al conflicto generalizado sino que es más bien un derecho, y desarrolla una función esencial de control del poder. Con ello se sostiene por primera vez la legitimidad de la revolución y la destitución del soberano en caso de que éste no garantice tales derechos. Ello también abre el camino al moderno pensamiento liberal en la economía, que tendrá su mayor representante en Adam Smith (1723-90). Incluso para Smith la libertad (y el "egoísmo") individual no deben ser limitados, porque son el motor de la prosperidad de una nación: la rigidez de un estado hobbesiano es improductiva, en cambio la competencia es productiva. El conjunto de los egoísmos individuales no comporta una situación de lucha destructiva, sino que crea indirectamente el bienestar para la colectividad (la denominada "mano invisible" de la economía de mercado).

Con el pensamiento de G. W. F Hegel (1770-1831) el conflicto se convierte en un principio metafísico que gobierna el pensamiento y la realidad. Ninguna cosa puede definirse si no en relación *dialéctica* a lo que ella no es, y esto resulta también de aplicación para las *relaciones opuestas*: lo negativo es tal porque se contrapone a lo positivo y viceversa, y los dos extremos no son independientes pero encuentran su "verdad" en el concepto superior de "polaridad", que los trasciende en una síntesis superior. El principio dialéctico refleja el mismo proceso histórico, no se limita a permanecer en un mecanismo abstracto.

La consiguiente relación de "interdependencia de dos individuos", aplicada a la dimensión humana, introduce una perspectiva completamente nueva sobre el conflicto, ejemplificada por Hegel con la célebre figura de la relación *criado* y

*dueño*⁸ que representa una de las primeras formulaciones de una teoría social del conflicto. El dueño domina sobre la vida del criado, más concretamente la identidad del dueño se adquiere precisamente por la relación de dominio con el criado y viceversa. Pero no se trata sólo de la oposición abstracta entre identidad y reconocimientos recíprocos: el dueño es tal porque explota el trabajo del criado. Este hecho pone al dueño en un dilema: aunque sea él el quien domina, a su vez depende del dominado, quien se entremete entre él y la naturaleza que este último transforma con su trabajo. El dueño en realidad representa al "esclavo" del trabajo del criado. La condición de servidumbre de este último reprime tal conocimiento: pero el camino para la toma de conciencia y la superación dialéctica queda de este modo abierto.

Karl Marx (1818-83) se inspiró en esta dialéctica para su elaboración teórica de la historia como lucha de clases. Incluso queriendo retomar la estructura teórica hegeliana, la descripción de Marx pierde en sustancia el carácter dialéctico para asumir la forma de una contraposición bipolar y rígida entre clases dominantes y clases explotadas. En esta perspectiva conflictiva la solución no es tanto la superación de la contraposición, sino más bien la revolución y la eliminación de una parte mediante la otra, incluso a través de la violencia: una prospectiva radical y ciertamente poco propensa a la aproximación "resolutiva" de los conflictos de las investigaciones contemporáneas, pero que comparte con estas (y por primera vez) una atención preponderante dirigida a la acción y a una *transformación* activa⁹. Lo que resulta relevante en Marx, es que el estudio del conflicto asume un aspecto social nuevo: el análisis de los conflictos evoluciona

⁸ HEGEL, W. F., Herr und Knecht, Fenomenología del Espíritu, 1807.

⁹ En este contexto, Karl Marx se refiere al conflicto en un sentido político-económico. El concepto de la alienación en Marx nos da una visión del conflicto en un sentido económico con tintes revolucionarios. La idea marxista, que no deja de ser utópica con respecto a la biología humana, hace referencia a las clases sociales y a su división y a la explotación del hombre por el hombre. El hombre más fuerte con poder económico predomina en el poder político condicionándolo permanentemente y creando una "falsa democracia". Es decir, una democracia aparente. Y en esta organización económica en clases sociales (proletariado, media burguesía y alta burguesía) las clases más débiles son las más explotadas económicamente creando lo que define la plusvalía. El conflicto aquí es un conflicto de lucha de clases entre los más débiles y los más fuertes. Y la alienación representa la marginación entendida como no participación económica y social del más débil en el contexto de una sociedad pluralista.

desde una dimensión exclusivamente filosófica a una sociológica, inaugurando la tradición de estudios contemporánea.

2. Teorías sociológicas

En lo que se refiere a las teorías sociológicas en una época contemporánea destacamos a George Simmel (1858-1918), como uno de los fundadores de la moderna sociología del conflicto. Simmel identifica dos tendencias paralelas y diversas de los seres humanos: por un lado la tendencia *asociativa*, que conduce a la socialización; por otro la tendencia a la disociación, que conduce al *individualismo*. En el conflicto se presentan las dos tendencias: el conflicto desarrolla una función integradora, porque los actos conflictivos son en todo caso interacciones entre individuos. Simmel subraya que el conflicto social comporta un reconocimiento recíproco de las partes: el desarrollo de formas conflictivas reguladas como la competencia económica y el procedimiento judicial que es importante precisamente porque, al reconocer las reglas, se legitiman la existencia y los intereses de la contraparte. El pensamiento de Simmel (1908) introduce la idea de un tercer agente en el conflicto (que no debe confundirse con el concepto hegeliano del "tercero" como síntesis y superación de los dos opuestos). Este tercer agente se distingue de la imagen de los dos actores polarizados que caracterizan el pensamiento neo-marxista. La función social del conflicto, la complejidad de las interacciones conflictivas en la sociedad y la imposibilidad de reducirla a un dualismo dan lugar a que en el pensamiento de Simmel el conflicto social pierda la calidad de relación irreducible entre enemigos. A la obra de Simmel se refiere explícitamente Lewis Coser (1956), según el cual el conflicto explica funciones positivas para el mantenimiento y el desarrollo social, concretamente en el sentido de una mayor integración. Además, el conflicto no es intrínsecamente autodestructivo, porque tiende a limitarse, sobre todo en las situaciones en las que en la sociedad se presentan más conflictos al mismo tiempo (por ejemplo, raciales y de clase), cuando las líneas de división entre los actores se entrecruzan.

Simmel y Coser coinciden en una perspectiva que, con respecto a Marx, generaliza la presencia del conflicto en la sociedad y al mismo tiempo niega su carácter "apocalíptico". También Max Weber tiene un papel importante en la sociología del conflicto. Weber define la "lucha" (*Kampf*) a partir del concepto general del actuar social: "Una relación social debe ser definida como lucha en la medida en que el actuar es orientado a la imposición de la misma voluntad contra la resistencia de la o de las contrapartes" (Weber 1922). El poder está constituido por "cada posibilidad de imponer la propia voluntad en una relación social incluso en contra de una resistencia, prescindiendo del fundamento de tal posibilidad". Weber distingue tres distintos ámbitos dentro de los cuales se produce la lucha por el poder. En el campo económico surgen conflictos que se refieren al salario, al crédito y a las mercancías. El segundo ámbito conflictivo está constituido por el orden social. Los actores son aquí los grupos de estatus, que comparten la misma identidad social: aquellos concurren en la consecución del prestigio social; es decir, para un bien de posición (en cada sociedad existe un fin determinado de prestigio puesto a disposición) o pueden tener como motivo de choque los valores, los estilos de vida, las culturas contrastantes. En tercer lugar, el conflicto se manifiesta en el ámbito del ordenamiento político, donde está en juego el poder contenido entre los diferentes partidos (Weber 1922).

Para Weber el conflicto es un elemento dinámico de la sociedad, y suministra la posibilidad de seleccionar al personal político más idóneo, la empresa más eficiente, los grupos de estatus más merecedores de prestigio. La autoridad basada en la burocracia, típica de las sociedades contemporáneas, es vista por Weber con preocupación principalmente porque impide el conflicto y por tanto el desarrollo de las fuerzas sociales.

Ralf Dahrendorf (1959) se aproxima por un lado a la tradición de Marx sobre el análisis de las clases sociales; por el otro, considera central la categoría weberiana del poder. El discurso de Dahrendorf se basa en algunas premisas fundamentales sobre la naturaleza de la sociedad. Toda sociedad está en perenne cambio, y cada miembro contribuye a su transformación; todo orden social se basa en la distinción entre quien domina y quién es dominado, y eso necesariamente

engendra conflictos. Mientras la tesis de la ubicuidad de los conflictos lo acerca a Marx, la idea de que el origen del antagonismo esté en la categoría del dominio pone a Dahrendorf en relación directa con Weber, acerca de los conflictos de clase y los movimientos sociales.

J. P. Sartre tenía una concepción pesimista de la sociedad. Entendía que el hombre se comportaba de forma amorfa y que todo se realizaba “en serie”. Cita el ejemplo de hombres esperando a la cola del autobús que apenas se miran los unos a los otros, que no se hablan y, sin embargo, todos tienen el mismo objetivo en común: el objetivo de coger el autobús. Y, según Sartre, eran tan amorfos que casi eran intercambiables unos por otros porque estaban hechos como en serie. En lo que respecta a la supervivencia, apuntaba que el mal está en los otros y, por consiguiente, perfilando una visión muy negativa del otro. Esta visión es, de todas formas, bastante subjetiva porque los demás somos nosotros mismos como un conjunto de individuos que forman el colectivo aunque Sartre haga referencia sólo al colectivo sin considerar concretamente al individuo.

En la concepción de Erich Fromm, el conflicto se interpreta conforme a la alienación que puede observarse en la “autoridad anónima”. No es sólo el producto material objeto del consumo sino que también es el propio hombre quien se convierte en un producto cultural que debe consumirse. En su libro "El arte de amar", nos presenta el amor como *"la preocupación activa por la vida y el crecimiento de aquello que amamos, como un arte que requiere conocimiento y esfuerzo"*. El hombre sufre porque necesita superar la soledad, la que experimenta como angustiada, y el amor es la forma de afrontar la soledad humana. Cuando en una pareja la satisfacción de las necesidades mutuas fracasa y no proporciona suficiente felicidad o seguridad, aparece el conflicto, el malestar, la ansiedad y es posible que se llegue a la ruptura de la relación.

Niklas Luhmann afronta el conflicto en su teoría sobre los sistemas sociales. Dentro de estos pueden coexistir contradicciones con un efecto desestabilizador. El sistema se considera como un dilema: "Dos expectativas se ponen en evidencia como incompatible, y no se sabe si estas expectativas serán

satisfechas hacia una dirección o hacia la otra"¹⁰. El conflicto en sí mismo no es necesariamente disfuncional al sistema: en ciertos casos, en cambio, puede transformarse en un "parásito sistémico." El conflicto aparece cuando la existencia de una contradicción es comunicada, y se estabiliza como sistema de recíprocas expectativas con respecto a las interacciones entre los adversarios, pero corre por eso el riesgo de autoperpetuarse. Para Luhmann el conflicto tiene una función insustituible de indicador de disfunciones en el sistema social: son las formas de gestión destructiva las que deben controlarse. Por ello en cada sistema social son necesarias *instituciones* que den espacio al conflicto pero orientando su desarrollo.

Una vez expuestas estas consideraciones históricas generales para abordar el conflicto, vamos a ocuparnos del conflicto en sí. Para ello vamos a partir de su definición tomando en consideración algunas teorías y corrientes más relevantes en el campo psicológico, etológico y psicosocial, principalmente.

¹⁰ Vid., LUHMANN, N., *El derecho de la Sociedad*. México, 2002.

CAPÍTULO II

**UNA APROXIMACIÓN AL
CONFLICTO**

1. Hacia una teoría del conflicto

Cuando tratamos de conflictos es preciso aproximarnos a las características de las diversas teorías del conflicto, tratando de dar una definición y abordando las cuestiones que se refieren a las necesidades humanas fundamentales como raíces de los conflictos.

Ante todo intentaremos trazar una imagen total del "espacio social"¹¹ de los fenómenos conflictivos. Podemos distinguir una serie de "ámbitos del conflicto", según el nivel de la realidad social en el que el conflicto aparece, clasificando estos ámbitos en sistemas¹² que se dividen en *micro* (caracterizadas por relaciones "cara a cara") *meso* (a un nivel social intermedio tanto en dimensiones como en complejidad) y *macro* (conflictos que se presentan en grandes agregados político-sociales: sociedad, comunidades étnicas, etc.). Por cada ámbito podemos distinguir también los conflictos que se manifiestan en su interior y los que se manifiestan entre unidades similares del mismo tipo. Elaboramos una primera imagen de los ámbitos en los que los conflictos se presentan, representándolos con la tabla 1:

¹¹ La psicología social ha demostrado un constante interés sobre el tema del conflicto, a partir de la contribución de Kurt Lewin con su teoría del campo y del espacio vital que abordaremos más adelante. Además, los principios de base de la psicología social tienen una gran importancia en la comprensión de los aspectos perceptivos y cognitivos que acompañan los conflictos: concretamente la influencia de los diversos contextos *microsociales* sobre las elecciones de comportamiento de los individuos; la importancia del significado atribuido por las personas a las *situaciones* en que ellas actúan.

¹² Más tarde otro autor destacado, Niklas Luhmann (1984), en su teoría sistémica, parte de la idea de que los individuos y las colectividades deben ser consideradas como *sistemas en tensión*, cuyo comportamiento está influido por la totalidad de los hechos que componen una determinada situación, en un "equilibrio casi estacionario". (Vid., ROSS L.E. & NISBETT R.E. "The person and the situation". En: *Perspectives in social psychology*. New York: McGraw Hill, 1991).

Tabla 1

	<i>Conflicto Intrapersonal</i>	<i>Conflictos Interpersonal</i>
<i>Persona</i>	Dilema, patologías psicológicas	Conflicto entre dos individuos
<i>Grupo</i>	Conflicto interpersonal, intragrupo	Conflicto entre grupos
<i>Organización</i>	Conflicto interpersonal entre grupos intraorganización	Conflicto entre organizaciones
<i>Sociedad</i>	Conflicto entre grupos organizaciones movimientos sociales	Conflictos entre sociedades y entre estados: étnicos, internacionales

Para caracterizar con mayor precisión los conflictos en el “espacio social” podemos articular este último según su *dimensión*, o bien según la cantidad de las personas que lo componen y la complejidad, tanto de los conflictos como de los actores involucrados (presencia de macro y micro organizaciones con estructuras estables).

Considerando esta panorámica general de las formas y las dimensiones de los diversos conflictos, entendemos que no es necesario buscar una teoría que explique la totalidad de los fenómenos sociales a partir de la noción de conflicto (admitiendo que exista una totalmente exhaustiva para la explicación de todos los fenómenos).

Para que tenga relevancia una teoría de los conflictos, es indispensable que sea capaz de localizar analogías y diferencias entre ámbitos sociales diferentes; es decir entre varios elementos y entre estructuras y procesos conflictivos. En este sentido, la teoría del conflicto podría ser afín a las teorías de los sistemas (microsistema, mesosistema y microsistemas), ya que supone que los modos en que interaccionan las partes de cada entidad presentan caracteres similares. La relevancia de una naturaleza "multidimensional" de una teoría de los conflictos va pues más allá de tal investigación de analogías y diferencias. Ante todo, las teorías

pueden aportarnos elementos útiles para la comprensión de otros niveles: es el caso, por ejemplo, de la noción de *frame* o esquema interpretativo, elaborado por la microsociología. Además, los procesos y las estructuras típicas de un nivel pueden ser directamente relevantes para otro. Así, por ejemplo, en una negociación para poner término a un conflicto un factor a considerar corresponde a los procesos de comunicación interpersonal y a las dinámicas de grupo.

Por último, un conflicto que se presenta en una dimensión de la interacción social puede ser influenciado e influenciar otras dimensiones¹³. Podemos encontrarnos, por tanto, frente a un conflicto interpersonal que puede ser interpretado a la luz de una constelación conflictiva superior ("macro"), por ejemplo los casos de divorcio de las parejas mixtas en la ex-Yugoslavia o bien conflictos en el lugar de trabajo que reflejan tensiones más profundas. Esta característica nos hace recordar a las muñecas matrioska rusas: en un conflicto a primera vista limitado puede existir un conflicto más grande que lo contiene. La relación entre conflictos limitados y fenómenos macro es compleja: como veremos, una de las características de la escalada del conflicto es la extensión del ámbito social del conflicto. Un acontecimiento aparentemente irrelevante puede dar lugar a la transformación de un conflicto latente en un conflicto manifiesto: cuando en una pareja se rumian situaciones de tensión que no se comunican y que estallan cuando la tensión llega a un "umbral insoportable"; o cuando en el caso de un acoso aparentemente no se ve la tensión (es latente y no manifiesta) y estalla con actos delictivos o en un contexto macro-social. Como ejemplo, recordemos los acontecimientos que se produjeron en 1991, en los Estados Unidos, donde algunos policías blancos, después de haber maltratado al negro Rodney King, fueron absueltos, provocando como consecuencia vastas revueltas que estallaron en los barrios negros de Los Ángeles. En otros casos es la dimensión macro la que explica la sublevación de fenómenos conflictivos micros: en ningún caso, sin embargo, la relación causal entre las muchas dimensiones es absolutamente rígida. Una teoría de los conflictos debería también contar con instrumentos de pronóstico y por tanto tener la capacidad de detectar las líneas de tendencia en la dinámica del

¹³ Vid., LEDERACH, J. P., *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*, Washington: United States Institute for Peace, 1997.

conflicto analizado: tarea difícil, si se considera como algunos de los conflictos internacionales más desastrosos de los últimos años (guerra del Golfo, Yugoslavia), hayan cogido desprevenidos a muchos expertos internacionales.

2. Conflicto y agresividad

Nuestro modesto propósito es el de delinear no de una forma exhaustiva sino de forma general, qué se entiende por agresividad y violencia y cuáles son las principales teorías que conviene destacar acerca de la agresividad que puede desencadenar un conflicto, prestando especial atención al nivel teórico biológico, de la personalidad, del aprendizaje humano básico, de la interacción social y psicología de los grupos, del desarrollo del niño, etc.

La agresividad tiene diferentes significados. Se puede tratar de una emoción agresiva injustificada o también justificada, una competición legítima en el lugar de trabajo, una actitud mental, un conflicto entre naciones, etc. Uno de los problemas que conlleva el término agresividad deriva de que el mismo puede aludir simultáneamente tanto a un correlato conductual de una emoción (agitación, taquicardia, etc.), como a un estado psicológico, es decir, una calidad abstracta, una actitud mental o a una postura agresiva o propensión interior que pueden no manifestarse incluso a nivel conductual.

Esta diferencia entre conducta y actitud se presenta, sin embargo, bien delineada en la lengua inglesa, donde existen, respectivamente para el primero y el segundo significado, los dos términos *aggression* y *aggressiveness*. El término agresividad es usado a menudo de modo equívoco creando confusión en la abundante literatura sobre el argumento, ya que puede ser aplicado indiscriminadamente tanto al hombre que defiende su vida en caso de ataque y como al homicida que se encarniza sobre su víctima. El concepto de emoción agresiva varía según se le considere como un instinto, o como una conducta, o como una emoción reactiva a un acontecimiento frustrante y/o estresante. La etimología misma del término agresividad pone de manifiesto la complejidad de

significados que puede asumir: del latino *ad* = " hacia, contra, con el fin de", y *gradior* = " voy, procedo".

La idea que se tiene de la agresividad y/o conducta agresiva también es generalmente negativa. Decimos que existe una forma de agresividad concadenante cuando provocamos daño a una persona u objeto, que puede ser en su escalada verbal, física, leve, grave, etc. Sin embargo, no toda agresividad es negativa. Existe una agresividad destructiva o "maligna" pero existe también una agresividad "sana" que nos hace crecer, evolucionar, fortalecer la personalidad y sobre todo nos hace aprender a defendernos de forma constructiva. Una comprensión de la agresividad exclusivamente en un sentido "teórico" no nos ayuda a resolver los conflictos. Esta comprensión debe de ser principalmente formativa y educativa para que tengamos un buen desarrollo de nuestro autocontrol y regulación del equilibrio de nuestra personalidad individual-social. Y, además, una base teórica solamente de comprensión es más fácil de olvidar sin el soporte de la experiencia personal y sobre todo de nuestra forma positiva y constructiva de asimilarla y socializarla.

Cuando se habla de violencia y de agresividad a menudo estos dos términos conducen a confusión. Es indudable que la violencia es producida por la agresividad y que la agresividad forma parte del hombre. Nosotros somos depredadores, como los felinos y los rapaces. Somos agresivos tanto con respecto a otras especies, como contra nuestros semejantes. Pero agresividad y violencia no pueden considerarse sinónimos. La violencia es una característica frecuente del comportamiento humano y está estrechamente vinculada a la agresividad. Sin embargo, la agresividad es sólo una predisposición, una inclinación que no siempre desemboca en una conducta violenta. De hecho, son más frecuentes los casos en los que los seres humanos viven toda una vida en perfecta salud y equilibrio manifestando una conducta agresiva y sin usar la violencia frente a otras personas.

Para aproximarnos a una definición más idónea de agresividad destructiva decimos que es "la tendencia a manifestar una conducta hostil, física y verbalmente y que tiene como fin un aumento de poder del agresor y una

disminución de poder del agredido, que se presenta generalmente como reacción a una real o aparente amenaza al propio poder”. La violencia, sin embargo, es la manifestación de una agresividad negativa y se entiende como la “coacción física o moral ejercitada por un sujeto sobre otro de forma que le obligue a realizar actos que de otra forma no realizaría”.

Tanto agresividad o violencia, además de tener una connotación negativa, tienen también una connotación de sinónimos. Nosotros, en este contexto, preferimos utilizar la palabra agresividad -objeto de estudios científicos en todos los ámbitos académicos- entendida como una respuesta a un estímulo interno o externo que implica a todos los procesos cognitivos. Tanto una respuesta violenta o destructiva como una respuesta entendida como un acto de defensa legítimo, formativo y constructivo para el fortalecimiento de la personalidad. Y preferimos utilizar el término violencia como una degeneración negativa o exasperada de la agresividad en términos de respuestas a estímulos internos o externos que afecta a toda la esfera cognitiva.

El término agredir en el sentido destructivo sutil o grave no tiene que interpretarse como algo referido a una violencia física sino también referirse a otras expresiones de violencia psicológica como la mentira, el engaño o la falacia que poseen efectos similares a la agresión física y pueden llegar a destruir psíquica y físicamente a un individuo con un doloroso proceso de deterioramiento psicológico y social, tal vez durante años. Imaginemos las consecuencias que pueden producir rumores malintencionados (posible acosador indirecto y pasivo) que acabarán afectando la honorabilidad, la dignidad y la integridad de alguien y que todo ello puede derivar con facilidad hacia la pérdida de su credibilidad, de su trabajo o en el divorcio. O en una situación de competitividad, donde la comunicación es tensa o imposible, y los mecanismos de defensa a través de los celos, de la envidia personal y laboral se expresan con una conducta agresiva emocional, y como una respuesta defensiva a unos estímulos externos con una hipotética prevención a un ataque real o imaginario por parte del “supuesto” adversario o enemigo. Es violencia psicológica también el chantaje emocional en una situación de ruptura de pareja, es violencia cuando no se socorre a un

individuo que haya tenido un accidente, cuando se aprovecha del estatus de poder para un acoso psicológico o sexual, para despedir a alguien por animadversión o para “enchufar a uno de los suyos” o sin justa causa, e innumerables otros ejemplos que son lo cotidiano que cada individuo debe sufrir. Además, lo más grave es la pasividad con la que la mayoría de los individuos aceptan este tipo de conductas considerándolas tal vez como “normales” o como “ley de vida” y no suelen denunciarlas aunque lleguen a su extremo, es decir como violencias psicológicas percibidas como inauditas. Lo más peligroso aún es que se han convertido en una “costumbre normal” de nuestro vivir cotidiano.

Por último, el término agredir en el sentido positivo y constructivo, lo entendemos como la capacidad de denunciar públicamente los abusos, -hoy en día bastante escasa-, de rebelarse contra las injusticias sociales o de determinar si es preciso rebelarse contra cualquier tipo de dictadura opresiva y desigualitaria de los derechos fundamentales y, finalmente, de denunciar a los acosadores, intentar interpretar y redactar -y es un deber de cualquier ciudadano- los abusos morales y sociales en forma de norma jurídica. En otras palabras el acto defensivo que tiene que construirse el individuo singular o la colectividad frente a las agresiones “destructivas” y “malignas”.

3. Teorías sobre agresividad y conflictos

Los estudios sobre la agresividad han sido objeto de estudio de los más variados campos de investigación: biológico, psicológico, psiquiátrico, forense, social, ético, con atributos y características peculiares para cada una de las diversas aproximaciones disciplinares.

Cualquier estudioso que se acerque a una investigación sobre la agresividad encontrará muchísimas teorías, algunas veces enfrentadas, pero todas ellas, en nuestra opinión, interrelacionadas o, en el caso de que sean sólo suposiciones o hipótesis filosóficas, casi siempre con un núcleo científico.

Vamos, por tanto, a resumir algunas de las que más nos interesan, para dar al lector una visión de conjunto y para aproximarlo a una idea científica y a una visión omnicomprensiva acerca del conflicto.

3.1. Algunas teorías y experimentos: concepción psicofisiológica; psicológica (psicoanalítica, behaviorista, cognitivista); concepción picosociológica; concepción semanticista; concepción legal

La escuela psicofisiológica y etológica, hace una comparación entre el *homo sapiens* y el animal, y estudia la agresión como un comportamiento instintivo provocado por la existencia simultánea de un mecanismo fisiológico innato, y por la presencia de estímulos provocados por el ambiente que desencadenan el comportamiento. El hambre, la sed y otros estímulos endógenos, determinan, juntos con los estímulos concadenantes provocados por el ambiente (estímulos adquiridos o exógenos), una respuesta defensiva para restablecer un equilibrio "homeostático".

Cuando hablamos de "instintos", nos referimos a instintos de supervivencia que generalmente incluyen un instinto de "sociabilidad"¹⁴ o de "gregariedad"¹⁵. Estos instintos tienen una similitud instintiva con otras especies (por ejemplos, los monos). Los monos (u otros primates) se organizan en grupos sociales con una jerarquía bastante definida, marcan y defienden el territorio conquistado que les permite la supervivencia.

Konrad Lorenz¹⁶ y su escuela demuestran que la agresión tiene la función habitual del instinto, es decir, la de la conservación del individuo y de la especie. La agresión entre especies tiene la función de asegurar al animal su subsistencia mediante la captura de presas. La *defensa del territorio* permite la división de recursos vitales y del alimento. Esta lucha por el territorio lleva consigo el apareamiento y la elevada densidad de población que, en ciertos casos, provocan la lucha a muerte entre congéneres. La agresión ritualizada lleva a la selección de los

¹⁴ Vid: JAMES W., *Textbook of Psychology*. London: Macmillan, 1982.

¹⁵ Vid: MCDUGALL W., *An Outline of Psychology*. London: Methuen, 1923.

¹⁶ Vid: LORENZ K., *On agresión*, Harcourt. Nueva York: Brace & World, 1966.

animales más fuertes como agentes reproductores de la especie. Esto crea una estructura social bastante definida que permite una mayor defensa hacia los eventuales depredadores externos.

Esta estructura social, sin embargo, no es tan compleja como en los humanos que se organizan también a lo largo de su evolución en grupos gregarios y sociales. En ambos casos, tanto del hombre como de los primates, la *defensa del territorio* representa una conjunción de este tipo de organización. En los primates esta organización es más simple y se debe a motivaciones instintivas y aprendidas por ensayos y errores o imitación. En los seres humanos, el aspecto instintivo-cognitivo resulta mucho más complejo. Por ejemplo, los procesos cognitivos como la comunicación y el lenguaje han permitido un desarrollo evolutivo que ha hecho posible llegar a lo que los antropólogos definen como “civilización” (construcción de reglas y normas, su asimilación, etc.).

En esta comparación entre los animales y los humanos, podemos suponer que los animales atacan por su supervivencia; es decir, para comer, acoplarse, etc. La diferencia consiste pues en esta “caja negra”, es decir en la mente que nos distingue de los animales. La mente y sus procesos cognitivos (la comunicación, la atención, la memoria, el pensamiento, la percepción, etc.) es lo que nos hace diferentes. Sin embargo, el hombre, también ataca no sólo para sobrevivir sino por el simple placer “perverso” de infligir un daño a otros. Entonces ¿será sólo una consecuencia de las frustraciones recibidas -tanto en el acto inmediato o bien acumuladas a lo largo de su vida- lo que hace al hombre agresivo y malvado? Tal y como afirman los behavioristas: a un estímulo frustrante sigue una respuesta agresiva inmediata o “rumiada”. ¿O existe también una predisposición instintiva a la agresión?

Hasta ahora se ha demostrado poco la “perversión” en los animales. Un caso podría ser el de la rata. Sin embargo, la perversión -entendida como el sadismo o el placer de infligir daño a alguien- representa en los humanos una clara, evidente y compleja modificación de los instintos que no depende sólo de la frustración provocada por el ambiente sino también de los procesos cognitivos y

del componente “libídico” o los “instintos de vida y de muerte”, tal y como afirma la teoría psicoanalítica, que nos dan una explicación mejor de la hipótesis frustración-represión-agresividad. Asimismo se ha estudiado la cuestión de si los seres humanos “nacen” malvados o se “convierten”¹⁷ en malvados.

Según Berkowitz,¹⁸ los objetos y las situaciones que desencadenan la agresividad son mucho más variados en el hombre que en los animales. En el hombre, dolor y frustración pueden derivar de ofensas verbales, o de ofensas imaginarias; y la probabilidad de que la frustración provoque la agresividad puede depender del hecho de que el individuo frustrado considere que va a lograr reaccionar, además de muchos otros factores. La frustración en los humanos, con respecto a los animales, puede provocar a largo plazo la agresividad más que a corto plazo. Por ejemplo, la rumiación, presente en los humanos con predisposición de rasgos innatos o adquiridos, o por efecto del ambiente y de las situaciones, es una prerrogativa esencial.

¹⁷ La pregunta planteada sigue vigente: ¿esta conducta agresiva es siempre aprendida (causa↔efecto = frustración-represión-agresividad) o bien puede ser innata? La relación entre los genes y el comportamiento humano es compleja e interfiere indirectamente sobre el comportamiento: dirigen las células, pueden estructurar el cerebro de modo útil, pero luego son las neuronas las responsables de nuestras acciones. En lo que se refiere a los estudios genéticos acerca de una agresividad innata más violenta, se ha descubierto un gen, el MAOA-A, que hace a las personas más propensas a la violencia. Sin embargo, esto, por sí sólo, ¿demuestra exhaustivamente la agresividad innata o más bien una predisposición a una agresividad más destructiva? o ¿la agresividad aumenta, se alimenta y se convierte en una norma de conducta sólo si el sujeto padece abusos o maltratos (frustración)?

Si tenemos memoria histórica, podemos recordar nuestra infancia, en una edad comprendida entre los 4 y los 10 años, donde en el grupo gregario uno solo o más niños ya manifestaban su agresividad dominante, bien de forma “asertiva positiva” o de forma “negativa” mientras que los otros niños del mismo grupo seguían, obedecían y dependían del *leader* del niño dominante. Ahora bien, esta forma “negativa” de conducta gregaria o individual que se manifiesta con una conducta sádica y perversa debería ser competencia de las instituciones y de los eventuales educadores, cuyo deber es localizarla y corregirla, y que lamentablemente no siempre se percatan de ello o intervienen de la forma más adecuada: *a veces confunden y consideran a un niño superdotado o creativo con un niño antisocial o introvertido y problemático.*

Según Ashley Montagu, en su *Naturaleza de la agresividad Humana* (1976) “(...) los elementos neuronales asociados con la agresión no determinan el desarrollo de la conducta agresiva, sino que es en gran medida la experiencia la que organiza funcionalmente los sistemas y núcleos específicos de fibras neuronales y determina si funcionarán o no como conducta agresiva”. (MONTAGU, A. (1976): *The Nature of Human Agresión*. Oxford. University Press. Edición en castellano de Alianza Editorial, 1982, p.168).

¹⁸ Vid., BERKOWITZ L., *Agresión*. New York: McGraw-Hill, 1962 (citado en HINDE, R. A. *Op. cit.*).

Otros autores como Kurt Lewin y Sigmund Freud,¹⁹ se acercan posteriormente a las teorías psicofisiológicas. Kurt Lewin se aproxima con su “teoría del campo” al concepto de “territorio” y se interesa por la interacción entre persona y situación.

Kurt Lewin da, en un contexto microsocia, relevancia a las elecciones de conducta de los individuos; la importancia del significado atribuido por las personas a las situaciones en que estas actúan. Según Lewin, la persona debe ser examinada en la situación concreta para comprender las razones de su comportamiento en función de la totalidad de los elementos referentes a la percepción que la persona tiene tanto de sí misma como del ambiente en el que vive (contexto situacional). Según Lewin, “Las características más relevantes de una cierta situación (S) de una persona (P) son: lo que es posible y lo que es imposible para una persona que se encuentre en aquella situación. Por ejemplo, un empleado de una empresa que ya no trabaje en la misma por despido atraviesa dos eventos mentales o comportamientos (C) diferentes en dos situaciones (S) diferentes. En la situación anterior al despido el empleado podía actuar o comportarse dando órdenes, comprar mercancía, etc. Ahora, en la situación de despido todas estas actuaciones ya no son posibles (le resulta imposible dar órdenes, comprar mercancía, etc.). En la situación después del despido, sin embargo, el empleado puede hacer cosas que antes le eran imposibles: decir libremente lo que piensa a su ex-jefe, levantarse más tarde por la mañana, tener más tiempo a disposición, etc. Además, la situación será diferente después de un largo período de paro. Ya no podrá concederse un viaje de placer, tendrá que ahorrar en la comida y quizás tenga menos fuerza para dar muchas vueltas y buscar trabajo todo el día.”²⁰ Otro ejemplo, sería el de un preso en una cárcel. Un preso en una cárcel vive en un espacio físico reducido. ¿Podría vivir el preso durante años en este pequeño espacio? Por supuesto que no. Lo que le permite sobrevivir al preso durante muchos años en un espacio físico pequeño es el espacio mental que se ha creado. La posibilidad de “moverse” mentalmente con su imaginación fuera de este espacio es lo que reduce su tensión y estrés. De otra

¹⁹ Vid., FREUD S., (1915). *Los instintos y sus destinos*. Obras Completas. Vol VI. Madrid: Biblioteca Nueva, 1972.

²⁰ Vid., LEWIN K., *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Ed. Firenze, 1970.

forma el preso se moriría. Incluso un empleado en una situación cotidiana laboral, está defendiendo su espacio vital; el que le permite sobrevivir; es decir el espacio laboral: su trabajo. O los padres cuando defienden a su familia; su espacio familiar: el hogar, etc.

Posteriormente a K. Lewin, se realizaron otros estudios sobre el concepto de territorio, espacio vital y distancia proximal. Por ejemplo, en los experimentos efectuados por J. Calhoun, etólogo estadounidense que, en 1958 en Rockville (Maryland E.E.U.U.) observaba el efecto de la conducta y del estrés de un grupo de ratas noruegas cobayas en espacios predispuestos específicamente.²¹

²¹ HALL E. T., *La dimensioe nascosta*, Milano: Bompiani, 1999, p. 43.

“El experimento consistía en la construcción de cuatro cercos, dispuestos secuencialmente del I al IV, unidos entre ellos y dotados de suministradores de comida y agua, para observar la conducta de una nutrida colonia de ratones noruegos domesticados, subordinados a muchas situaciones de convivencia. Inicialmente la convivencia se basaba en la libre circulación de las cobayas entre los muchos cercos, pero, gradualmente, el etólogo sometió los cercos centrales, II y III, a una restricción de acceso, junto a progresivas limitaciones y modificaciones del entorno interior, dejando, en cambio, inalteradas las condiciones de 'vivencia' en los cercos I y IV. Cambiando la disposición de los suministradores de agua y comida en los cercos II y III, por ejemplo, Calhoun observó que se determinaba una situación de 'congestión' y aumentó de densidad de la población en los espacios de acceso a los recursos de la comida. Sintéticamente, el resultado del experimento de Rockville fue que cuando la actividad en los sectores centrales se multiplicó debido a la alta frecuencia de los suministradores de comida, la situación alcanzó una situación crítica” (*Ibidem*, p. 44).

Se puso de este modo de manifiesto que un aumento de la densidad en un mismo espacio debido a las necesidades de supervivencia aumentaba la agresividad y el estrés entre los sujetos del II y del III cerco, con respecto a los que habitaban en los cercos I y IV, en los que la condición 'de vivencia' se había quedado estable. Las cobayas en los cercos centrales luchaban por la supremacía de acceso al alimento, a los materiales para la construcción de los nidos, luchaban por aparearse con la compañera y, por lo tanto, por la definición de los 'términos' del espacio 'proximal' individual. Lo que parece particularmente interesante para los objetivos aquí propuestos, es el hecho de que, además, en el ámbito del experimento etológico se han revelado determinantes las diferencias de género sexual. En efecto, en los cercos centrales y superpoblados, “el estrés afectaba de modo particularmente duro a las hembras y a las crías de las ratas: (...) de los 558 pequeños nacidos, solamente un cuarto sobrevivió a la primera edad” (*Ibidem*, p. 48). Entre las hembras, posteriormente, se produjo una situación particularmente desastrosa ya que “el número de los abortos aumentó de modo imponente, (...) las hembras empezaron a morir como consecuencia de enfermedades en el útero, en los ovarios, en las trompas de Falopio. En las autopsias se localizaron tumores en las glándulas mamarias y en los órganos sexuales. Los riñones, el hígado y las glándulas suprarrenales incluso se dilataron y enfermaron, y mostraron las señales normalmente asociadas a las condiciones de extremo cansancio” (*Ibidem*, pp. 48-49).

Los resultados de estos experimentos confluyen en una disciplina que se ocupa de la alteración de las funciones vitales de algunos órganos y receptores interiores del cuerpo en relación a los estímulos externos. La “bioquímica de la sobrepoblación” (congestión) o esocrinología ha localizado, en efecto, claramente que “las secreciones externas de un organismo inciden directamente en los mecanismos químicos de otros organismos, y contribuyen de varios modos a la integración de las actividades de grupos y a colectividades animales. (...). Un único síndrome propaga las respuestas del organismo al estrés.” Estudiando pues la densidad de sobrepoblación en un espacio pequeño o territorio se observó que la agresividad y el estrés aumenta en la medida en que aumenta la densidad de ratas en un mismo espacio motivadas por un estímulo (*Ibidem*, p. 53).

Se han desarrollado también estudios de espacio y *distancia proximal* en función de la densidad de población y según el área geográfica. En Japón, por ejemplo, la *distancia proximal* y el umbral para controlar el estrés entre un individuo y otro ha resultado ser de 1 metro con respecto, por ejemplo, a Suecia, que ha resultado de 2 metros. Es decir, lo mismo que en las ratas, si se coloca más gente en un mismo espacio (densidad de multitud) motivados por estímulos de supervivencia, aumentará aún más el estrés y la agresividad y eso significa, según contempla la ley de la adaptación, que los japoneses sufren menos el estrés en un pequeño territorio con más densidad de población propiamente porque ya están adaptados culturalmente con respecto a otros pueblos como, en nuestro caso, los suecos.

Algunos experimentos sobre el aislamiento han demostrado, al contrario que los experimentos sobre la densidad extrema de población en un mismo espacio y su distancia proximal, los efectos desastrosos del aislamiento sobre la personalidad. Más concretamente la desestructuración de la personalidad a través de la demolición del comportamiento y la inseguridad intencionadamente provocada (véase, entre muchos ejemplos, el caso de Guantánamo). La psicología de la dinámica de grupo actúa para forjar a nuevos militares, aislándoles totalmente de su entorno habitual actuando con un lavado de cerebro²² mediante un programa deseducativo. Philipp Lersch define el concepto del lavado de cerebro como “un método apto para neutralizar en el adulto los valores, convicciones y actitudes que ha adquirido a través de su educación, sus costumbres y el desarrollo de su propia individualidad, así como también para neutralizar los modos de comportamientos que de ellos se derivan; para reducir la conciencia, por así decirlo, a una *tabula rasa*, para luego infiltrar, imprimir y fijar sobre todo valores, convicciones, actitudes y comportamientos diversos”.²³

²² El concepto del lavado de cerebro viene de China y se refiere a programas deseducativos en los tiempos de Mao-Tse-Tung cuando construía su campo de poder. Se trata del mismo tipo de influencia que se ejercía en las “acciones de purificación” de la era de Stalin.

²³ LERSCH, P. “Zur Psychologie der Indoktrination. Vorgetragen am 5. Juli 1968. Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften”. En: *Philosophisch-Historische Klasse*. 1968/3. München 1969, p.12

En los Estados Unidos se han hecho experimentos sobre la “*sensory deprivation*” (privación sensorial) alrededor del año 1960. Estos experimentos confirmaban la experiencia de los prisioneros: por el aislamiento total y a través de la privación total de los estímulos sensibles se produce una inseguridad absoluta en el sujeto, lo cual abre todas las puertas al adoctrinamiento, ya que el individuo se encuentra en un estado de inseguridad. “En resumidas cuentas, las condiciones que se impusieron a los prisioneros fueron las de una situación de estrés de grado máximo, una situación anormal bajo una carga psicofísica provocada por el medioambiente, cuyas impresiones y eventos eran contrarios a las costumbres y a los hábitos de la vida anterior, y que no podían arreglarse con la estructura de reacciones y hábitos adquiridos. En consecuencia, de la situación de estrés se deriva el derrumbamiento de la estructura de reacciones psicofísicas, gracias a la cual el individuo se orientaba dentro de un medioambiente habitual, estructurado por demarcaciones espaciales y temporales, que le permitía responder a las situaciones cambiantes de la vida”.²⁴

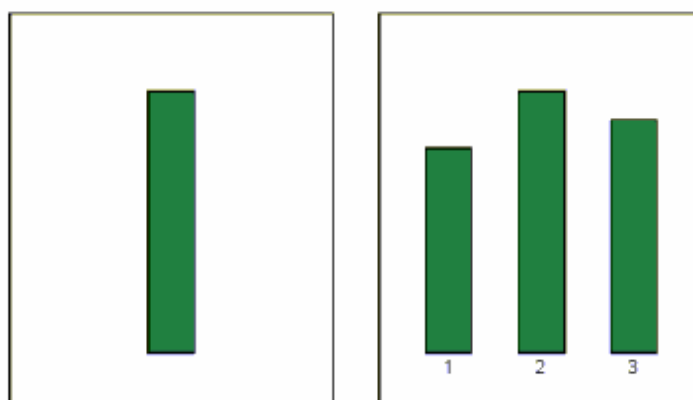
Con las técnicas psicológicas se emplean métodos que llevan al individuo a sus límites psíquicos y físicos para prepararlo a un cambio de comportamiento. John C. Lilly desarrolló, por ejemplo, el tanque de aislamiento, que diseñó para el ejército americano como método de tortura, el tanque Samadhi, cuyo empleo se conoce hoy en las técnicas psicológicas.

En este contexto, se deben mencionar las llamadas "sesiones de maratón" que duran muchas veces más de treinta horas, durante las cuales un hombre no puede dormir y esto reduce su fuerza de resistencia y aumenta, por otra parte, la disponibilidad para aceptar “ofertas de salvación”. Entre formas más recientes de experiencias que quieren llevar al hombre hasta la frontera de la muerte podemos citar el salto de puentes y de grúas con una cuerda de goma, el éxtasis y también las experiencias de droga.

²⁴ *Ibidem*, p.20.

Otros estudios o experimentos interesantes en el marco de la psicología del grupo, son los de S. Asch²⁵ que partiendo de las necesidades humanas básicas de A. H. Maslow²⁶ se ocupó de estudios de percepción social y conformidad al grupo en una situación de rol y dependencia.

Tal conformidad al grupo en situación de dependencia se puede explicar mejor con el experimento de Asch y el siguiente gráfico:



¿Qué barra de las tres de la derecha es igual que la barra de muestra de la izquierda? Parece bastante evidente que es la número 2. Pero, ¿qué diría un individuo si estuviese en una sala de espera esperando para hacer una entrevista de contratación y en la misma habitación los empleados de la empresa lo estuviesen discutiendo y dijeran que es la número 1? La mayoría de sujetos experimentales prefieren estar, conformes, de acuerdo con el grupo, y responden lo mismo: la número 1²⁷.

Qué pasaría en estas organizaciones autoritarias cuándo un miembro del grupo se atreve a decir: "*¿Pues qué queréis que os diga? A mí me parece que la barra igual es la número 2*" sino hay una parte importante del grupo que le diga: "*Estoy de acuerdo contigo, efectivamente es la número 2*". Normalmente se aísla y se acosa psíquicamente al individuo más vulnerable ("el más ingenuo, el más

²⁵ Vid., ASCH S. E., *Psicología social*. Torino: SEI, 1958.

²⁶ Vid., MASLOW A. H., *Motivazione e personalità*. Roma: Ed. Feltrinelli, 2002.

²⁷ ¿Cómo actuarían los Ministros, Subsecretarios, Directores Generales y otros dirigentes de un gobierno que funciona autoritariamente según los designios y voluntades del presidente (único que, con una libreta azul, decide los nombramientos y ceses de los miembros del grupo)?

sincero”) hasta anular su influencia en el seno del grupo o hasta su exclusión del mismo, pudiéndole causar graves daños psíquicos de forma totalmente injusta y no siempre de responsabilidad penal, mientras el grupo se mantiene en la demencia de una organización que se basa en que la barra idéntica es la número 1. Es el acoso psicológico o profesional por discrepancia con el jefe rígido o con el grupo o por inseguridad del jefe o del grupo que, en inglés, se denomina *mobbing* y *bullying*.

Otro ejemplo interesante de conformidad al grupo es el de la "*Ignorancia pluralista*", definida como una percepción errónea de los demás y que se debe al fenómeno según el cual muchas opiniones que los miembros del grupo expresan o advierten los unos hacia los otros se equivocan en la misma dirección: cada uno cree, por ejemplo, que los demás tienen una determinada opinión que en realidad nadie defiende. Una descripción conocida de "ignorancia pluralista" (en inglés "*pluralistic ignorance*"), está en el cuento de H. C. Andersen sobre los vestidos nuevos del rey. En tal cuento todos mostraban una concepción errónea en la misma dirección, de los pensamientos ajenos, cada uno creía que los demás veían los vestidos nuevos del rey aunque nadie, en realidad, los viera (el rey estaba desnudo).

Algunas investigaciones parecen indicar que la ignorancia pluralista se manifiesta sobre todo en las cuestiones que atañen a la religión y a la moral. En otra investigación²⁸, se sometió a algunos sujetos un grupo de aseveraciones, de que algunas tenían carácter de normas morales (por ejemplo, "las mujeres no deberían fumar en público") y otras carácter de normas higiénicas o profesionales ("el humo perjudica la salud", "es oportuno controlar periódicamente los frenos de la máquina"). La tarea de los sujetos era la de valorar: 1) si compartían o no el concepto contenido en la afirmación; y 2) si consideraban que la mayoría del grupo compartieran o no aquel concepto. El resultado mostró que las opiniones erróneas sobre las concepciones de los demás eran más comunes con respecto a las normas éticas que con relación a las cuestiones higiénicas y profesionales.

²⁸ Cfr., ESKOLA A. (1963), *Psicología social*, PSICOLOGICA/5. Roma: Bulzoni Editore, 1978, p.60.

Quizás eso dependa del hecho de que con respecto a las cuestiones éticas generalmente existen normas sociales consolidadas, reforzadas a través de la recompensa o el castigo, lo que obstaculiza el libre intercambio de opiniones. Incluso en el cuento de Andersen se descubre una “falsa conciencia” o una ignorancia pluralista en cuanto hay una norma mistificada o una norma reforzada por la amenaza del castigo: quién no ve la ropa que incluso no viste al rey es incapaz de revestir su cargo o bien es un loco. Incluso en la sociedad analizada por Schanck²⁹ regían rígidas normas ético-religiosas a las que se puede hacer remontar la causa de la ignorancia pluralista. Schanck, en efecto, observó posteriormente que la ignorancia pluralista disminuía con el tiempo, a medida que, con el progreso económico, la posición de la iglesia local cambiara y se hiciera menos rígida.

A causa del influjo ejercido por las normas, parece que la comunicación cambie de carácter en el ámbito del grupo. Generalmente, las palabras comunican informaciones sobre los sentimientos y pensamientos de quien las expresa, pero en los casos de ignorancia pluralista las palabras se usan más bien para mostrar que quiénes las pronuncias acepta las normas y las sigue en la práctica ("conformismo de la norma"). Cuando admiraban en público el vestido nuevo del rey, los cortesanos no comunicaban informaciones sobre lo que veían realmente, pero se esforzaban por mostrar a los otros que sus opiniones y sensaciones se conformaban a las normas. Ya que eso es una consecuencia de la ignorancia pluralista y, al mismo tiempo, refuerza la concepción errónea en la que todos fingen creer, llegando a crearse un círculo vicioso.

En efecto, una percepción errónea puede llevarnos a concluir que en los seres humanos existe arraigado un sentimiento injustificado de ineficiencia y angustia. Cada individuo que admire los vestidos nuevos del rey sin verlos, en su ser más íntimo empieza quizás a sentirse estúpido, vil e impotente. La situación puede ser solucionada por una persona que no tenga miedo de desafiar las normas convencionales, como el niño en el cuento de Andersen, el cual rechazó decir que el rey portaba un hermoso traje.

²⁹ *Cfr.*, SCANCK R. L., “A study of a community and its groups and institutions conceived of as behaviors of individuals.” En: *Psychological Monographs*. (Citado en Eskola A., *op. cit.*, 1978, p.60).

Otro experimento es el de Stanley Milgram³⁰ que explica cómo la necesidad de no ser rechazado por el grupo (en una situación de extrema dependencia) nos hace obedecer a la autoridad del mismo hasta extremos inhumanos y sádicos.

El experimento de Milgram consistía en que el sujeto experimental, de acuerdo con las "normas" recibidas de la autoridad del laboratorio, tenía que "castigar" mediante una descarga eléctrica los errores que hiciera un segundo sujeto supuestamente experimental (en realidad un confabulado para poder hacer el primer experimento) en un experimento para analizar su memoria. El primer sujeto, a los mandos de una máquina de castigo conductual, debía de aplicar una descarga eléctrica al segundo sujeto cada vez que éste se equivocara en su respuesta. Estas descargas serían de un voltaje creciente por cada error e iban desde unos pocos voltios hasta unas descargas potencialmente mortales. Todos los sujetos experimentales (los que debían castigar) aceptaron su tarea e iban incrementando el potencial de la descarga a cada error del "confabulado" a quien veían a través de una ventana que era un espejo al otro lado (confabulado que, realmente, no recibía ningún descarga, pero que representaba una comedia de dolor a cada supuesta descarga), un porcentaje importante llegó a "dar" descargas potencialmente muy graves y ni uno, cuando abandonaba el experimento, fue a socorrer al sujeto castigado.

Desde hace mucho tiempo los psicólogos conductuales y los pedagogos consideran que los castigos no producen aprendizaje positivo y asertivo y, en un porcentaje muy elevado, consiguen el efecto contrario al pretendido (ya que los sujetos incapaces de destacar positivamente "buscan" destacar de alguna manera, aunque esta manera suponga un castigo). Lo que resulta efectivo para corregir un problema conductual es el razonamiento, el convencimiento, el refuerzo humanista al sujeto y el refuerzo del comportamiento alternativo deseado.

³⁰Cfr., MILGRAM S., "Behavioral study of obediente." En: *Jornual of Abnormal and SocialPsychology*, 1963. (Citado en Eskola A., *op. cit.*, 1978, p.61).

Otro experimento sobre los efectos de la dependencia, del conformismo y del aislamiento en la psicología dinámica del rol y del grupo, -se trata de un experimento sobre atribuciones de roles y estatus,- es el del Experimento de Zimbardo sobre la Stanford Prison (1972) donde se simula la vida de una prisión en un sótano de la Universidad de Stanford. “Se formó a un grupo de estudiantes voluntarios y se les dividió al azar en guardias y presos. El experimento tenía que durar dos semanas pero tuvo que ser suspendido prematuramente sólo seis días después de iniciarse a causa de cómo afectó la situación a los estudiantes universitarios que participaron en el experimento. Al cabo de pocos días, los guardas se volvieron sádicos y los presos se rebelaron en contra de los guardias, que realizaron vejaciones para reducirlos a la obediencia. Cuatro prisioneros salieron antes por graves disturbios emocionales y psicósomáticos y los reclusos que quedaron se volvieron depresivos, mostrando síntomas de estrés agudo y de desestructuración de la personalidad”.³¹

Estos estudios sobre conformismo a la norma, situaciones de rol y dependencias, superpoblación, aislamiento en la psicología dinámica de grupo nos hace comprender mejor algunas situaciones de vida: la cotidiana laboral y escolar y nos aproxima a la comprensión de los efectos del aislamiento en el acoso (*moobing, bullyng, stalking*), y también nos aproxima a un estudio investigador sobre el perfil del acosador.

Cuando se trata del conflicto desde una perspectiva psicológica, se parte de que un conflicto puede ser interpersonal, consciente o inconsciente (intrapésíquico) y situación del estado de un organismo sometido a unas fuerzas contradictorias; situación, ésta, conflictiva, universal e incluso cotidiana.

Un conflicto interpersonal es consciente, por ejemplo, cuando tenemos que escoger entre dos soluciones posibles, cuando tenemos que tomar una decisión. Un individuo puede experimentar un conflicto en función de los roles que deba

³¹Para una mayor profundización del experimento consultar la web: “<http://www.prisonexp.org/spanish/indexs.htm>”. (Acceso el 10 de enero 2005).

desempeñar, si pertenece a grupos diferentes que le prescriben papeles contradictorios en un mismo momento.

La teoría de la disonancia cognoscitiva de Leon Festinger³², por ejemplo, al igual que la teoría del equilibrio de Fritz Heider³³, “descansan sobre el supuesto de que la persona tiende a permanecer en una situación de equilibrio o consistencia interna. La disonancia cognoscitiva es, por tanto, aquella situación en la que la persona percibe la existencia de una contradicción entre dos elementos de cognición. Festinger propone, entre otros ejemplos, el caso de una persona que fuma a pesar de saber que el tabaco es perjudicial para la salud. En este ejemplo, la situación de disonancia vendría provocada por la contradicción entre el conocimiento que la persona tiene sobre su conducta y el que tiene sobre las consecuencias de la misma”.³⁴

En lo que se refiere a un conflicto en un nivel menos consciente, es decir intrapsíquico, podemos situarlo en el nivel de los deseos, las quejas, los impulsos, y todo el análisis freudiano de la personalidad que gira en torno a la noción de conflicto entre impulsos antagónicos o entre la libido y las instancias de la personalidad. Las conductas agresivas o no, se explican con la existencia en el individuo de tendencias, impulsos (endógenos) o tensiones, cuya satisfacción o reducción se manifiestan en el comportamiento. Cuando la persona se encuentra frustrada, es decir, cuando se le impide el logro de la satisfacción de un deseo, el resultado será la manifestación de hostilidad hacia el agente que ha provocado la frustración. La persona se libera de una tensión que de otro modo, podría ser dirigida contra ella misma, lo que en el lenguaje científico se denomina como función catártica.

De esta forma, desde la perspectiva psicoanalítica, el conflicto se vincula imperiosamente con el desarrollo psíquico o evolución del individuo. Es decir, sin conflicto no habría evolución. El conflicto edípico, -en la identificación del hijo con la madre o de la hija con el padre-, es, en este sentido, el ejemplo más clásico

³² Cfr., FESTINGER L., *Teoria della dissonanza cognitiva*. Torino: Ed. Franco Angeli, 1973, pp. 18-28.

³³ Vid., HEIDER F., *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley, 1958.

³⁴ ALVARO L. y GARRIDO A., *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003, p. 243.

de la necesidad del conflicto en la estructuración de la personalidad. Toda la teoría freudiana de la personalidad gira entorno a la noción de conflictos entre impulsos antagónicos que se oponen y se complementan, y en el caso específico, los instintos de conservación de la vida y de la muerte. Las pulsiones de muerte pueden dirigirse no sólo hacia el exterior sino también hacia el propio sujeto como ocurre, por ejemplo en el caso del suicidio, o de diversas formas de auto-castigo. De hecho las pulsiones de muerte se dirigen primero hacia el interior y tienden a la autodestrucción; sólo secundariamente se dirigen hacia el exterior, manifestándose entonces en forma de pulsión agresiva o de destrucción.

Los behavioristas y la Escuela de Yale³⁵ hacen de la frustración el origen de la agresión³⁶. Afirma que una frustración conduce inevitablemente a una agresión, tal y como recuerda Touzard³⁷ y que, más tarde, Miller aclara aportando que la frustración es también un estímulo para una respuesta que puede adoptar la forma de agresión. Es decir, no siempre una frustración lleva a la agresión, sino que toda agresión tiene su origen de una frustración. La Escuela de Yale define la agresión como una conducta cuya finalidad es infligir un daño a alguien o a algo. La frustración es “la interferencia en la producción de una respuesta de finalidad en el momento más propicio de la secuencia de comportamiento”. Para esta Escuela, la motivación agresiva depende de tres factores: a) *la fuerza de instigación de la respuesta frustrada* – este factor comprende dos aspectos: la estimación de la fuerza de la motivación frustrada y la fuerza de atracción del sujeto a un objeto dado que satisfaga una necesidad³⁸; b) *el grado de interferencia*

³⁵ El trabajo más célebre de la Escuela de Yale es el de DOLLARD, J.; DOOB, L.W.; MILLER N.E.; MOWRER O.H. y SEARS R.R., *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press, 1939. (Vid., TOUZARD H., *La Mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder, 1981).

³⁶ Recuerda Touzard que otros trabajos behavioristas más modernos atribuyen a la agresión un aprendizaje y la teoría del refuerzo: existe agresión porque de una manera o de otra es gratificante. Algunos trabajos recientes, relativos a la teoría del refuerzo, demuestran que no se debe buscar la fuente de la agresión en la frustración sino en su carácter instrumental: la agresión es, con frecuencia, lo que permite alcanzar un fin deseado. Es, por lo tanto, un medio de acción. Las obras que se refieren a la teoría del refuerzo no descartan la influencia de la frustración sobre la agresión, sino que quieren demostrar que la instrumentalidad es un factor más determinante del comportamiento agresivo. (Cfr. TOUZARD H., *op. cit.*, 1981, pp. 34-35).

³⁷ TOUZARD H., *op. cit.*, p. 30.

³⁸ El ejemplo presentado por Touzard es el hambre: cuanto más fuerte sea el hambre del sujeto, mayor será la posibilidad de que la respuesta sea agresiva si el sujeto se ve privado de alimento; pero si solamente acepta algún tipo específico de alimento, el ofrecimiento de otros alimentos

en la respuesta frustrada – se refiere a la cantidad de actos de interferencia y su naturaleza más o menos hostil³⁹; y, c) *la cantidad de secuencias de respuestas frustradas* – se refiere a la acumulación. Cuanto más frecuente sea la frustración, aunque se trate de frustraciones menores, cada vez será mayor la probabilidad de que se produzcan actos agresivos⁴⁰.

La teoría de Maslow⁴¹, en su taxonomía de las necesidades, contempla que el hombre no nace malvado y tiene una naturaleza innata que es esencialmente buena. Es el ambiente lo que hace al hombre infeliz y neurótico. La destructividad y la violencia pues no son innatas sino que el hombre se convierte en destructivo cuando su naturaleza más íntima es falseada, negada o frustrada. La personalidad se revela a través de la maduración en un ambiente favorable y a través del esfuerzo activo del individuo dirigido a realizar sus propias aspiraciones. Maslow distingue entre violencia patológica y agresividad sana, que es aquella que se enfrenta con la injusticia, el perjuicio y otros males sociales. En su teoría de la motivación humana el autor distingue entre necesidades básicas, como las fisiológicas, y metanecesidades, tales como las de realización, de estima, de pertenencia y de seguridad.

Las necesidades básicas están ligadas a algunas carencias y las metanecesidades son necesidades de crecimiento. Las necesidades básicas dominan sobre las metanecesidades y son ordenadas según una jerarquía. Las metanecesidades son igualmente instintivas y propias del hombre con respecto a

producirá una frustración y lo llevará a una motivación agresiva. Así, la frustración puede ser selectiva. (*Ibidem*).

³⁹ French demostró que, al realizar un experimento según el cual algunos sujetos estaban en interacción con otros, las víctimas con mayor número de frustraciones debidas a una interdependencia necesaria para la realización de la tarea mostraba mayor tendencia a producir actos agresivos que los otros miembros del grupo, aquéllos que eran más independientes los unos de los otros en la tarea grupal. McClelland y Apicella demostraron, experimentalmente, que las personas reaccionaban con mayor agresión verbal cuanto más frecuente se veían impedidos de realizar con éxito una tarea. También Hovland, Sears y Mintz obtuvieron resultados semejantes en el plano sociológico: comprobaron la existencia de una correlación negativa significativa entre el precio del algodón y la cantidad de linchamientos en el sur de los Estados Unidos de América entre 1882 y 1930. El precio del algodón se toma, en este caso, como índice de bienestar económico: cuanto más bajo mayor el índice de frustración. *Ibidem*: TOUZARD H., p. 31.

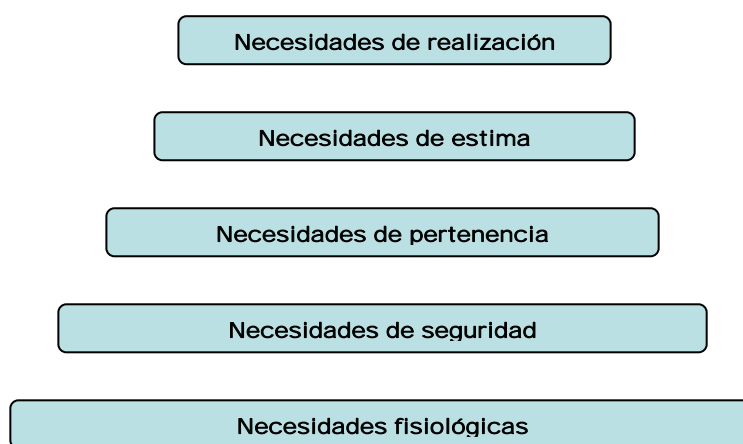
⁴⁰ En una experiencia efectuada con niños de nivel de preescolar a los que se les enseñaba una tarea que implicaba varios intentos, Otis y McCandless demostraron que las acciones agresivas aumentaban junto con la cantidad de intentos frustrados. Una experiencia de Berkowitz con un grupo de estudiantes confirmó estos resultados. *Ibidem*: TOUZARD H., p. 31).

⁴¹ MASLOW A. H., *op. cit.*, 2002.

las necesidades básicas y cuando no estén satisfechas el individuo sufre. La metapatología consiste, en efecto, en estados de enajenación, angustia, apatía y cinismo. Las personas que satisfacen sus metanecesidades son, según Maslow, las personas que consiguen autorealizarse.

Maslow considera que cada necesidad biológica se puede desarrollar, llegando a actuar totalmente sólo cuando la necesidad que la precede se haya satisfecho completamente. En otras palabras, la necesidad de seguridad se hace importante sólo cuando la preocupación por el pan cotidiano ya no oprime a los hombres y la necesidad de solidaridad y de afecto se hace importante sólo cuando se tiene en la vida una seguridad suficiente.

Por consiguiente, en una situación de conflicto está presente la frustración de una o más necesidades que a menudo se basan en constructos rígidos. En estos casos las personas se relacionan con una temperatura emocional alta que no sólo limita el campo relacional, sino también la esfera cognitiva.



Las necesidades básicas humanas de Maslow

Otra teoría es la de los rasgos de personalidad y de las diferencias individuales⁴². Cuando, por ejemplo, se habla de rasgos genéticos, no nos referimos sólo a los físicos heredados según la ley de Gregor J. Mendel (se heredan los ojos verdes, la altura, e incluso la predisposición a las enfermedades, etc.) sino también a los rasgos psicológicos heredados similar y paralelamente a

⁴² A veces hay individuos muy poco conflictivos y la poca o escasa propensión a la conflictividad se la imputa a sus peculiares rasgos de personalidad.

los físicos (“*es alegre como el padre, tiene la misma mirada*”). Según la teoría de los rasgos, por ejemplo, la personalidad influye en el modo de querer, de cómo se puede ser más emocionalmente inteligente, predispuesto a la agresión, etc. Estas predisposiciones son innatas y adquiridas según las situaciones ambientales que modifican estos mismos rasgos y suelen surgir como consecuencia de los tipos particulares de personalidad de algunas personas, aunque existan algunas controversias al respecto.⁴³

El modelo inicial de rasgos de la personalidad se debe a H. Eysenck⁴⁴ quien elabora una teoría apoyándose en las teorías de los temperamentos de Hipócrates y Galeno. Eysenck sitúa a los melancólicos (introvertidos) y a los coléricos entre los individuos emotivamente inestables y a los flemáticos (introvertidos) y sanguíneos (extrovertidos) entre los emotivamente estables (véase figura 1).

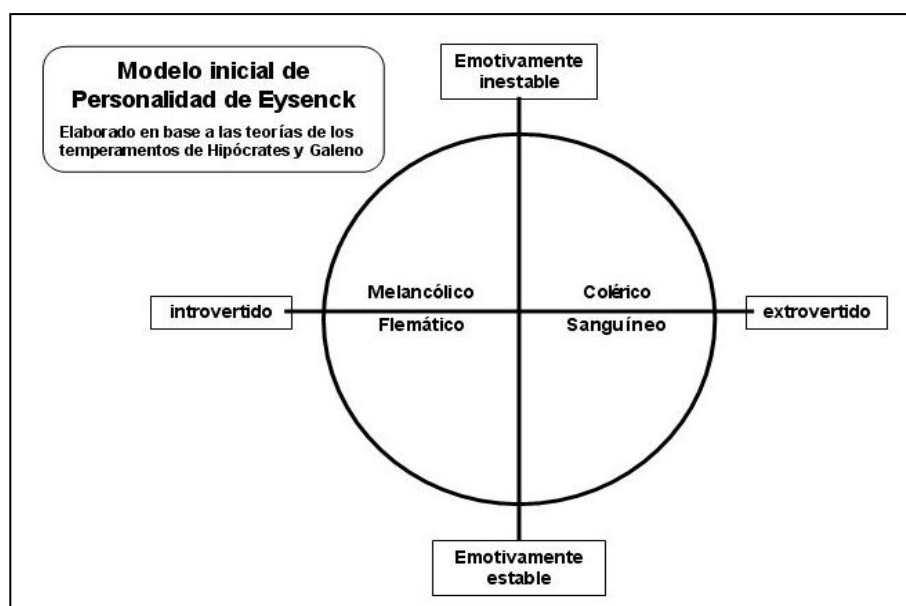


Figura 1

⁴³ La arquitectura de los rasgos es mucho más compleja y no se puede reducir a unas etiquetas o rasgos de personalidad. El ser humano es una totalidad (predisposición específica individual junto con la influencia del ambiente y de las situaciones) y no sólo una descomposición de personalidad en rasgos. Cada individuo es único con características generales. La agrupación de rasgos de personalidad permite clasificar un tipo de psicopatología tales como: trastorno, neurosis, etc., pero a veces resulta poco científica, relativa, moral e ideológicamente tendenciosa, dado el complejo conjunto de sistemas que representan la mente.

⁴⁴ Vid., EYSENCK H. J., *Fundamentos biológicos de personalidad*. Barcelona: Fontanella, 1970 y EYSENCK H. J., *El estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós, 1971

A este modelo siguen otros al que se añaden otras combinaciones de rasgos a las cuatros vertientes del modelo anterior (Figura 2).

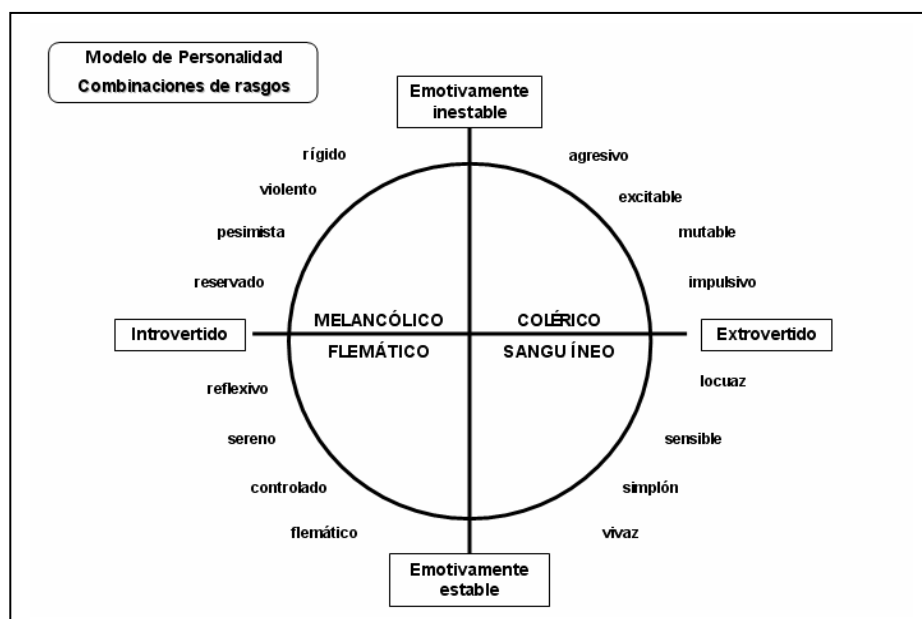


Figura 2

Finalmente Wiggins⁴⁵ elabora un modelo circunflejo de los rasgos interpersonales (Figura 3).

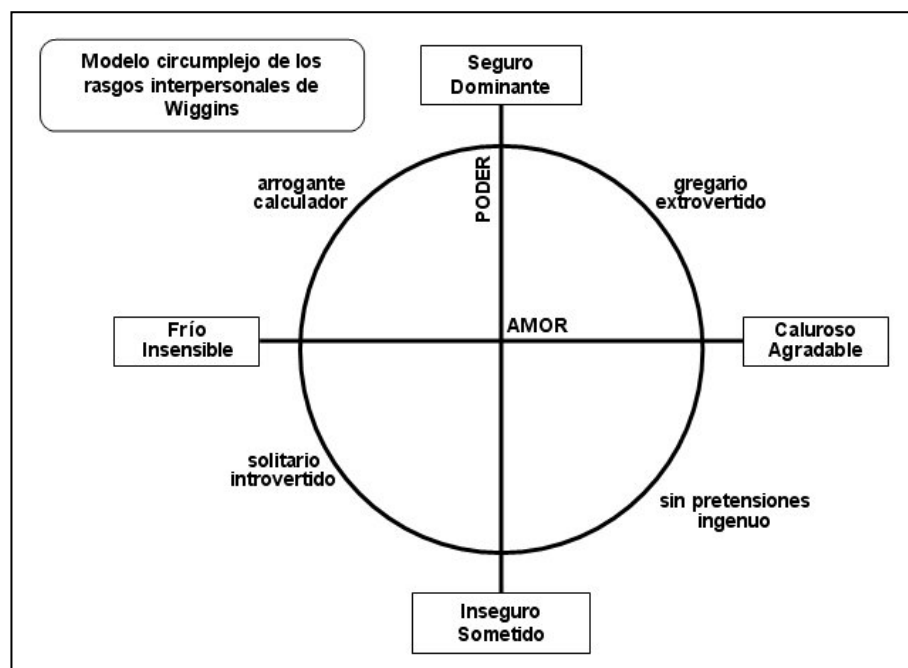


Figura 3

⁴⁵Vid., WIGGINS J. S., "Personality and prediction: Principles of personality assessment". En: Reading, MA: Addison-Wesley, 1973.

Otros trabajos más modernos (por ejemplo, la psicología cognitivista) atribuyen la agresión sobre todo a un aprendizaje social poniendo en evidencia otros elementos y teorías (por ejemplo, la teoría de atribución de la agresividad a elementos situacionales– ambientales de imitación e identificación con un modelo en el comportamiento agresivo).⁴⁶

La “revolución cognitivista” no considera simplemente sólo el estímulo-respuesta. Según las teorías cognitivistas es importante ocuparse de la ya mencionada “caja negra” que los behavioristas no investigaron. Es decir, estudiar la mente partiendo de todo el conjunto: sus procesos cognitivos (memoria, pensamiento, atención, percepción, emociones, etc.) y sus reacciones interactivas con el ambiente como proceso de codificación de las informaciones conscientes y no conscientes).

Según Walter Mischel,⁴⁷ las personas son sociables o agresivas en función de una totalidad de contextos. La personalidad está caracterizada por *estilos de vida* y no sólo por las características de los rasgos⁴⁸ individuales de personalidad (innatos o adquiridos). Son los sistemas de elaboración del conocimiento que supervisan la conducta y según las circunstancias deciden qué conducta es más

⁴⁶ Vid., BANDURA A., y WALTERS R. H. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*; versión española de Angel Rivière. 4ª, Madrid: Ed. Alianza, 1979.

Según Bandura, “la agresividad humana se entiende como competitividad que se aprende socialmente por imitación u observación de la conducta de modelos culturales (teoría por observación o modelado) y no sólo por necesidades biológicas”.

Bandura y Walters, pusieron en evidencia la incongruencia en el comportamiento de los padres que a veces pueden ser modelos de la conducta agresiva; por ejemplo, padres que pegan a sus hijos. También la incongruencia se da cuando los padres desapruaban la agresión pero la castigan con su propia agresión física o amenazante hacia el niño. Es decir, se da un mensaje contradictorio e incongruente cuando una misma conducta unas veces es castigada y otras ignorada, o bien cuando el padre regaña al niño pero la madre no lo hace (lo protege). Las relaciones deterioradas entre los propios padres provoca tensiones que pueden inducir al comportamiento agresivo o totalmente pasivo.

También la TV y los medios de comunicación representan un modelo de aprendizaje social en la aceptación de la conducta agresiva: en las películas el bueno y el vencedor siempre es el que más caña mete, el que pega mejor, el más fuerte, no el que tiene mayor capacidad de diálogo. Aunque sería muy difícil establecer una relación directa entre número de horas de TV y aumento de la violencia.

Es necesario reconocer que, además de una tendencia innata hacia la agresividad, ésta es influida sobre todo por el medio ambiente potenciándose aún más.

⁴⁷ Vid., MISCHEL W. *Introducción a la personalidad*. México: Interamericana, 1979.

⁴⁸ El término “rasgo” es sinónimo de “disposición”, “inclinación”, “propensión”. Se emplea para indicar el conjunto de tendencias de pensar, de sentir y actuar en modos relativamente estables en las distintas circunstancias (cómo nos predisponemos frente a una persona agresiva o comunicativa, etc.).

oportuna y coherente con las metas que las personas se prefijen. Según Mischel, son importantes: a) los sistemas de codificación y clasificación de la información; b) los sistemas de anticipación y atribución de los valores; y c) los sistemas que regulan el pensamiento, los afectos y la conducta.

Por consiguiente, son las diferencias entre las personas las que determinan sus conductas habituales, la estabilidad de su comportamiento en el tiempo; y es en las diferentes situaciones -que representan los modos particulares entre las personas- donde se elabora el conocimiento y se construye la experiencia. La *Conciencia* se entiende ya no desde el punto de vista de la concepción psicoanalítica. El *Inconsciente cognitivo* es totalmente diferente del inconsciente del psicoanálisis. Algunos procesos se salen de la conciencia no porque son amenazantes sino para no “fatigar” la conciencia. Eso permite una mejor adaptación⁴⁹.

Las teorías que acabamos de mencionar son sólo algunas –las que hemos considerado más relevantes con respecto a esta temática- y no pueden aislarse como un único pensamiento científico sino que deben referirse al ser humano en todos sus aspectos (mente-cuerpo) y por eso resulta difícil aliarse con una u otra corriente científica. Estas teorías, en su conjunto, nos proporcionan un valioso instrumento para realizar un adecuado estudio sobre el conflicto.

Tal y como hemos apuntado anteriormente, la agresividad no es siempre negativa. Estamos refiriéndonos a una agresividad “sana”. La capacidad de aprendizaje del hombre en situación de “no dependencia⁵⁰” permite usar la

⁴⁹ Estamos continuamente bombardeados e influenciados por información que no siempre recibimos a nivel consciente... Por ejemplo, la intuición, la empatía demuestran que cuando percibimos entran en juego otros mecanismos que no recordábamos y que habíamos interiorizado a nivel inconsciente.

⁵⁰ Cuando hablamos de dependencia, nos referimos a la circunstancial, no derivada necesariamente de una predisposición de rasgos de personalidad, aunque cualquier tipo de dependencia determine aspectos psicológicos y no solamente se deba a hechos circunstanciales y transitorios. Vg. La dependencia en una situación laboral o escolar se circunscribe a este espacio, puede perdurar levemente fuera de este espacio y cuando perdura de forma acumulativa y emotiva es muy probable que exista una predisposición de rasgos de personalidad que desemboca en la *rumiación* y en sus consecuencias nefastas que afectan a largo plazo al individuo que la sufra. Finalmente, la dependencia siempre se produce en una interacción de grupo y en un juego de fuerzas que este grupo provoca: las personalidades más “fuertes” prevalecen sobre las más “débiles”, se crean

agresividad de modo instrumental para defenderse o alcanzar metas diferentes con respecto al daño provocado por el antagonista en una amplia gama de contextos⁵¹. Así un individuo puede usar la agresividad para oponerse no sólo a las amenazas a su supervivencia, sino también a las amenazas a su autoestima y a su dignidad, o a cruciales relaciones interpersonales o no simplemente por una reacción de frustración que provoca agresividad inmediata o a largo plazo (efecto de la rumiación) o por el placer de provocar daño (perversión).

La agresividad puede utilizarse también como medio de comunicación. Por ejemplo, por parte de los niños pequeños puede ser un medio para atraer la atención de sus coetáneos y de los adultos o una descarga pulsional provocada por “represión real o imaginaria y trauma”.⁵² El comportamiento socialmente inaceptable de un niño pequeño es al principio frenado sobre todo a través de la anticipación de la recompensa o del castigo por parte de los adultos que lo controlan.

En la medida en que la agresión es una forma de búsqueda del status o de seguridad dentro del grupo y en la medida en que es un medio de comunicación con quien está en el exterior del grupo, la violencia puede ser solamente una desdichada consecuencia de la amenaza y de los discursos altisonantes que la preceden. Amenazas y discursos altisonantes, recibidos pasivamente, pueden

alianzas según el estatus de cada individuo, se produce sugestión de dependencia hacia el individuo dominante y se excluye o se acosa al individuo más vulnerable. Además, la agresión común dentro de un grupo hacia los más débiles puede aumentar la armonía dentro del grupo. Lo que más cuenta, dentro del grupo, es que la violencia no sólo es socialmente aceptable sino que produce el status jerárquico. Es probable que el comportamiento de manera agresiva sea propio de aquéllos que al inicio son más inseguros y pobres de un status, y que además sus actos de violencia sean particularmente propensos a ser reforzados por la aprobación de los otros miembros del grupo. Los líderes tenderán hacia medidas cada vez más extremas porque su status aumenta hasta el punto de que imitados por otros, los participantes que en un principio eran más pasivos puedan ser arrastrados (dependencia progresiva) cuando la norma de comportamiento se hace cada vez más destructiva. La violencia engendra violencia.

⁵¹ En este sentido, ¿quién no observa, en el ámbito laboral, los círculos cerrados y corporativos que se forman como defensa del puesto de trabajo (por ejemplo, los enchufes)? A veces estos grupos tal y como están organizados no permiten a gente más “capacitada” entrar a formar parte de su “territorio”. Normalmente hablamos de efecto de “compensación” y “oportunismo socialmente aceptado”. Gente más “limitada” intelectualmente o menos preparada o capacitada para desempeñar aquel trabajo se ha creado de forma imperceptible, consciente (astuta, oportunista o maquiavélica) o inconscientemente, su espacio vital donde no permite dejar entrar a quien no le pueda favorecer o le pueda “molestar” en su ascenso social. Para ello, deja entrar sólo a los que pertenecen a su “clan social o familiar”.

⁵² Vid., KLEIN M., *La Psicoanalisi dei Bambini*. Firenze: Martinelli, 1969.

extinguirse. Pero si evocan una respuesta recíproca, es más probable que se desencadene la violencia. Y es en parte por esta razón por lo que el control del grupo es tan difícil: puede resultar imposible no estar involucrados.

Hay todavía una pequeña y muy criticada corriente denominada *semanticista*. Se trata de una escuela de pensadores que sostienen que el conflicto, en el sentido de valores mutuamente incompatibles, no existe. No niegan que el conflicto, en el sentido sociopsicológico, de odios interpersonales, de hostilidades, de agresiones y violencia no exista. Sin embargo, insisten en que no se trata más que del resultado de un mal entendimiento verbal o conceptual. La implicación de ello es que si pudiéramos librarnos de los malos entendimientos, si pudiéramos comunicarnos adecuadamente, el conflicto desaparecería, o al menos, se reduciría notablemente. El arquetipo de un conflicto surgido de una mala comunicación es el que se describe en el mito bíblico de la Torre de Babel. La ruptura de las comunicaciones conduce a un malentendido y da como resultado la ruptura del sistema social. La filosofía básica desde este punto de vista es, esencialmente, que existe una armonía fundamental en el universo; cuando hay luchas, o guerras, o pleitos, son resultado de algún error subjetivo. Al referirse a esa corriente, afirma Bernard “*variaremos en cierta forma nuestro procedimiento y presentaremos nuestra crítica aquí, y no después, con el fin de liquidarla de una vez. Solamente presentaremos dos críticas del método semanticista, a saber: 1) que existen valores mutuamente incompatibles; y 2) que no hay pruebas inequívocas de que los malos entendimientos conduzcan siempre hacia el conflicto, pero que hay algunas pruebas de que esos malos entendimientos a veces provocan pleitos y hostilidades*”⁵³.

Por último, mencionamos la *concepción legal*, del Derecho, que se restringe al aspecto externo del conflicto. Es la lucha, el pleito, el embate de aquéllos que están en confrontación. En el sentido jurídico, el conflicto se manifiesta como una contraposición intersubjetiva de derechos y obligaciones, como un fenómeno que se produce cuando, respecto de un mismo bien, coexisten

⁵³ BERNARD J.: *La Sociología del Conflicto*. México D.C.: Instituto de Investigaciones Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México. 1960, p. 21.

dos pretensiones encontradas o una pretensión de un lado y una resistencia de otro, y se traduce en exigencia de comportamiento dirigida al antagonista. El litigio por su parte se entiende como una de las formas de resolver una disputa legal (pese a su carácter adversarial, puede ser generador de nuevos conflictos).

4. Clasificación del conflicto

En su clasificación el conflicto puede ser 1) *interpersonal*: cuando se manifiesta entre dos personas individuales, por ejemplo, marido y mujer; hermanos; profesor y alumno; 2) *intergrupala*: cuando, se origina entre dos o más grupos, instituciones, organizaciones; 3) *intrapersonal*: cuando se da en el interior de una persona, por ejemplo, a la hora de tomar una decisión, de elegir y 4) *íntragrupal*: cuando se manifiesta en el interior del grupo, institución, organización.

El conflicto, además, puede manifestarse también como conflicto *instrumental* (o premeditado) y *expresivo* (o emotivo)⁵⁴. En el conflicto definido como instrumental o premeditado, se desarrollan algunos factores como la interiorización de la norma social⁵⁵ y su socialización, la falsa conciencia⁵⁶ y la

⁵⁴ Vid., COSER L., *The functions of social conflict*. Nueva York: Free Press, 1956.

⁵⁵ Cualquier grupo social abierto o cerrado no podría subsistir sin unas reglas o unos modelos de conducta y convivencia a las que todos están “obligados” a acomodarse: ya sea con reglas informales como las normas sociales (costumbres morales, costumbres populares, etc.) donde las sanciones para quienes las quebranten son percibidas más bien como suaves, ya sea con reglas formales como las normas jurídica (leyes escritas de las reglas de convivencia de una sociedad compleja), donde las sanciones para quienes las quebranten son coercitivas y, por consiguiente, percibidas como rígidas. Las *normas sociales* se asimilan y se “viven” y su interiorización (valores y modelo internos y externos de referencia, exigencias personales, etc.) se transmite a las generaciones sucesivas a través de los procesos educativos (de socialización): el conflicto entre dominador y dominado se desplaza en el ámbito del proceso educativo. La interiorización de la *norma social* implica también la interiorización de las sanciones vinculadas a la misma; toda violación de la norma se paga con “castigos” internos (sentimientos de culpabilidad, de indignidad, etc.) que anticipan y refuerzan las exteriores, sociales y el individuo que se percibe como autónomo e independiente, adecua su propia conducta a la solicitada por la norma colectiva interiorizada (*conformismo de la norma*).

(Una profundización de estos temas y de las situaciones en las que prevalece el aspecto coercitivo de la norma puede encontrarse en GOFFMAN E., *Asylums, Il comportamento in pubblico*. Torino: Einaudi, 1971.

⁵⁶ Vid., GABEL J., *La falsa coscienza*. Bari: Dedalo, 1967.

La falsa conciencia representa unos mecanismos de autoengaño inconsciente gracias a los cuales la realidad es distorsionada, anula los sentidos de culpabilidad y se convierte en aceptable. Lo que comúnmente puede acercarse a la buena fe o mala fe en el acto agresivo instrumental (propósito querido y planeado) o expresivo (asumido en su falsificación ideológica como “justo”). Ejemplo: la

falsificación ideología⁵⁷ y necesita justificaciones internas (motivaciones, falsa conciencia, conciencia rígida⁵⁸, ideología filtrada) y justificaciones externas para poderlo llevar a cabo. La socialización, la información verdadera o mistificada hacen de la norma social el pilar sobre el que se rige toda la organización social. La norma social conlleva el desarrollo de roles y actitudes conformistas que “dictan” la convivencia entre los ciudadanos. Los prejuicios, las actitudes xenófobas y machistas, reflejan una conducta colectiva de la norma social, que en las sociedades abiertas y democráticas no se reflejan en las normas escritas (las normas jurídicas) con respecto a las sociedades totalitarias. La norma social pertenece a un grupo con el que se identifica⁵⁹ (sentido de patriotismo, de

agresividad machista podría ser un acto agresivo de tipo expresivo. También, como ejemplo podemos citar el filtro ideológico pero de tipo más dogmático y tal vez patológico que puede explicar algunas de las masacres perpetradas a lo largo de la historia.

⁵⁷ La falsificación ideológica o el concepto que conlleva de una moral “justa” e interiorizada a través de los mecanismos de poder, coerción subliminal, socialización y aceptación, se inicia en el específico sector del conflicto entre el grupo que domina y el grupo que está dominado, se expande y cubre todos los sectores de la vida de las personas y de los grupos insertados en el sistema social, ya sea como hecho externo (la *norma* en cuanto dato sociológico), ya sea como hecho interno (la *norma* interiorizada con relativa “falsa conciencia”). (Vid., FROM E., *Psicanalisi della società contemporanea* Milano: Mondadori, 1995).

⁵⁸ La conciencia rígida determina un tipo de rol y de estatus rígido o incluso una personalidad rígida, autoritaria o dogmática dependiendo de su gravedad y nivel de rigidez o dogmatismo. La personalidad rígida o quienes interpretan sus roles de una forma demasiada rígida tienen dificultad en comprender a 360°... Aquí nos vamos a ocupar más de la personalidad rígida y de los roles rígidos. Para una profundización acerca de la personalidad autoritaria y dogmática consultar la obra: ADORNO T. W., FRENKEL-BRUNSWINK E., LEVINSON D., SANFORD R. N., *The authoritarian personality*, New York: Harper, 1950.

La personalidad rígida se refiere a individuos “incapaces” o “impedidos” de filtrar adecuadamente las informaciones, su visión global del mundo interior o exterior, a través de los procesos cognitivos (la comunicación, la atención, la memoria, la percepción). En un lenguaje metafórico podríamos decir que ven “sólo blanco y rojo” sin tener la capacidad de percibir otros colores, o bien “no ven más allá del horizonte”.

⁵⁹ Cuando se estudia un acoso (*mobbing* o *bullying*) es preciso estudiar la psicología de grupo. Un grupo social se identifica entre sí y con el líder (“positivo” o “negativo”), se crean formas de dependencia mutua, viven la pertenencia y comparten la norma o la “regla grupal y social” (los valores -falsos o verdaderos- etc.). La dependencia casi siempre es inconsciente y asumida. Cuando una dependencia es consciente se debe a situaciones de “supervivencia” (inseguridad como el miedo a perder el trabajo, oportunismo, rasgos de personalidad narcisista en el caso del líder “negativo”).

Algunas investigaciones sobre la psicología de grupo realizados por la Dra. Jane Goodall, que desde hace 30 años se ocupa de la psicología de grupo de los chimpancés, han demostrado la similitud entre los humanos y los chimpancés. Según este estudio “las conductas que compartimos humanos y chimpancés probablemente son las mismas de nuestro ancestro común de la Edad de Piedra y la simple observación de estos primates nos desvela comportamientos idénticos a los nuestros (...). Jane Goodall ha comprobado que los chimpancés no son vegetarianos sino omnívoros como nosotros, y que utilizan la violencia entre ellos. Las pugnas entre grupos son muy parecidas a la guerra de bandas violentas: luchan por el territorio, las posesiones y las hembras. Observando dos grupos sociales de chimpancés, Jane Goodall, relata que el grupo más fuerte mataba, en el momento de disgregación del otro grupo (ausencia, poca vigilancia) de forma selectiva al grupo rival para rebatarle el territorio. Observó también formas de canibalismo sobre todo sobre los más

pertenencia étnica grupal). Hay también subnormas sociales dentro de las normas sociales dictadas por etnias minoritarias como, por ejemplo, los gitanos, que viven dentro de una sociedad conformista que pero tienen sus reglas no escritas.

Un conflicto instrumental para llevarse a cabo debe planearse. Un conflicto expresivo solamente estalla. Por ejemplo, un conflicto bélico para llevarse a cabo debe “justificarse” a través de los medios de información (denominado el cuarto poder) frente a la opinión pública; por ejemplo, la guerra de los Estados Unidos contra Irak. Cada grupo social, o la mayoría conformista de este grupo social, además, percibe en su conciencia colectiva que todo lo que se está haciendo se está haciendo de la forma más correcta (falsa conciencia). Cuando dos grupos sociales se enfrentan pues tienen la misma percepción de una “guerra justa hacia el malvado” o, por ejemplo, “rezan al mismo dios”, etc. Este ejemplo explica estos procesos de “mistificación” de la norma social y su asimilación mediante un proceso educativo de socialización inmediato de la información o de su estructura educativa soportado por la norma social.

Definimos el conflicto como expresivo (o emotivo) cuando no es controlado o planeado a priori. Cuando es un estallido incontrolado surge repentinamente y provoca una reacción en cadena incontrolada. Por ejemplo, una pelea en la calle repentina y que pudiera hacer partícipes emotivamente a otras personas que se identifican (efectos de la psicología de grupos, de la sugestión emotiva colectiva y de la dependencia-alianza entre sujetos dominantes-dominados). Tanto un conflicto instrumental como expresivo puede tener muchos elementos interiorizados y emotivos (motivaciones acumuladas y rumiación⁶⁰ de

débiles (las crías y las hembras del grupo rival). Todo terminó con la conquista del territorio y la dominación del grupo por el más hábil, astuto y fuerte. La similitud en esta confrontación entre grupos sociales de chimpancés la podemos observar entre los grupos sociales humanos: un ejemplo sería la confrontación bélica de los nazis contra otros grupos sociales considerados inferiores. Además una sustancial diferencia entre los chimpancés y los humanos, es que los humanos no siempre acosan o agreden por necesidades biológicas de supervivencia (para mayores informaciones consultar: <http://www.janegoodall.org>. (Acceso el 04 de febrero de 2005).

⁶⁰ La rumiación se distingue con respecto a la irritabilidad. La irritabilidad es la forma de reaccionar inmediatamente a uno de los estímulos amenazantes. Sin embargo, con la rumiación hay un efecto de reacción retardado a estos estímulos. Ambas, irritabilidad y rumiación son variables individuales asociadas a la agresión. La rumiación se desencadena como una predisposición a guardar los sentimientos de rencor y los deseos de venganza asociados a las ofensas recibidas e incluye componentes impulsivos de la conducta agresiva. Con respecto a los sujetos irritables, que

la frustración en agresividad). En el conflicto instrumental, sin embargo, prevalece más el “oportunismo”.

responden a una ofensa con una agresividad inmediata, los rumiantes amplifican y retardan su respuesta a largo plazo, alguna vez respondiendo de forma desmesurada con respecto a la ofensa recibida, o bien interiorizan la respuesta agresiva sin manifestarla nunca hacia el exterior (función catártica o que comúnmente suele llamarse amargura y que puede manifestarse de distintos modos).

CAPÍTULO III

EL CONFLICTO EN LA MEDIACIÓN

1. Concepto de conflicto

Cuando nos adentramos en el tema de la mediación la mayoría de las obras que se ocupan de temas de conflicto y mediación constatamos que empiezan con un apartado introductorio sobre definiciones de conflictos pero de forma más bien literaria sin apenas ocuparse de las causas que realmente puedan provocar el conflicto o los aspectos científicos más relevantes acerca del tipo de agresividad y violencia que conlleva el conflicto.

Conviene pues que comencemos por destacar algunas:

El Programa de las Naciones Unidas⁶¹ define el conflicto como: *“el enfrentamiento o lucha que se presenta cuando grupos o personas se oponen entre sí porque sus propósitos son o parecen incompatibles”*.

- ❑ Marc Howard considera que el conflicto *“tiene que ver con los fines concretos que los adversarios persiguen y, al mismo tiempo, con las interpretaciones que éstos hacen de lo que está en disputa”*.⁶²
- ❑ Adela Cortina afirma que el conflicto *“podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de interese –sea real o aparente- en relación con un mismo asunto: esta situación puede producir verdadera angustia en las personas constituidas cuando se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas”*.⁶³

⁶¹ *“La Justicia de la Gente”*, Cartilla editada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Red de Solidaridad Social de la Presidencia de la República de Colombia, Bogotá, s/d, p. 3.

⁶² MARTÍNEZ B., *Mediación y resolución de conflicto. Una guía introductoria*, Barcelona: Paidós, 1999, pp. 26-27.

⁶³ CORTINA A., “Resolver conflictos, hacer justicia” En: *Cuadernos de pedagogía*, n. 257, 1997, p. 54.

Para Martines Suárez, el conflicto es:

- *“un proceso interaccional, que como tal nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanecer estacionario;*
- *que se construye entre dos o más partes, entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación.*
- *en el que predominan las **interacciones antagónicas** sobre las cooperativas. Algunas veces el antagonismo llega a la agresión mutua.*
- *Donde las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus **acciones, pensamientos, afectos y discursos**”*.⁶⁴

Estas definiciones, sin embargo, por sí solas no explican el origen o las causas de cualquier enfrentamiento entre dos personas o grupos. No explica la dinámica del conflicto (la interacción, los procesos cognitivos, etc.). Es decir, por qué dos naciones se enfrentan, dos grupos o dos individuos... ¿Qué es lo que impulsa a unos niños a acosar a otros niños? ¿Cuál es el perfil del acosador o del individuo que sufre el acoso? ¿Qué papel juega la dinámica de grupo (por ejemplo, la dependencia y el estatus de poder) en un conflicto o en un acoso? ¿Por qué dos personas que se han declarado un “amor eterno” ahora son los peores enemigos? ¿Cuál es, y por qué esta carga pulsional que se trasforma de amor en un odio destructivo? ¿Por qué los procesos cognitivos como la percepción, la memoria, etc., sufren un cambio notable en el momento del duelo entre dos personas o dos grupos sociales? ¿Se han olvidado, intentado borrar u ocultar los buenos recuerdos de una pareja separada que han pasado juntos una parte importante de su vida? ¿Cuáles son los principales mecanismos de defensa en un proceso de separación y qué papel juega la venganza y el oportunismo? Las simples definiciones sobre conflicto que habitualmente encontramos en algunas obras no ayudan al mediador a comprenderlo exhaustivamente si no conoce las causas que lo han originado, es decir ¿cómo un mediador empresarial, familiar, comunitario o escolar, puede tener

⁶⁴ SUÁREZ M., *Conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires – México, 1999, 4º reimpresión, pp. 72-73.

los instrumentos para ayudar a resolver el conflicto si desconoce las causas que lo han originado?

El conflicto en la mediación además tiene una connotación más bien de desacuerdo y no propiamente de una confrontación violenta. De otra forma, si fuera un conflicto violento no podría ni mediar ni tampoco solucionarse. Para que un conflicto pueda solucionarse las dos partes deben tener la voluntad de encontrar un acuerdo que satisfaga a ambos. Debe existir una forma de comunicación, es decir la comunicación no tiene que ser ni perturbada ni patológica. En un conflicto altamente destructivo es más difícil que las dos partes tengan interés o motivaciones para encontrar una solución; y ni siquiera una solución que satisfaga las dos partes: yo gano, tú ganas. Tendríamos pues una comunicación totalmente alterada, una confrontación que sugeriría más bien una ayuda medico-psicológica donde probablemente las dos partes tengan en su estructura de conflicto un trastorno emotivo-cognitivo de base. Por ejemplo, cuando una pareja se separe y haya maltratos psicológicos y físicos violentos y destructivos; en el caso de un acoso escolar, cuando las partes involucradas ya hayan cometido el “abuso sádico”, etc.

Cuando hablamos de mediación y de resolución de conflictos no nos referimos pues a una confrontación patológicamente violenta sino mas bien a un desentendimiento o desacuerdo entre dos o mas partes que tenga la voluntariedad y la necesidad de un acuerdo saludablemente mental y logístico para solucionar sus desacuerdos. A veces no existe una voluntariedad espontánea sino que es forzada por motivos de conveniencia u oportunismo; como, por ejemplo, en una empresa, cuando la autoridad negociadora asesora y dirige las dos o más partes en conflicto, para que solucionen sus divergencias. O bien en el ámbito familiar para una solución de bienestar para los cónyuges y sobre todo en aras del bienestar de los hijos tanto en la solución emocional como en la económica. Y, finalmente, en la mediación escolar al mediar los conflictos pero sobre todo al enseñar a mediar y resolver los conflictos como formas más positivas y menos emocionalmente agotadoras de resolver los problemas y, principalmente, como una educación para la paz y una nueva forma de “hacer pedagogía”.

2. La mediación como forma de gestionar los conflictos

No hay que confundir la mediación en *estricto senso* con la mediación de ayuda, que puede ser una herramienta de dialogo para uso de individuos que estén implicados personalmente en un conflicto con otros, con quienes tienen una relación continuada de interdependencia. El mediador de ayuda realiza las funciones esenciales que haría un tercero, aunque también representa sus propios intereses en juego de la disputa. La mediación de ayuda (o automediación) podría utilizarla alguien que haya leído libros sobre mediación, pero que no le convierte en un mediador profesional. Así como la lectura de un libro de autoayuda médica no convierte al lector en médico. La mediación profesional, sin embargo, implica todos los instrumentos formativos y técnicos que debe de poseer un mediador y que le dan la figura del operador profesional en el ámbito de la mediación.

Ofrecer una descripción unitaria del concepto de mediación presenta numerosas dificultades debidas también al hecho de que se presenta como un fenómeno heterogéneo, relativo a ámbitos sociales diferentes y caracterizado por una multiplicidad de objetos, finalidad y técnicas operativas. Sin embargo, es posible intentar circunscribir bajo una única definición las diversas realidades de mediación entendiéndola como “un proceso en un asunto en disputa o negociación, en la mayoría de los casos formal y no terapéutico, por medio del cual, una tercera persona supuestamente “imparcial⁶⁵ y neutral⁶⁶”: 1) facilita los canales de comunicación a través de los intercambios incluso de confrontación de los distintos puntos de vista; 2) intenta aislar de forma sistemática, voluntaria y mutuamente aceptable, los desacuerdos aliviando las tensiones y las posiciones rígidas; y 3) ayuda a encontrar los acuerdos posibles trabajando las necesidades y los intereses reales para que se halle una solución ecuánime que satisfaga a las partes (yo gano-tú ganas) enfrentadas en el conflicto”.

⁶⁵ IMPARCIAL se refiere a la actitud del mediador en cuanto a que no tiene una opinión sesgada, es decir, no tiene preferencias a favor de ninguno de los implicados. Es imparcial con respecto a las partes.

⁶⁶ NEUTRALIDAD se entiende en el sentido de que no va a obtener beneficios de ninguno de los implicados. Es neutral con respecto al fondo del asunto.

La finalidad de la mediación no es la búsqueda de la justicia - en una especie de duplicación de la acción jurisdiccional – sino más bien la de devolver a los sujetos protagonistas del conflicto el poder y la responsabilidad de autodeterminarse, estableciendo nuevas modalidades de relación que favorezcan la reanudación del momento comunicativo entre las partes.

La mediación por tanto acaba por representar no sólo un instrumento para la recomposición de las controversias, sino también una modalidad para reconstruir lugares de agregación, estimulando y motivando a personas y a grupos para que desarrollen las interacciones sociales significativas y para que creen nuevas formas de solidaridad.

Presupuesto fundamental para el buen funcionamiento de este delicado instrumento de intervención es un serio recorrido formativo de los mediadores que, adoptando las competencias profesionales y psico-personales, se eduquen en la neutralidad frente a las partes ampliando las capacidades empáticas y comunicativas de escucha activa, de resolución de los problemas y de negociación.

Los tipos de mediación hasta ahora conocidas son:

- ❑ **La mediación familiar:** está dirigida a ayudar a una pareja en un momento particular del ciclo vital de la familia, es decir en un momento de crisis. Puede utilizarse en los diversos momentos del proceso de crisis: en la fase de la toma de decisión (si separarse o no), en la fase legal de la separación, en la fase post-sentencia, durante el largo proceso de elaboración psicológica del "luto", con ocasión de la revisión de la custodia de los hijos. En cualquier caso la intervención de mediación familiar está estrechamente conectada con la decisión unánime de separación.
- ❑ **Mediación escolar:** enseña a los estudiantes a gestionar los conflictos y las disputas dentro de la escuela, con la convicción que los mismos sean parte inevitable de la vida social y de las relaciones entre individuos y que la búsqueda de instrumentos resolutivos de las

situaciones de crisis pueda considerarse “educativa” tal y como otras materias de enseñanza.

- ❑ **Mediación comunitaria:** está dirigida a constituir relaciones sociales en contextos donde principalmente se percibe la decadencia del concepto de comunidad y de sus instrumentos de regulación para poder gestionar las situaciones conflictivas, reconstruir los valores comunes y los puntos de referencia compartidos dentro de la misma comunidad.
- ❑ **Mediación cultural y lingüística:** se utiliza para intervenir en presencia de conflictos entre personas de etnias o culturas diferentes, a menudo debidos al escaso conocimiento de los recíprocos usos y costumbres muy diferentes entre sí.
- ❑ **Mediación ambiental:** se utiliza para la solución de los conflictos surgidos en la relación entre los ciudadanos y las Administraciones Públicas, dirigidos a reabrir entre las partes el canal comunicativo y a poner cada una de las partes en una situación de comprender las exigencias del otro.
- ❑ **Mediación laboral:** está dirigida a gestionar los conflictos que pueden surgir dentro de los lugares de trabajo y a investigar su posible composición. Pueden por tanto formar parte de la competencia del mediador empresarial, por ejemplo, los conflictos interpersonales debidos a episodios de *mobbing*, las dificultades de convivencia derivadas de diversidades étnicas, lingüísticas o religiosas; es decir, todos los problemas que hacen problemática, si no imposible, la tranquila y provechosa colaboración, sin que por ello se llegue a constituir una materia de competencia sindical o judicial.
- ❑ **Mediación penal:** está orientada a reducir la conflictividad entre la población carcelera y entre ésta y la policía penitenciaria intentando al mismo tiempo desarrollar algunas interacciones significativas caracterizadas por el diálogo entre los miembros de los dos grupos.

3. La estructura del conflicto

Para poder trabajar un conflicto es necesario entender a qué tipo de conflicto nos estamos enfrentando. Utilizaremos el término “estructura” haciendo referencia a los diversos elementos en que es posible analizar y resolver un conflicto. Según Lederach⁶⁷, el conflicto puede analizarse desde los elementos relacionados con las personas y desde el microcontexto situacional involucrado, con los procesos consiguientes y con el núcleo del problema que está en el fondo.

3.1. La estructura del conflicto en función de las personas y del microcontexto situacional

3.1.1. Número de partes y microcontexto situacional

- **Las partes:** Si el conflicto se presenta sólo entre dos partes, la solución puede ser más fácil y tal vez rápida. Sin embargo, si el número de las partes aumenta, habrá más personas a las que complacer y la dificultad para resolver el conflicto aumenta. Además, es necesario conocer quién desempeña, entre las partes, el papel principal y también quien puede influir más en el resultado final. Con ello es preciso identificar no solo el conflicto interpersonal, sino también los conflictos intergrupales, intrapersonales e íntragrupales y comprender y conocer quiénes desempeñan el papel principal y también quiénes pueden influir en el resultado final.

3.1.2 La representación constituyente en el microcontexto situacional

- **La representación constituyente**⁶⁸ representa las partes no directamente involucradas (por ejemplo, los compañeros de

⁶⁷ LEDERACH J. P., *op. cit.*, 1997.

⁶⁸ Daniel Dana hace de la estructura del conflicto una representación más ampliada añadiendo figuras tales como la “representación constituyente” o la “autoridad negociadora”.

trabajo en una empresa, los amigos o los parientes en una familia. Cuando hablamos sólo por nosotros mismo la resolución es más sencilla; sin embargo, cuando hay otras personas “influyentes” la resolución se presenta más difícil.

3.1.3 La autoridad negociadora en el microcontexto situacional

- **La autoridad negociadora** representa la personalidad influyente que representa los intereses dentro de un microsistema. Por ejemplo en una comunidad con reglas propias (la comunidad de gitanos) existe un jefe de referencia; o en un departamento dentro de una empresa o de una escuela, jefe o el director, o el docente que desean que se solucione el conflicto. Si la autoridad influyente negociadora (como una referencia cognitiva y afectiva) es significativamente relevante y elevada, la resolución es fácil. Si la autoridad influyente negociadora es baja, el proceso de resolución del conflicto será más largo y más difícil.

3.2. La estructura del conflicto en función del proceso

3.2.1 Grado de interdependencia – relación (baja – media - alta) y contexto personal entre las partes

Hay interdependencia cuando los conflictos se producen solamente entre partes que se necesitan mutuamente y que no pueden simplemente abandonar la relación. El grado de interdependencia puede ser bajo, medio y alto y nos dice en qué medida las partes se necesitan mutuamente para actuar cooperativamente, para conseguir los recursos o para dar la satisfacción que el otro necesita. Si la interdependencia es elevada, los costes de la no resolución también es probable que lo sean. Si la interdependencia es baja, entonces la “espera vigilante” puede ser una estrategia adecuada de gestión de conflictos. *La relación y el grado de*

interdependencia entre las partes puede pues ayudar o estropearlo todo. Una relación positiva con un grado de interdependencia baja puede hacer que el conflicto se aborde bien y con serenidad. Por el contrario, si la relación es mala con una interdependencia elevada, la solución es más complicada.

La interdependencia, la relación y el contexto personal entre las partes puede presentarse a través de:

- **Las posiciones:** Representan el modo de ser o de encontrarse en el ámbito de una relación, o de un contexto situacional de hechos o circunstancias. Cada parte reclama y pide de una forma que puede ser *rígida, dura, superficial y cerrada* una solución que le favorezca y que hace imposible la solución del conflicto. YO GANO, TÚ PIERDES. Un ejemplo clásico, sería el de dos hermanos que quieren una naranja y mantienen una posición única. Nadie quiere renunciar y resulta imposible una solución.
- **Los intereses:** definen el conjunto de necesidades, inquietudes, deseos, temores y esperanzas que las partes en una negociación encierran detrás de las posiciones rígidas iniciales; es decir, representan lo que realmente queremos y que, sin embargo, ocultamos obstinadamente para que el otro no gane y por eso tomamos una posición prevenida y rígida. Los intereses pueden ser *ocultos, polifacéticos, profundos, encubiertos*. Los mejores términos de un acuerdo serán aquellos que satisfagan recíprocamente los intereses de las partes. Tanto que los intereses sean idénticos como diferentes –pero con posiciones prevenidas- será preciso trabajarlos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las dos partes, es decir, llegar a un acuerdo del tipo “yo gano - tú ganas”. En el caso anterior de las naranjas, sería que uno quiere la naranja para hacer un zumo y el otro las cáscaras para hacer una mermelada y en este caso los intereses cambiarían las posiciones rígidas para que ambas partes ganen.

Focalizar los intereses y no las posiciones es muy importante. Por ejemplo, preguntándose el “por qué”; por qué no es posible intentar manifestar sinceramente los intereses reales, esforzarse en reconocer los intereses de la otra parte aprendiendo a ponerse en el lugar del otro, colocar el problema delante de la respuesta, mirar adelante y no atrás, ser concretos, ser duros con el problema y no con las personas, etc.

- ***Las necesidades:*** suelen estar detrás de los intereses. Las necesidades no satisfechas pueden ser físicas o psíquicas distinguiéndose en *básicas, irrenunciables, valiosas, intransferibles, prioritarias*. La satisfacción de las necesidades es vital para la gestión del conflicto. Además de las necesidades humanas de Maslow como las de realización, de estima, de pertenencia y de seguridad, podemos destacar las de Glasser, de pertenecer, de poder, de libertad y de divertirse y las de Diamond. Este último identifica las necesidades básicas psicológicas de los grupos como las de identidad, vitalidad, comunidad y seguridad, y que la mayor parte de los problemas surgen de estas cuatro necesidades no satisfechas.
- ***El poder de influencia de las partes:*** identifica la capacidad y el grado de influencia que los protagonistas principales y secundarios tienen en un conflicto. En este sentido la “neutralidad” del mediador debe ser activa ante un abuso de poder, dando una igualdad de oportunidades a ambas partes.
- ***La percepción del problema:*** focaliza, comprende o interpreta el conflicto, sus causas, sus explicaciones y su escalada.
- ***Las emociones y sentimientos:*** representan todos los estados de ánimo tanto agradables (alegría, paz, amor, ilusión...) como desagradables (rabia, temor, angustia...). Se detectan, sobre todo, durante la etapa de la premediación y en la etapa de narración de los hechos.

- **Los valores:** representan un conjunto importante -en el marco de la norma social- de elementos culturales, éticos e ideológicos de la personalidad de un individuo que le lleva a percibir la realidad y a actuar de una determinada manera. Los valores pueden defenderse pero no absolutizarse. Una actitud asertiva es positiva, una fundamentalista e intolerante es siempre negativa.

3.2.2 *La dinámica del conflicto*

- **La dinámica del conflicto** es la historia latente del conflicto; es decir, una situación en la que las partes no están de acuerdo, pero sólo son conscientes de ello cuando estalla la chispa que lo hace patente. Es necesario detectar lo que hay más allá del problema-chispa y descubrir qué problemas existen de fondo.

3.2.3 *La comunicación y la metacomunicación*

- **La comunicación** es muy relevante en una resolución de conflictos. La comunicación entre iguales probablemente es más fácil porque las partes comparten unos códigos culturales que facilita su lenguaje (verbal y no verbal), su mentalidad. Se presentan creencias compartidas que atribuyen características a ciertas personas o grupos. Sin embargo, existe otro tipo de comunicación, es decir la metacomunicación, que es más sutil, poco perceptible y que engloba también, como en la comunicación, un lenguaje hecho de narración, de gestos, posturas. **La metacomunicación** es la comunicación que habla acerca de la comunicación misma. Es cuestionarse lo que dijo la otra persona. Se refiere a cómo tengo que entender lo que me están diciendo, como debo interpretar el contenido en función de la relación que tengo con la otra persona. Cuando no entiendo mucho el significado de algo, se trata de aclarar el sentido de cómo tengo que interpretarlo, en función de mi

relación con el otro. Ejemplo: *Te mato* (un ladrón con un cuchillo en la mano) / *Te mato* (un amigo). No es lo mismo.

3.2.4. *La urgencia crítica*


- **La urgencia crítica** determina la posibilidad de prevenir aún más la escalada degenerativa de un conflicto. La prevención, aunque cuando ya el conflicto haya estallado, evita que las tensiones se vayan degenerando aún más y amortigua los efectos aún más dañinos que una confrontación no resuelta podría provocar. Cuanto antes se acude a mediación, mayor posibilidad hay de aliviar las tensiones aún “medias”.

3.3 **La estructura del conflicto en función del problema**

3.3.1 *El núcleo del problema y los tipos de conflictos*

- **El núcleo del problema** es lo que realmente se ha producido entre las partes (me has sido infiel, no trabaja, se emborracha, no pasa los alimentos). Normalmente los intereses reales, las necesidades están en la sustancia (el hecho concreto), y han condicionado la relación que se ha ido deteriorando. Cuando se trabaja en mediación se separa la persona del problema (se pone énfasis en la relación, es importante conseguir ponerse en el lugar del otro, se discuten las percepciones, se implica a la persona en el proceso, se intenta enseñar a aprender a reconocer las emociones, se escucha activamente y se enfrenta el problema y no la persona).

3. La estructura del conflicto (Gráfico)

3.1. La estructura del conflicto en función de las personas	3.2. La estructura del conflicto en función del proceso	3.3. La estructura del conflicto en función del problema
<p>3.1.1 Número de partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Las partes 	<p>3.2.1 Grado de interdependencia - relación (baja – media - alta) y contexto personal entre las partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Las posiciones ▫ Los intereses ▫ Las necesidades ▫ El poder de influencia de las partes ▫ La percepción del problema ▫ Las emociones y sentimientos ▫ Los valores 	 <p>3.3.1 El núcleo del problema</p>
<p>3.1.2 Representación constituyente</p>	<p>3.2.2 La dinámica del conflicto</p>	
<p>3.1.3 Autoridad negociadora</p>	<p>3.2.3 La comunicación y la metacomunicación</p>	

3.4 Etapas del conflicto

Un conflicto empieza cuando una parte, de modo intencional o no, invade o afecta negativamente algún aspecto psicológico, físico o territorial de la otra parte. El daño puede ser real, (objetivamente comprobable) o puede ser solamente percibido por la parte afectada (daño subjetivo). En el proceso del conflicto se observan las siguientes etapas:

- **Conocimiento:** representa la primera señal de que ha surgido el conflicto y las partes comienzan a tomar conciencia de la disputa que les enfrenta. Su posicionamiento, en el que aparece un clima emocional fuerte, es muy rígido y se reconoce a través de las necesidades o de los valores incompatibles: miedo, rabia, agresividad, ataque o una reacción de autodefensa, etc.
- **Diagnóstico:** esta fase es importante para evaluar si las partes están enfrentadas por un conflicto de necesidades o de valores. Es importante definir si el conflicto se refiere a las necesidades humanas basadas en impulsos básicos de supervivencia. Por ejemplo, la propiedad, el dinero o la salud, representan necesidades básicas. Sin embargo, si se refiere a los valores, ataca al respeto, a la imagen profesional frente a la sociedad, al status social, a la propia autoestima.
- **Reducción del conflicto:** Esta fase trabaja las diferencias intentando reducir el nivel de energía emocional y hacer comprender a las parte sus diversas posturas, de manera que se pueda manejar el conflicto. Las partes se mentalizan en reducir las actitudes agresivas y la conducta destructiva, reduciendo así los sentimientos negativos del uno hacia el otro, intentando generar un respeto mutuo.
- **Solución del problema:** Esta fase representa un momento de los procesos de solución de los problemas donde se establecen unas acciones efectivas, para llegar a una solución que satisfaga los intereses principales de ambas partes.

Se hace a través de una escucha reflexiva y atenta, intentando cuidar la relación y buscar el entendimiento y construyendo resultados mutuamente beneficiosos.

- **Construcción del acuerdo final.** Esta fase prevé un acuerdo -al menos inicialmente teórico- que ambas partes puedan y decidan aceptar e implementar; sería una alternativa inicialmente teórica que procure restaurar una relación positiva y que permita finalizar las hostilidades.

4. Estilos de vida y estilos de gestión del conflicto

La tendencia general en los estudios realizados tradicionalmente sobre los estilos de vida⁶⁹ o estilos de gestión del conflicto, ha sido la de la búsqueda e identificación de las predisposiciones o rasgos conductuales de los sujetos.⁷⁰ Tales estudios parten de la base de que el sujeto tiene una predisposición determinada de situarse frente a otras personas en una situación de dependencia constructiva o destructiva (en el caso de apego de un sujeto tendencialmente dependiente hacia un líder positivo (*transaccional*⁷¹) o negativo (*transformacional*⁷²) en el marco de una psicología de grupo o de reaccionar ante una situación de conflicto (evitar el conflicto, competir o enfrentarse).⁷³ Además, una mayor comprensión de los estilos y de la dinámica de la psicología de grupo, nos permitirá acercarnos posteriormente a un estudio referente tanto a la psicología del perfil del acosador y sus supuestos aliados en una situación de interdependencia como a la de la víctima del acoso (*bullying*). Con este estudio, además, consideraremos también el propio proceso de interacción social, entre las partes enfrentadas en una situación de conflicto, para comprender las razones que sustentan la elección de

⁶⁹ Diversos autores, entre los que destacamos a Lewin y Lippitt realizaron sus investigaciones sobre la atmósfera de grupo y los estilos de vida o liderazgo. De sus estudios se destacan tres estilos de ejercicio del liderazgo: El liderazgo autoritario, el liderazgo democrático y el liderazgo permisivo o "dejar hacer" (*laisser faire*). (Vid. LEWIN K. & LIPPITT R. (1938). "An experimental approach to the study as autocracy and preliminary note." En: *Sociometry*, n.1 pp. 292-300).

⁷⁰ Vid., RAHIM M. A. y BONOMA T. V., "Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention". En: *Psychological Reports*, n. 16, 1979.

⁷¹ Vid., BURNS J.M., *Leadership*. New York: Harper & Rowe, 1978.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ Vid., NICOTERA A. M., "The use of multiple approaches to conflict: A study of sequences". En: *Human Communication Research*, 1994.

determinadas conductas y formas de reaccionar ante un episodio,⁷⁴ y la incidencia de dichas conductas sobre la efectividad del mismo.⁷⁵

4.1 Estilo de vida en función del liderazgo

El tema del liderazgo, como otros propios del campo psicológico o sociológico, es uno de aquellos que casi todos hemos vivido en alguna ocasión, por ejemplo, a través la observación, de la experiencia directa, pero de difícil definición. Si preguntásemos qué es un líder, existirían tantas definiciones como las personas a la que interpelásemos.

Normalmente los estudios sobre liderazgo han tenido más bien un enfoque hacia la descripción de un líder en el contexto sociológico organizacional o en el de la psicología de grupo con su proceso de interacción dinámica de dependencia-independencia. Entre quienes han estudiado con más profundidad dicha materia, no siempre se encuentra unanimidad con respecto a la definición de liderazgo. El término liderazgo, deriva de la traducción del vocablo inglés "*leadership*", que se ha generalizado y se emplea para describir realidades muy diversas. Así a un gobernante lo definen como "el líder" de un país, también a un directivo de un Centro Escolar o al líder de un grupo. Sin embargo, ¿guardan alguna relación esas definiciones?

En el mundo de las organizaciones y de los grupos se suele entender por *liderazgo* cualquier intento que pretenda influir sobre la conducta de otro individuo o grupo. En la vida diaria tenemos que relacionarnos con otros y de ahí que los individuos con rasgos de líderes, que influyen sobre individuos mas "débiles" de forma "eficaz", sean aquellas personas que tengan dotes de gran impacto y persuasión. También, y principalmente en el ámbito empresarial, surge la distinción respecto al concepto de *gestión* y los diferentes autores describen de

⁷⁴ Cfr., KNAPP M. L., PUTNAM L. L. y DAVIS L. J., "Measuring interpersonal conflict in organizations: Where do we go from here?" En: *Management Communication Quarterly*, 1981, pp. 414-429.

⁷⁵ Vid., VAN DE VLIERT E., *Complex Interpersonal Conflict Behaviour: Theoretical Frontiers*. London: Psychology Press, 1997.

manera diversa ambos términos: liderazgo y gestión. En general, podemos distinguir el término liderazgo en función de varios criterios:

- *Los intereses que persiguen*: el liderazgo está preocupado por la visión general, las estrategias, los fines y las personas⁷⁶.
- *En función de la orientación al cambio*: los líderes intentan –consciente o inconscientemente- cambiar el pensamiento de las personas sobre lo que es deseable, posible y necesario desde su punto de vista. Al liderazgo -que vamos a denominar “positivo” o -según Burns- *transaccional*⁷⁷, porque favorece positivamente la “organización conductual”- le interesa la promoción activa de valores que proporcionan significados compartidos sobre la naturaleza de cualquier tipo de organización. Al liderazgo, que denominamos “negativo” o -según Burns- *transformacional*⁷⁸ porque quiere dominar por fines personales (y con frecuencia patológicos)- le interesa alcanzar sólo sus propósitos.

Desde épocas pasadas se ha intentado describir cuáles serían las características propias que debería de desarrollar esa persona. Platón o Maquiavelo han sido autores clásicos en la materia. Otros autores más recientes, como Le Bon, Max Weber o Freud han trabajado sobre el mismo tema. Sin embargo, ¿es lo mismo conseguir el poder teniendo dotes de líder que ejercer el liderazgo?

Así, alguien puede obtener un estatus de poder, por ejemplo el presidente de un banco y sin embargo no tener ninguna influencia personal en las personas que están bajo su mando. Este presidente de banco tiene un estatus de poder ¿por ser un líder? ¿por características de rasgos “oportunistas”? ¿por méritos? o ¿por una “política de influencias”? Sin embargo, otra persona, por ejemplo Gandhi o Nelson Mandela, no desempeñaban ningún poder oficial, de tal manera que el "poder" reinante en ese momento los intentaba eliminar (p. ej. con años de cárcel)

⁷⁶ Vid., DAY C. et al., *Leading schools in times of change*. Busckingham: Open University Press, 2000.

⁷⁷ BURNS J.M., *op. cit.* 1978.

⁷⁸ *Ibidem*.

y sin embargo, eran capaces de movilizar a toda una nación. ¿Eran buenos líderes? No es raro por ello, que en contextos anglosajones se hable del liderazgo con el término "*coaching*", que resalta la dimensión de animador o facilitador de la dinámica grupal.

Esa misma diversidad se presenta en los intentos por sistematizar la naturaleza y el estudio de los modelos explicativos del liderazgo que vamos a clasificar principalmente en cuatro etapas:⁷⁹

1. *Modelo centrado en el líder: Teoría de los rasgos.* Se intenta resaltar las características que tendrían las personas que realizan dicha función en la sociedad. Son modelos que acentúan la idea de que el líder nace y no se hace. La persona que realiza el liderazgo tiene unas series de variables personales propias que no son fruto del aprendizaje sino congénitas.
2. *Modelos centrados en la conducta del líder: Modelos conductistas.* Su objetivo es destacar cuáles son los comportamientos que realizan las personas que consiguen llevar a cabo funciones de liderazgo en los grupos. ¿Qué variables son más importantes? ¿Qué estilos se potencian? La preocupación no será tanto conocer la figura del sujeto líder sino qué es lo que realizan los líderes en el ejercicio de su actividad.
3. *Modelos situacionales o de contingencia.* ¿Se puede plantear una teoría sobre el liderazgo sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla? Estos enfoques van a incidir en la interacción de la persona, sus comportamientos y el grupo sobre el que realiza dicha función.
4. *Modelos eclécticos.* Denominamos así a los enfoques explicativos más recientes que intentan recuperar aquello que es valioso de los distintos modelos anteriores: las características de la persona que lo realiza y sus habilidades para ponerlo en la práctica.

⁷⁹ Para un estudio más detallado del liderazgo puede consultarse: TRECHERA J. L. *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

En este trabajo de investigación vamos a abordar, partiendo de las diversas teorías un estudio más exhaustivo sobre el liderazgo para comprender la dinámica de dependencia que se instaura entre un líder y sus “subalternos”.

4.1.1. Modelo centrado en la conducta del líder: teoría de los rasgos

¿El líder nace o se hace? Un primer intento de aproximación al tema del liderazgo se centra únicamente en la figura del líder. Su objetivo será descubrir cuáles son aquellas características - físicas, variables de personalidad, sociales- que le hacen actuar como tal. De ahí, que este enfoque parta del supuesto de que el liderazgo es algo innato, la persona calificada como tal es superior y es líder independientemente del contexto o del grupo sobre el que actúe.

R. Stogdill⁸⁰ revisó 124 estudios sobre las características psicológicas de los líderes. ¿Cuáles serían aquellos rasgos psicológicos que diferencian a los líderes “positivos” o “negativos” de sus seguidores? Stodgill identificó los siguientes grupos de rasgos psicológicos:

- *Capacidad*: habilidades, expresión verbal, juicio, etc.
- *Realizaciones*: experiencias, intuición, conocimientos, etc.
- *Responsabilidad*: iniciativa, voluntad, autoconfianza, deseo de vencer, etc.
- *Participación*: sociabilidad, flexibilidad, adaptación, humor, cooperación, etc.
- *Condición social*: popularidad, condición socioeconómica, etc.
- *Situación*: objetivos y tareas que realizar, satisfacen necesidades e intereses de los seguidores dependientes, etc.

4.1.2. Modelos centrados en la conducta del líder: modelos conductistas.

⁸⁰ Vid., STOGDILL R., *Handbook of leadership*. New York: The Free Pres, 1974.

Los diversos enfoques agrupados en este apartado, estudian el liderazgo no centrándose tanto en las características personales del líder, sino en la comprensión de los comportamientos que realiza. Es decir, para distinguir si existen modos de ejercicio del liderazgo más eficaces que otros, se observará qué tipo de conductas son las que realizan los líderes y se intentarán identificar cuáles son las variables que están relacionadas con una mayor eficacia en el ejercicio de dicha función. Destacamos los siguientes enfoques:

a) *El enfoque de Ohio*

Diversos autores coordinados por Hemphill⁸¹ realizaron diferentes estudios sobre el liderazgo a principios de los años 50 en la Universidad estatal de Ohio. A través de la aplicación de una serie de cuestionarios y con el empleo del análisis factorial, obtuvieron una lista de factores que explicaban la conducta del líder. Para Fleishman⁸² y Harris los dos factores fundamentales son los siguientes:

- ***Estructuración en el inicio de la tarea.*** Sería la capacidad del líder para explicar y definir su papel y los objetivos del grupo. El líder crea valores (falsos o verdaderos), organiza los roles de los miembros del grupo y asigna tareas, planifica y estimula.
- ***Consideración.*** Es la capacidad para comprender las necesidades de los miembros del grupo.

b) *Modelo humanista: Teoría X e Y de McGregor*

El psicólogo americano Douglas McGregor publicó, en el año 1957, un artículo, “El aspecto humano de la empresa”, que alcanzó una notable difusión.⁸³ Este autor sostiene que hay dos teorías contrapuestas por las que se guían los directivos en sus relaciones con los trabajadores. Él las llama teoría X y Y.

⁸¹ Cfr., HEMPHILL, J.K., “Leadership behavior associated with the administrative reputation of college departments”. En: *J. Educ. Psychol.*, vol. 46, 1955, pp. 385-401.

⁸² Cfr., FLEISHMAN E. & HARRIS E. “Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover.” En: *Personnel Psychology*, 1962, vol. 15, pp. 43-56.

⁸³ Cfr., PORRAS RODRÍGUEZ J. M., *El factor humano en la empresa*, Bilbao: Deusto, 2000, pp. 14-18.

Los defensores de la teoría X prefieren el tipo de dirección “estelar” y por tanto, hablan más bien de subalternos que de colaboradores. Dirigir, para ellos, es asignar tareas, Mantienen que las personas son apáticas, inactivas, no responsables, Habitúan a sus subalternos a obedecer, a no opinar, a no decidir, a recibir órdenes específicas, porque no se confía en ellos. Sus expectativas se cumplen. Consiguen que los otros hagan aquello que ellos piensan. Estos trabajadores se convierten en dependientes, sin autonomía.

Por el contrario, la teoría Y dice que el hombre es creativo, trabajador. En consecuencia no dan órdenes, fijan sólo metas. Se aceptan con gusto las sugerencias de los trabajadores y se prefiere una forma circular de trabajo y dirección.

Estas dos teorías, pensadas inicialmente para el ámbito laboral, han servido para extrapolar una teoría aplicable también al ámbito educativo (por ejemplo en los Centros Escolares).

La teoría X representa pues un punto de vista tradicional sobre la dirección y el control. Se fundamenta en los siguientes postulados:

- El ser humano siente una repugnancia intrínseca hacia el trabajo y lo evitará siempre que pueda.
- De ahí que la mayoría de las personas tengan que ser obligadas a trabajar, controladas, dirigidas y amenazadas con castigos para que desarrollen el esfuerzo adecuado a la realización de los objetivos de la organización.
- El ser humano prefiere que lo dirijan, evita responsabilidades y tiene poca ambición y desea más que nada su seguridad.

La teoría Y propone la integración de los intereses individuales con los objetivos de la organización. Se fundamenta en los siguientes postulados:

- El desarrollo del esfuerzo físico y mental en el trabajo es tan natural como el juego o el descanso.

- El control externo y la amenaza de castigo no son los únicos medios de encauzar el esfuerzo humano hacia los objetivos de la organización. El hombre debe dirigirse y controlarse a sí mismo en servicio de los objetivos a cuya realización se compromete.
- El ser humano se involucra en la realización de los objetivos de la empresa por las compensaciones asociadas con su logro.
- El ser humano se habitúa, en las debidas circunstancias, no sólo a aceptar sino a buscar nuevas responsabilidades.
- La capacidad de desarrollar en un grado relativamente alto la imaginación, el ingenio y la capacidad creadora para resolver los problemas de la organización es característica de grandes sectores de la población.

c) Los estilos de liderazgo: K. Lewin

El contexto de la Segunda Guerra Mundial permitió el estudio del fenómeno grupal y la preocupación por conocer la influencia de los diversos tipos de liderazgo en el funcionamiento de los grupos. Diversos autores, entre los que destacamos a Lewin y Lippitt⁸⁴ realizaron sus investigaciones sobre la atmósfera de grupo y los estilos de liderazgo. De sus estudios se destacan tres estilos de ejercicio del liderazgo:

- a) líder autoritario: concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional, lo único que tienen que hacer los súbditos es obedecer las directrices que marca el líder. El líder autoritario organiza su liderazgo basándose exclusivamente en la agresividad y en la competitividad del grupo;
- b) líder democrático: se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo. El líder y los subordinados actúan como una unidad. El líder coordina el trabajo de los afiliados al grupo sin imponer

⁸⁴ Cfr., LEWIN K. & LIPPITT R., "An experimental approach to the study as autocracy and preliminary note". En: *Sociometry*, 1938, vol. 1., pp. 292-300.

un régimen de control, pero aceptando las divergencias y utilizándolas como recursos a su disposición;

- c) líder permisivo o *lasser-faire*: no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa; acepta de buen grado y estimula la creatividad de los demás, permitiendo niveles de colaboración muy abierta.

En la tabla siguiente realizamos una síntesis de las ventajas y desventajas de cada tipo de liderazgo:

Síntesis de los estilos de liderazgo según la orientación de K. Lewin

	LIDERAZGO AUTORITARIO	LIDERAZGO DEMOCRÁTICO	LIDERAZGO LAISSEZ FAIRE
MODO	<ul style="list-style-type: none"> * Centralizan el poder y la toma de decisiones * Normalmente es negativo (positivo: "autócrata benévolo") 	<ul style="list-style-type: none"> * Descentralizan el poder y la toma de decisiones * Consulta y participación 	<ul style="list-style-type: none"> * Evitan el poder y la responsabilidad * El grupo depende de sí mismo para establecer sus propias metas y resolver los problemas
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> * Satisface al líder * Permite decisiones rápidas * Presencia de menos subordinados incompetentes * Ofrece seguridad y estructura a los empleados 	<ul style="list-style-type: none"> * Líder y grupo actúan como una unidad social * El líder informa sobre las condiciones del empleo y estimula a que se expresen ideas y sugerencias * Modelo de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> * Los miembros se capacitan a sí mismos * Los subordinados organizan sus propios objetivos
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> * Disgusta si es extremo * Crea temor y frustración 	<ul style="list-style-type: none"> * No es aplicable a todos los niveles de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> * El líder tiene un papel nulo * Las distintas unidades (subgrupos) pueden establecer fines cruzados

4.1.3. Enfoques de contingencia o situacionales

¿Existe un estilo mejor que otro para ejercer el liderazgo? Por ejemplo, ¿es preferible siempre actuar con una orientación democrática antes que autoritaria? La experiencia demuestra que cuando se ponen en práctica los diferentes estilos, se observa un desfase temporal en cuanto a la eficacia entre el estilo autoritario y democrático. Es decir, el estilo autoritario logra ser eficaz a corto plazo pero si se

mantiene más tiempo, disminuye su eficacia. Mientras que el estilo democrático es más lento en la consecución de logros, pero éstos va aumentando con el tiempo. ¿Qué podemos hacer durante ese intermedio?

Algunos modelos explicativos apuntan la existencia de un modelo de liderazgo mejor que otro. Así, sería preferible potenciar la teoría Y frente a la teoría X, o el estilo democrático frente al laissez-faire. Sin embargo, ¿el liderazgo sólo depende de la persona o del estilo en que se ejecute? ¿No tiene ninguna influencia la situación en la que se lleve a cabo, o el grupo sobre el que se ejerza dicho liderazgo?

Los enfoques de contingencia aparecen como alternativa a los modelos basados en el líder, tanto en sus rasgos personales o en los estilos o conducta que realiza. Los modelos situacionales critican el componente reduccionista de los planteamientos anteriores, ya que sólo tienen en cuenta un número escaso de variables (casi en exclusiva, la figura de la persona que ejecuta el liderazgo), ignorando totalmente la situación en que se produce o el grupo sobre el que ejerce el mismo. De ahí, que cuestionen la existencia de estilos mejores de liderazgo, por sí, los diferentes estilos se irán adaptando a las distintas situaciones.

Destacamos dos planteamientos: el modelo de Fiedler y de Hersey-Blanchard.

El modelo situacional de Fiedler. Para Fiedler⁸⁵ la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo del líder y en qué medida éste logra controlar la situación. En cuanto al estilo del líder distingue como otros autores el estilo centrado en la tarea y el centrado en las relaciones, sin embargo su especial aportación tiene que ver con lo que denomina “control de la situación”.

“*El control de la situación*” tiene relación con el grado de control que tiene la persona que realiza el liderazgo de su entorno inmediato. Si el sujeto tiene un alto grado de control quiere decir que las decisiones del líder producirán resultados

⁸⁵ Vid., FIEDLER F., *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill, 1967.

efectivos y podrá influir en el grupo. Por el contrario, si el grado de control es bajo es posible que el líder no influya en los resultados del grupo. El control de la situación depende de tres variables:

- *Relación líder-miembros.* ¿En qué medida el líder cuenta con el apoyo, lealtad y confianza del grupo? Se refiere a la relación afectiva, emotiva, etc. entre el líder y sus subordinados. Una buena relación entre el líder y los miembros del grupo asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el líder haya planteado. Es la variable más importante en cuanto al control de la situación.
- *Estructura de la tarea.* ¿Qué nivel de estructura presentan las tareas que debe realizar el grupo? Tiene relación con la organización, el orden, la claridad, de las tareas que el grupo tiene que ejecutar. Una tarea muy estructurada necesita una serie de directrices para ser realizada y por ello, el líder ejercerá un mayor control sobre los sujetos que realicen dichas tareas.
- *Poder de posición.* ¿Qué grado de poder tiene el líder para recompensar, castigar u obtener de cualquier modo la obediencia debida? Tiene relación con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización. ¿Está apoyado por la organización?

4.1.3.1. El enfoque situacional de Paul Hersey y Kenneth Blanchard

Paul Hersey y Kenneth Blanchard⁸⁶ plantean que el liderazgo eficaz es un liderazgo situacional, el cual es fruto de la combinación de una serie de variables:

1. ***Estilo centrado en la tarea.*** Se basa en la orientación, dirección o guía que proporciona el líder.
2. ***Estilo centrado en las relaciones.*** Se caracteriza por el grado de apoyo socioemocional.

⁸⁶ Vid, HERSEY P. & BLANCHARD K. H., *Leadership Effectiveness and Adaptability Description* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

3. **Disposición de los seguidores (madurez).** Tiene relación con la capacidad o voluntad que muestran los seguidores. Según Hersey y Blanchard la madurez se define como "*la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento*". Es importante destacar que esta madurez se refiere a la realización de una tarea determinada. Es decir, un grupo o una persona no es maduro o inmaduro en un sentido total, sino con respecto a la realización de alguna actividad.

Según Hersey y Blanchard pueden destacarse cuatro tipos de liderazgo:

- a) **Ordenar (Dirigir, Mandar).** El líder es el que dirige, establece los objetivos, da las instrucciones, etc., los subalternos no participan en nada. Se le denomina "*dirigir*" ya que es el líder el que proporciona los qué, cuándo, dónde y cómo. El líder debe cuidarse de no excederse en la conducta de apoyo, porque se puede interpretar como una actitud liberal, fácil o como un premio a la falta de desempeño.
- b) **Tutorizar. Persuadir (Convencer).** El líder explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que los acepten y se impliquen en la tarea. Se le denomina "*persuadir*", porque todavía es el líder quien proporciona dirección y guía. Al aclarar el porqué, el líder intenta que el seguidor "*compre su idea*" psicológicamente.
- c) **Participar.** El líder traslada bastante responsabilidad a los subalternos, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. Tanto el líder como los seguidores comparten los planteamientos y la dirección. El papel del líder es facilitar y alentar el ingreso de la participación del seguidor.
- d) **Delegar.** El líder observa y acompaña. Los integrantes del grupo serán quiénes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas. El líder entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.

A veces, también se denomina a este enfoque situacional como "*Teoría del ciclo de la vida*", ya que tiene en cuenta el ritmo personal en los individuos y en

los grupos. Cada estilo de liderazgo será eficaz según el momento de desarrollo individual o grupal por el que esté pasando el grupo. Por ejemplo, si un grupo no tiene formación (no es capaz) y no tiene interés (no hay voluntad), el mejor estilo de liderazgo será el tomar la iniciativa (ordenar-mandar), dejarlo a su propia iniciativa sería el desastre. En la siguiente tabla expresamos esta idea:

Estilos de liderazgo según la evolución del grupo

CAPACIDAD	VOLUNTAD	ESTILO DE LIDERAZGO
Sin capacidad	Poca voluntad	MANDAR/ORDENAR
Sin capacidad	Buena disposición	TUTORIZAR / CONVENCER / PERSUADIR
Capaz	Sin disposición	PARTICIPAR
Capaz	Buena disposición	DELEGAR

4.1.4. Modelos ecléticos

J. M. Burns⁸⁷ replanteó los enfoques anteriores sobre el liderazgo. Distinguió entre “líderes transaccionales” representados por aquellos que actuaban a través de modelos de intercambio y “líderes transformacionales” representados por aquellos cuyo comportamiento parece trascender el egocentrismo y el egoísmo individual.

B. Bass⁸⁸ y sus colegas Bass & Abolió⁸⁹, han profundizado teórica y empíricamente en el concepto de liderazgo transaccional. La base del liderazgo transaccional sería el intercambio. El líder y los seguidores actuarían como agentes negociadores que intentarían maximizar sus posiciones. Así, el líder ofrecería una

⁸⁷ BURNS J.M., *op. cit.*, 1978.

⁸⁸ Vid.; BASS B., *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press, 1985.

⁸⁹ Cfr., BASS B. & AVOLIO B., “The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development”. En: *Organizational Change and Development*, vol. 4, 1990, pp. 231-272.

Vid., BASS B. & AVOLIO B., “Improving organisational effectiveness through transformational leadership”. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

serie de incentivos a cambio de lealtad y esfuerzo en las tareas solicitadas. Es decir, respondería a los intereses de los seguidores si éstos se implican correctamente con su actividad. De esa manera, animaría a realizar el esfuerzo adecuado para conseguir el desempeño requerido. El líder efectivo sería un sensible evaluador psicológico que discerniría adecuadamente las necesidades y expectativas de sus subordinados y actuaría en consecuencia.

Según Bass,⁹⁰ el liderazgo transaccional (transacción de intercambios) en oposición al transformacional (transformación del sujeto), conduce a un desempeño más allá de las expectativas establecidas y de ahí que pueda obtener resultados extraordinarios. Los líderes transaccionales elevan los deseos de logro y superación de sus seguidores, les hacen trascender sus propios intereses, a la vez que promueven el desarrollo de las organizaciones.

Se han desarrollado modelos que apuestan por la figura carismática del líder. Dentro de este apartado conviene prestar una atención especial al *liderazgo carismático*. Todos somos conscientes de la existencia de personas que tienen un gran influjo sobre los demás. Por ejemplo, el líder de algún grupo que logra incluso que sus seguidores se inmolen por él o la persona que estimula de tal manera una empresa o proyecto que provoca un seguimiento incondicional que termina movilizándolo a toda una organización o poniendo en pie de guerra a un país.

¿Cuáles serían las características que hacen posible tal fenómeno? J. Conger⁹¹ describe el carisma como la atribución que los seguidores realizan teniendo presente ciertas conductas del líder. Destacamos las siguientes:

1. *Confianza en ellos mismos*. Tienen una seguridad completa en su juicio y capacidad.
2. *Una visión*. Plantean una meta idealizada que ofrece un futuro mejor que el *statu quo* (lo establecido). Cuanto mayor sea la disparidad entre

⁹⁰ BASS B., *op. cit.*, 1985.

⁹¹ *Vid.*, CONGER, J., *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

la meta idealizada y el *statu quo*, es más probable que los seguidores atribuyan una visión extraordinaria al líder.

3. *Capacidad para articular la visión.* Facilidad para comunicar la visión en términos que sean inteligibles para los demás. Esta articulación demuestra una comprensión de las necesidades de los seguidores y, por tanto, funciona como una fuerza motivadora.
4. *Fuertes convicciones acerca de la visión.* Los líderes carismáticos se ven a ellos mismos como fuertemente comprometidos y dispuestos a asumir un riesgo personal alto, incurrir en altos costos y comprometerse en el autosacrificio para lograr su visión.
5. *Comportamiento que está fuera de lo ordinario.* Empleo de medios no convencionales e innovadores para conseguir ese objetivo. Cuando tienen éxito, estos comportamientos evocan la sorpresa y la admiración en los seguidores.
6. *Percibidos como un agente de cambio.* Los líderes carismáticos son percibidos como agentes del cambio radical en lugar de cuidadores del *statu quo*.
7. *Sensibles al ambiente.* Estos líderes son capaces de realizar evaluaciones realistas de las restricciones del ambiente y de los recursos necesarios para producir el cambio.

El liderazgo carismático se realizaría en *diversas etapas*:

1. El líder capta las deficiencias, siente la necesidad del cambio y plantea una nueva visión o proyecto de futuro que resulta atractiva para los seguidores.
2. El líder debe ser capaz de transmitir a los sujetos implicados la importancia de esa nueva visión y de inculcarle la necesidad de cambio en esa dirección. De ahí la importancia de que el líder sea un buen comunicador.
3. El líder inspira en sus seguidores una gran confianza y fe tanto en él como en el proyecto. Para ello utilizará distintos medios: asumir

riesgos, realizando conductas desinteresadas, asumiendo una dedicación plena, demostrando que conoce y domina la situación, etc.

4. El líder a través de su ejemplo personal y de la identificación establecida con el proyecto, debe lograr que los seguidores adquieran una gran confianza en sí mismos y en el proyecto.

Etapas de realización del liderazgo carismático



5. Estilo de vida en función del ámbito educativo

En lo que concierne al campo educativo podemos observar como estas valoraciones sobre el liderazgo resultan interesantes en lo que se refiere a la relación entre alumnos, docentes y directores de los Centros Escolares. El grupo-clase en efecto deja entrever en su propio interior unos movimientos que se traducen en conductas relacionales y comunicativas ligadas al modo de gestionar el aula por parte de los docentes. Sobre las problemáticas del liderazgo pueden sin duda también intervenir aspectos asociados al grupo horizontal de los iguales, pero - a nuestro parecer - mayor influencia debe atribuirse al rol de los directores, de los docentes y a su modo de actuar, planificando la conducción del centro y de las aulas para intentar mantener conductas no demasiado desequilibradas sobre el estatus de poder comunicativo y relacional en el grupo y en el microsistema escolar.

La definición de un liderazgo dentro de un grupo depende también del grado de diferenciación de los roles que ha producido una organización en un sentido jerárquico.

El líder asertivo y positivo de un grupo debe de poseer algunos requisitos reconocidos por los que pertenecen al grupo: una habilidad técnica especial relativa a los intereses particulares del microsistema escolar y sus grupos y, además, un buen nivel de agrado afectivo.

La problemática del liderazgo lleva consigo también una valoración de la diferenciación de los roles dentro del microsistema escolar y sus grupos. Podemos identificar así, junto a quien desarrolla tareas de líder, sujetos que no son líderes, pero que tienen conductas de líder: son bastante capaces de crear relaciones positivas con los otros, muestran tener y obtener preferencias de los otros del grupo, están bastante serenos. Otra categoría es la de los gregarios, que siguen sometidos a los líderes -o los no líder- con comportamientos de líder de modo pasivo, conformándose a las elecciones y a los deseos de los demás. Existen, finalmente, sujetos aislados, que pertenecen al grupo de modo marginal, compartiendo indirectamente una idea de pertenencia e instaurando relaciones frágiles y esporádicas⁹².

6 Estilos de gestión del conflicto

Hay varias formas con las que los sujetos responden o reaccionan a estímulos externos de amenaza o tensión. Algunas son formas inadecuadas de responder a los conflictos y se caracterizan por aproximaciones pasivas, que priorizan las respuestas de huida (evasión) y que evitan el problema; otros, se caracterizan por la acomodación, que no solucionan el problema por su postura

⁹² Hubert Montagner, etólogo, ha conducido investigaciones en el Nido de infancia descubriendo que estas diferentes tipologías de estilos de vida en el grupo emergen muy pronto y condicionan la vida social en los grupos de sección de niños tan pequeños. (Vid., MONTAGNER H. *A Criança Actor do Seu Desenvolvimento*, Instituto Piaget. Sao Paulo: CEDI, 1996).

pasiva ante el problema; otros por aproximaciones competitivas, que buscan el enfrentamiento y la lucha, con la finalidad de ganar y, por último, existen las aproximaciones constructivas, como la cooperación, que favorecen la posibilidad de llegar a un acuerdo y a una solución del conflicto. Sin embargo, las posturas o aproximaciones competitivas son agresivas y tienen más posibilidad de desembocar en una espiral de violencia, provocando la pasividad de una de las partes. Hay que subrayar que estas aproximaciones no son totalmente puras, y no hay individuos con rasgos propiamente competitivos o evitadores. Puede haber individuos con rasgos competitivos-evitadores, que por un lado son muy competitivos y por el otro huyen de los problemas y de las decisiones importantes. Por consiguiente la descripción de estos rasgos es sólo indicativa.

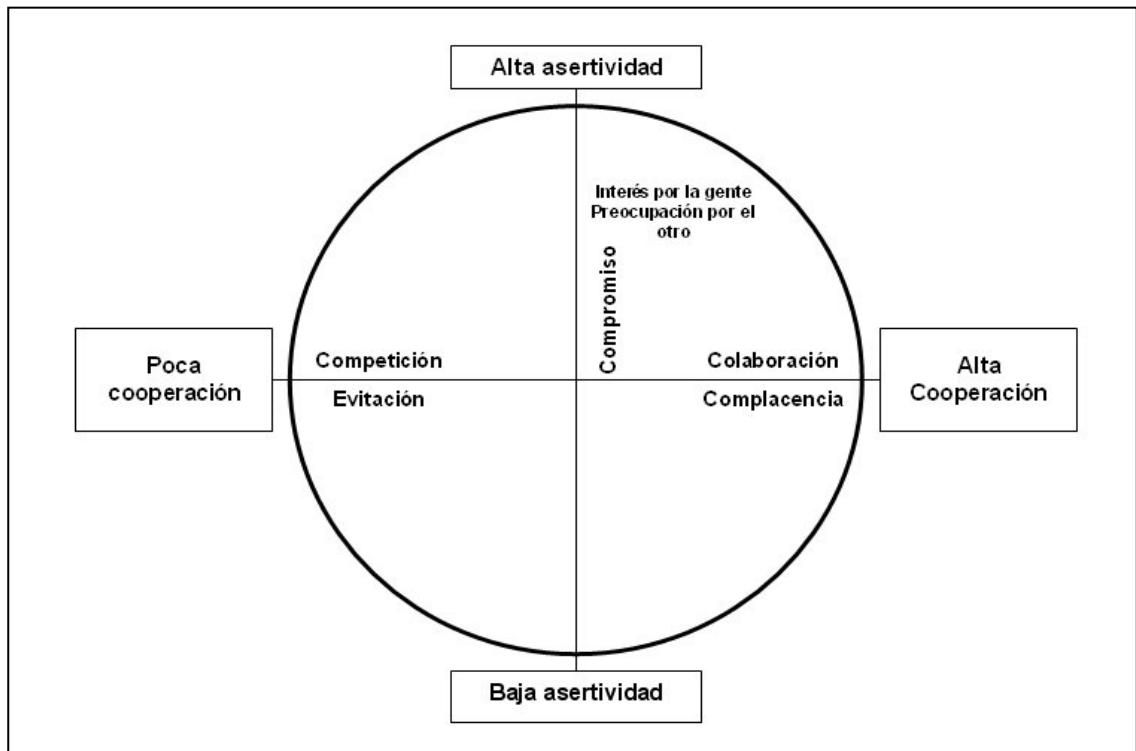
Los estilos básicos⁹³ de gestión de conflictos pueden ser:

1. Estilo de personalidad Competidora (yo gano / tú Pierdes). Es aquél que por una predisposición de personalidad es incapaz de ponerse en el lugar del otro. Presenta un egocentrismo notable para conseguir sus objetivos, intereses y pasa por encima del otro excluyendo o expulsando a la otra parte. Quiere ganar cueste lo que cueste y la estrategia que usa es persuadir, insistir, repetir, ser firme, controlar, delimitar e imponer consecuencias, ser inaccesible.
2. Estilo de personalidad complaciente (yo pierdo/tú ganas). Presenta una personalidad con baja autoestima. Renuncia a sus propios puntos de vista y a sus derechos, cede y se pliega a los deseos de los otros. Se somete o se anula para no enfrentarse con la otra parte, para no provocar tensiones o malestar. Aguanta hasta que no puede más, hasta llegar a una tendencia a autodestruirse. La estrategia que se usa es estar de acuerdo, darse por vencido, reconocer los errores, consentir, apoyar, reconocer faltas y errores, acceder, convencerse que no es importante, apaciguar...

⁹³Cfr., MOORE CH., *El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Gránica, 1995, pp. 120-130.

3. Estilo de personalidad Evitadora (yo pierdo / tú pierdes). Se corresponde al estilo de personalidad de dirección burocrática. Huye de las situaciones de conflicto o las pospone y tiende a evitar cualquier problema: *“las cosas son así y no pueden cambiarse...”*; *“hablaremos otro día...”*; *“lo haré...”* *“No vayamos a hacer una montaña de un granito de arena...”*. La estrategia que se usa es apartarse, retractarse, postergar, retrasar, desviar la atención, evitar las respuestas, suprimir las emociones personales, ser inaccesible, inescrutable.
4. Estilo de personalidad Comprometedora (yo gano/pierdo algo / tú ganas/ pierdes algo). Corresponde a un estilo de dirección managerial o de negociación. Aunque preocupándose por lo suyo, se posiciona frecuentemente en un terreno supuestamente neutral o intermedio tratando de llegar a un compromiso entre las dos posturas y, por consiguiente, intentando buscar una solución de acuerdos que satisfaga parcialmente las dos partes, formalizándola en un pacto que prevé una renuncia parcial de intereses del individuo o de los grupos . La estrategia que se utiliza es propugnar moderación, regatear, dividir la diferencia, negociar, dar un poco a cada uno, encontrarse “a medio camino” con otros.
5. Estilo de personalidad Colaboradora (yo gano / tú ganas). *“Mi preferencia es (...). También me interesa saber tu punto de vista”*. Se corresponde a un estilo de dirección integrada. En una situación de conflicto tiende a conseguir las propias metas sin perder de vista las metas de la otra parte, mejorando la relación y encontrando una solución de acuerdos ecuánime. Se buscan alternativas, objetivos comunes teniendo el convencimiento de que eso es posible y deseable para superar las divergencias. La estrategia que se usa es mantener el propio punto de vista mientras invita a otros a dar la bienvenida a diferencias, junto con los otros a examinar las fuerzas y debilidades de distintos puntos de vista, cooperar para reunir más información, solucionar los problemas.

6. Estilos de gestión de conflictos



CAPÍTULO IV

LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO FORMA DE GESTIONAR EL CONFLICTO

1. Consideraciones preliminares

Si hasta el siglo pasado los Centros Educativos eran considerados exclusivamente como la institución delegada para difundir la alfabetización de la cultura, actualmente las dinámicas que están contribuyendo a redefinir su perfil, han acabado confirmando las responsabilidades educativas sociales más comprometidas. En efecto, se están cristalizando en esta institución gran parte de las tensiones que emergen de la sociedad, y es por ello que resulta imprescindible promover en su interior una cultura de la prevención dirigida a formar conductas responsables de ciudadanía activa y capaz de difundir la cultura del encuentro, del respeto, de la aceptación y de la solidaridad. La educación tradicional o moderna, según los diversos enfoques psicopedagógicos hoy, por sí sola, no es suficiente para prevenir la violencia en los Centros Educativos, públicos o privados. Se precisa una educación que contemple la prevención y la autodisciplina para que el estudiante pueda responsabilizarse adecuadamente dándole, además, todos los instrumentos educativos que le faciliten afrontar el conflicto y la violencia de una forma constructiva y no destructiva.

Para que la mediación escolar sea eficaz, debe de tomar en consideración el ámbito en el que se ejercita: edad de los estudiantes (teniendo presente más la edad evolutiva afectivo-cognitiva que la cronológica); estilos de enseñanza de los docentes (entre el autoritario, el democrático y el permisivo y sobre todo una “predisposición vocacional”). No es lo mismo enseñar a resolver los problemas y los conflictos en una edad de 6 a 8 años que en una edad entre los 9 y 13 o entre los 14 y los 17 años. Para que una mediación escolar funcione bien, hay que aprender a discriminar entre los conflictos reales y urgentes y aquellos que son simplemente pequeños roces. Como ya hemos señalado, es importante también considerar el estilo y método de enseñanza y la predisposición vocacional y de personalidad del docente. Un docente que quiera aplicar una mediación de ayuda

tiene necesariamente que “hacerse respetar”⁹⁴ y no sólo establecer las técnicas psicopedagógicas más modernas o positivas de enseñanza (técnicas de refuerzo mediante gratificación, técnicas de desvío de la atención asignando tareas gratificantes para modificar la conductas). Con los alumnos que presentan conductas más difíciles de manejar⁹⁵, por ejemplos en casos de *bullying*, las medidas disciplinarias de tipo democrático razonadas, con “avisos previos” y como autoeducación de responsabilización consciente del alumno, a veces, no resultan eficaces. Y si la ley sobre *bullying* contempla un “delito degradante” y punible, antes de que se produzca el acoso en los colegios, con sus consecuencias devastadoras, sería deseable que como medida preventiva se permitiera su castigo de forma más efectiva en los centros escolares. Las consecuencias y las secuelas psicológicas serían mucho más limitadas y menores tanto en el caso del acosado

⁹⁴ Los cambios que se han producido en estos últimos 30 años, tanto a nivel social y político, como a nivel de nuevas directivas ministeriales continuamente cambiantes y, por tanto, con el desarrollo de nuevos estilos y metodologías de enseñanza, -asertivas, significativa, cooperativas, y no coercitivas, han disminuido notablemente la autoridad del docente y de todo el ámbito escolar. Además, estás órdenes ministeriales con programas curriculares –y toda la literatura e investigación pedagógica- crean, en nuestra opinión, una pedagogía “idealizada” y no “pragmática”, es decir, no de fácil aplicación. El docente se ve bombardeado por ordenes y programas curriculares que, mucha veces, en lugar de orientarle obtienen el efecto puesto: lo de desorientarle aún más; y al final, la única pedagogía educativa que aplican, es la que se desarrolla durante el desarrollo de las tareas y de las materias de enseñanza en el contexto de una clase y según la homogeneidad-deshomogeneidad del alumnado que se encuentre. Además, el docente que aplica estas nuevas metodologías didácticas, -muy positivas e idealistas desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje,- ve limitado su poder de figura de “autoridad escolar” en el sentido democrático y de respeto (base esencial para poder gestionar adecuadamente un aula). Pues el docente no raras veces debe ingeniar su fantasía en la resolución del conflicto, rindiéndose muchas veces -por la imposibilidad de mantener una “disciplina democrática” en el aula, por la imposibilidad de gestionar el conflicto por si sólo y sin el apoyo de otra figuras del contexto escolar (muchas veces debido a la escasa coordinación y preparación), ante acontecimientos que escapan de su alcance y posibilidad de enfrentarlos. Como solución, al final acaba asumiendo una postura inevitablemente pasiva. En el ámbito de la metodología didáctica, tampoco se han ofrecidos alternativas totalmente factibles con respecto a las tradicionales, para poder controlar adecuadamente el clima escolar con un estilo democrático. Los mensajes contradictorios de acción efectiva entre las diversas figuras profesionales escolares -el director, el docente, el tutor,- muchas veces son infructuosos a la hora de tomar la decisión más adecuada. Y, por último, tampoco, la escuela como Institución Pública es capaz de asumir de forma totalmente exhaustiva el papel formativo educacional que, sin embargo, debería de tener la familia como papel fundamental. La crisis de la familia, pues, juega un papel importante en los conflictos escolares tanto desde el punto de vista de familias desestructurada o acomodadas que están totalmente ausentes en el proceso educacional afectivo-cognitivo: problemas económicos en las familias, familias disgregadas, familias donde trabajan los dos cónyuges y están presentes sólo físicamente y no afectivo y cognitivamente, etc. Por último la educación escolar debería descentralizarse, para que sea más pragmática: desde el centro (las Instituciones Ministeriales) hacia la periferias (los Centros Educativos). Cada centro desarrollaría y pondría en práctica su programa curricular según las exigencia de cada centro siguiendo unas líneas educativas más asertivas pero sobre todo realistas y no burocráticas.

⁹⁵ Con alumnos que presentan conductas antisociales (principalmente en edades más avanzadas) o trastornos caracteriales, la mediación resulta imposible sin el soporte de otras figuras profesionales en el ámbito escolar y sin la intervención sobre/de la familia de origen.

como del acosador. Por último, hay que dar énfasis al hecho de que apenas se toma en consideración a quienes son testigos presenciales de un acoso y no hacen absolutamente nada para impedirlo y tampoco lo denuncian.

2. El conflicto escolar

El conflicto escolar siempre ha existido desde que la escuela es escuela. La transformación de la sociedad, desde una sociedad cerrada, autoritaria, tradicional y agrícola ha pasado a ser una sociedad más abierta, más libre, más democrática y sobre todo una sociedad industrial, donde el motor económico no es ya el basado en una economía de pequeñas empresas artesanales o de monopolio de pocas familias latifundistas que distribuyen el trabajo y la mano de obra, sino de grandes empresas multinacionales que dictan las reglas del mercado. La familia, por tanto, a remolque de los cambios económicos ha sufrido una profunda transformación y ha evolucionado desde una familia patriarcal, a familias reducidas de tipo nuclear (padres y uno o dos hijos) o monoparental debido a su “crisis”⁹⁶ (separaciones, divorcios) o a pareja estable o no estable de hecho.

⁹⁶ Cuando Hablamos de “crisis”, no nos referimos sólo a la crisis de la familia, sino a todo lo que conlleva el término “crisis”. La sociedad, definida como “la sociedad de consumo” ha sufrido una notable transformación en los cambios de valores. Es relevante dar mucha énfasis a la “crisis de los valores” y los “valores positivos”, en el contexto de la norma social y moral, que siempre han modelado unas pautas de conductas altruistas. Tal vez las religiones, en sus aspectos positivos y no dogmáticos y rígidos, han dado un impulso educativo y han sido un “freno” hacia esta agresividad competitiva y egoísta que impregna la conducta humana. Los “valores positivos” se ven reflejados en los trabajadores voluntarios de ONG, médicos sin fronteras, misioneros de la teología de la liberación. Pero los “valores positivos” no pertenecen solo a los “aspectos positivos” de las religiones sino también a ideales de libertad y fraternidad que pueden tener algunas ideologías. Hoy en día el consumismo de una sociedad basada en un libre mercado desenfrenado ha determinado aún más una crisis de valores generalizada, donde lo que vale es lo que se consume: objetos de intercambio, sexo y no sexualidad, y el mismo hombre se ha transformado en objeto de consumo. Ya K. Marx, E. From y otros hablan de la alienación del hombre. K Marx la entiende como marginación económica y social del más débil en una sociedad capitalista. E. From, la interpreta en su obra la “autoridad anónima” donde apunta que no es sólo el producto material objeto del consumo sino que también es el propio hombre quien se convierte en un producto cultural que debe consumirse. Además, en su libro “El arte de amar”, nos presenta el amor como *“la preocupación activa por la vida y el crecimiento de aquello que amamos, como un arte que requiere conocimiento y esfuerzo”*. El hombre sufre porque necesita superar la soledad, la que experimenta como angustiosa, y el amor es la forma de afrontar la soledad humana. Cuando en una pareja la satisfacción de las necesidades mutuas fracasa y no proporciona suficiente felicidad o seguridad, aparece la alienación, el conflicto, el malestar, la ansiedad y es posible que se llegue a la ruptura de la relación. (Cfr. FROM E. *op. cit.* 1970).

Esta transformación de la sociedad se ve reflejada -y no podría ser de otra manera⁹⁷ - en la escuela. Aunque hemos llegado a un bienestar económico superior al del pasado, tal vez hemos perdido algo en bienestar emocional. La sociedad de consumo nos ha hecho mucho más competitivos, y eso ha supuesto un mayor desgaste emocional. Vivimos compitiendo en todos los campos, laboral, escolar, etc. Y la inseguridad económica de las clases indigentes o la clase media, no es la de antes basada en el alimento, sino en la competición del puesto fijo y sobre todo en la competición de un estatus social que nos da esta “seguridad del ego” pero que nos hace vivir continuamente estresados. Con una familia cada vez más desestructurada los hijos no tienen la atención primaria que necesitan en una fase evolutiva importante: ambos padres trabajan y los abuelos asumen un papel (y no siempre es posible) de protagonistas del crecimiento emocional-cognitivo de los hijos. Con todo ello, hoy más que ayer, la escuela asume el papel “educacional” sustitutivo de la familia, aunque no teniendo todos los papeles e instrumentos adecuados tanto en formación profesional como en medios logísticos. También ha cambiado la didáctica de la forma de enseñar, se ha pasado de una metodología tradicional más autoritaria a otra metodología moderna con los últimos avances de la ciencia psicopedagógica; metodologías educativas conductistas, cooperativas, etc., grupos reducidos en clase, clasificación de las materias ahora de una forma, luego de otra, y hay que plantearse si estos continuos cambios ministeriales pueden afectar a la desorientación del cuerpo de docentes.

También ha cambiado el estilo de la docencia en el sentido emocional. La base de una buena enseñanza es la emocional, es decir la vocacional, obviamente partiendo de la preparación profesional en la materia que se está impartiendo. La mayoría de los estudios acerca de la forma de aproximarse a la enseñanza han demostrado que el amor y la paciencia, en una forma asertiva y “equilibradamente” disciplinar, dan a la larga resultados mucho más positivos y constructivos a nivel de un buen desarrollo emocional-cognitivo. Los mejores educadores han sido siempre los que antes de enseñar y antes de que amen su materia, aman a quienes se la imparten dedicándose -en sus posibilidades- con

⁹⁷ Cualquier cambio que afecte a la sociedad entendida como macrosistema afectará a todos sus microsistemas: la familia, la escuela, etc.

“alma y cuerpo” y con “espontaneidad natural”. Las Instituciones también fallan a la hora de detectar una violencia dentro del contexto escolar, en cuanto los docentes –tanto por un problema vocacional como por un problema de formación profesional- no lo detectan a tiempo o lo pasan por alto: por ejemplo en el caso de un acoso escolar. ¿Cuántas escuelas, hoy en día, dan a sus estudiantes una encuesta anónima sobre conflictos en el aula, para detectar algún posible malestar o como medida muy importante de prevención de conflictos? Detectar para prevenir sería una de las soluciones más factibles y realistas de la violencia escolar. Sería importante que los docentes se aproximaran con una adecuada formación a la mediación y no necesariamente como mediadores escolares sino como mediadores de ayuda y soporte a otros operadores en el microsistema escolar.

3. Tipos de conflictos en el ámbito escolar

3.1. *La violencia*

No hay que confundir la *violencia* con la *indisciplina*. La *indisciplina* es un comportamiento que va contra las normas, con conductas inapropiadas como son: la mala educación, la insolencia, la desobediencia, la provocación, la amenaza, la falta de respeto; los desórdenes en ausencia del profesor en el aula, en los pasillos y en otros espacios comunes; los pequeños robos aislados, las descortesías⁹⁸. Estos son más bien conflictos frecuentes y no significativamente relevantes. Se trata de “conductas enojosas de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y/o rendimiento académico, que presentan carencias significativas por lo que se refiere a la integración de hábitos, etc.”⁹⁹

La *violencia*, sin embargo, va unida a un desorden social grave contra las personas. Y si se manifiesta en una agresión que va unida a un descontrol físico, verbal y psíquico grave (pueden manifestarse con robos importantes, actos vandálicos en el centro, destrozos de material, pequeñas rupturas en el edificio,

⁹⁸ Vid., CARBONELL J. L. y PEÑA A. I., *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS, 2001, pp. 33-35.

⁹⁹ CASAMAYOR G., *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Grao, 2000, 4ª edición, p.20.

absentismo, pasotismo, molestia a los compañeros y al profesor, etc.) y en la mayoría de las ocasiones acaba desembocando en conflictos más graves.

Una definición de violencia podría darse como “la manifestación de una agresividad destructiva (no positiva) relacionada habitualmente con la fuerza física y psicológica”. El empleo que se hace en contra de alguien se convierte en una agresión. En este sentido conviene mencionar a Henri Laborit, que la define como “un mecanismo de agresividad sociológica y/o biológica”, y la relaciona con la acción de la agresión con la que el individuo utiliza cierta cantidad de energía para destruir. Es en este sistema de acción-reacción, según Laborit, donde se pueden encontrar las causas que permitan describir los mecanismos de la agresión¹⁰⁰.

La violencia es un fenómeno complejo. Hay muchas variedades de violencia. A. Reiss y J. Roth¹⁰¹, mencionan aquellas en donde el individuo intente, amenace o inflija daño físico u de otro tipo. El suicidio se incluye también como una tipología de violencia inflingida contra uno mismo. Esto incluye el daño psicológico, sexual, la violencia familiar, escolar, doméstica, la violencia interpersonal, el vandalismo, u otros.

Otra definición es un tipo de violencia que en la palabra inglesa “*bullyng*” abarca todo y es más rica en significados y peculiaridades. Se puede traducir por “intimidar, tiranizar, amenazar”, pero aplicada a lo que sucede en Inglaterra y en el Norte de Europa, designa los maltratos de los que suelen ser víctimas los alumnos, desde la agresividad física (golpear, robar, pegar), a la agresividad verbal (gritar, insultar, amenazar, burlarse), y a la agresividad psicológica (excluir a alguien del grupo, escribir notas contra alguien, difundir historias falsas...) ¹⁰². Esta violencia además de incluir agresiones “tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa,

¹⁰⁰Cfr., LABORIT H., *L'agressivité détournée : introduction à une biologie du comportement social*. Paris: Union générale d'éditions, 1970.

¹⁰¹Vid., REISS A., ROTH J., *Understanding and preventing violence*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1993.

¹⁰²Cfr., ROVIRA M., “El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial”. En: *Cuadernos para la Coeducación*, n. 15, Barcelona, 2000, pp. 12-14.

que no puede por sí misma salir de esta situación y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente”¹⁰³

En un marco escolar, la violencia puede caracterizarse, entre otros, por algunos factores, tales como 1) la violencia estructural derivada de la organización social; así, la violencia escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes en procesos que “filtran” dicha violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad; 2) la violencia omnipresente en los medios de comunicación social a la que los alumnos están expuestos durante muchas horas diarias; 3) los modelos violentos que los estudiantes ven -y aprenden- en su propia familia y en su más inmediato entorno sociocomunitario. En este conjunto de variables habría que incluir de forma explícita la influencia del grupo de iguales; 4) La violencia que los alumnos sufren dentro de su familia y en su entorno comunitario; 5) El hecho de que los centros educativos, en especial los de enseñanza secundaria, se han mantenido casi siempre al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo moral, integración social, etc.), al haber olvidado los procesos interpersonales implícitos en la convivencia diaria, se encuentran ahora con graves dificultades para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial o, simplemente, los problemas de convivencia en general.

En un marco social más general, es importante diferenciar la violencia como un término genérico, y un crimen violento, por dos razones: primero porque el acto violento puede no ser una acción criminal, pues ésta última instancia está determinada por la legislación nacional de cada país. Una acción violenta como la mutilación del clítoris a mujeres en algunos países no es considerada un crimen, aún cuando la acción que se inflinge es violentamente brutal, como podría ser la circuncisión femenina en algunos países. Segundo porque la violencia como tal se aprende y asimila dentro de la norma social, y como reflejo dentro la familia o de la escuela, que serían las dos referencias principales de relación de una persona en

¹⁰³ DÍAZ AGUADO M. J., *Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. 4, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997, p.66.

sus primeros años. El estar expuestos a abusos y violencia durante la niñez podría ser un precursor de la violencia adulta del individuo.

La violencia se puede categorizar (*violencia doméstica, violencia laboral, violencia ideológica, violencia política, etc.*) y no existe una sola causa o factor que pueda explicarla como fenómeno social. Existen distintos factores que permiten explicar el comportamiento violento manifestado en una determinada formación social como los *factores individuales* o los *factores comunitarios*.

Entre los factores individuales que inciden en algunos patrones violentos, además de los roles naturales (y evolutivos) de género, citamos los culturales. Los hombres son más agresivos que las mujeres, lo cual en una sociedad en donde los roles sociales están establecidos conforme al género de cada individuo, es un factor que incide en el comportamiento violento de las personas. También la imitación en una sociedad expuesta a la violencia por los medios de comunicación (la televisión, el cine, las revistas, los videos, la prensa) o por una exposición a temprana edad a la violencia es un factor que puede afectar el comportamiento futuro de cada persona. Existen varios estudios que permiten afirmar que tanto la violencia social, como la doméstica, incluyendo evidencias de abuso en menores, tiene un efecto considerable en la probabilidad que la persona se convierta en un adulto violento.

Entre los *factores comunitarios* el contexto social representa un factor relevante: la pobreza, el desempleo, la falta de expectativas profesionales. El hogar, como un subsistema social, representa la principal forma de organización social y es el primer referente que permite identificar aquellos factores que inciden dentro del comportamiento violento. Los factores a tomar en cuenta son el tamaño de la familia, el grado de hacinamiento, la historia de violencia familiar, la dinámica y las normas de la familia y el ingreso per cápita del hogar.

Las familias más desestructuradas y numerosas en general resultan ser más violentas que las familias más acomodadas con menor número de hijos (excepto las familias disgregadas; separadas, divorciadas, en donde trabajan los dos

cónyuges y con poca atención educativa afectivo-cognitiva). Una posible explicación de este hecho, en las familias desestructuradas, es que existe un problema de hacinamiento de las familias con mayor número de miembros que provoca frustración y que esto conlleva a problemas entre los mismos que acaban generando una conducta violenta. La familia violenta tiende a perpetuarse (herencia cultural), porque esa relación se legitima con la transmisión de las normas entre generaciones. La violencia familiar se perpetúa. Estos pueden ser comportamientos disfuncionales que pueden deberse al propio comportamiento y responsabilidad de los padres dentro de su rol de ejercer un equilibrado “control” y una “supervisión” dentro del hogar.

La relación que existe pues entre la familia numerosa y las condiciones económicas de ésta, que no les permiten obtener el grado adecuado de satisfactores sociales, nos lleva a considerar la pobreza de las familias desestructuradas y la disgregación de las familias acomodadas como uno de los factores detonantes de las manifestaciones violentas. Ver la pobreza como una privación en muchas dimensiones, puede asociarse con una condición de individualidad y aislamiento social. Las condiciones fundamentales de pobreza y desigualdad pueden convertirse fácilmente en un factor que contribuye a crear las condiciones para que se desarrollen escenarios violentos. Aquí los medios de comunicación juegan un papel reproductor, al difundir patrones de consumo que permiten hacer una diferenciación en el sentido de carencia de los estratos sociales con menores satisfactores sociales.

La cultura juega también un papel fundamental en el comportamiento. La violencia se entreteje en el comportamiento social bajo el tapiz cultural y la mezcla de culturas y tradiciones que en muchas sociedades puede generar un juego de reglas que guían comportamientos e identidades de grupo (como, por ejemplo, es el caso de la globalización y la nueva migración y su inserción en el ámbito social; antes era representado por la comunidad gitana, pero ahora el escenario ha cambiado).

La erosión de las normas sociales regula las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo que termina por imponer nuevas normas de comportamiento a la comunidad completa. Por ejemplo, las normas violentas de las "comunidades gitanas" modifican los comportamientos sociales establecidos por la comunidad. Estas normas tienen una implicación que va más allá de la manifestación cultural del grupo social, pero también permite la cohesión del grupo. El alto grado de crimen en un vecindario puede generar en sí más violencia, pues actos violentos incentivan la conducta violenta a través de un efecto demostración.

La violencia, sin embargo no es sólo el producto de la marginación o de la pobreza. También es el resultado de la crisis de "valores positivos" ya sea en familia acomodadas o desestructurada, ricas o pobres. La sociedad de consumo ha creado falsas referencias y modelos a las que todos hacemos referencia. Una "masificación de falsos valores" que dictan la regla de convivencia y que sobre todo en una determinada edad evolutiva puede engendrar conflictos violentos. Las marcas, las firmas, los mitos de la sociedad consumista y conformista crean grupos con la percepción de la identificación y pertenencia y donde la condisión de estos "falsos valores" provoca el enfrentamiento entre individuos y grupos sociales (en los años sesenta esto ocurría por motivos ideológicos).

También en el ámbito del conflicto escolar podemos mencionar, como causa de conflicto, la masificación escolar con el gran aumento del número de estudiantes, donde la poca motivación a los estudios en una edad escolar determinada y la consecuente escasa prospectiva a un futuro trabajo "digno", entre otros, ha puesto en crisis a la escuela como Centro de formación, educación y prevención.

El ámbito individual y el comunitario se interrelacionan. En el ámbito individual operan determinados factores que se conjugan con los factores comunitarios que van generando cierta predisposición a una conducta antisocial y a la alienación de ciertos valores que podrían representar y dibujarse en un sentido metafórico como un "freno de la conciencia colectiva".

4. Algunos modelos de gestión del conflicto en los centros educativos

Los modelos de gestión de conflictos en los centros educativos pueden ser diversos según el enfoque que cada colegio aplique colegialmente o por iniciativas individuales. Hay también centros educativos en los que no se aplica ningún modelo. El enfoque que cada colegio decide aplicar responde a veces a los problemas que puedan surgir tanto de una forma más bien burocrática como, a menudo ocurre, un tanto anárquica. Y esto se produce porque todavía no existe una sensibilización adecuada o bien por falta de una dirección apropiada o por la ausencia de una coordinación colegial; a menudo prevalece la improvisación y algunos centros aplican fríamente, sin sensibilización y sin una adecuada preparación el Reglamento de Régimen Interior cuando se presente algún problema. Además hay colegios que mezclan los diversos modelos, a veces priorizando uno y sin dar la relevancia adecuada a los procesos educativos apropiados. Juan Carlos Torrego Seijo, en un estudio realizado en 2001, identifica tres modelos de gestión de conflictos que pueden aplicarse al ámbito escolar: el *normativo* (punitivo-sancionador), el *relacional* y el *integrado*¹⁰⁴.

4.1. El modelo normativo

El modelo “*normativo*” o “punitivo-sancionador” se basa en que la sanción lleva al alumno a no volver a actuar de un modo incorrecto o agresivo y, al mismo tiempo, advierte a los compañeros para que no actúen de esta manera. Es un modelo definido como “ejemplar”, que intenta, a través de la sanción o el castigo, evitar los conflictos en la escuela.

La convivencia escolar en este modelo se basa en una visión reglamentista de Régimen Interior y de Organización y Funcionamiento. Un Reglamento de Régimen Interior (RRI) o un Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), detallado y claro, especifica las faltas que pueden ser: 1) *leves*, 2) *graves* y 3) *muy graves*, y sus correspondientes sanciones con la

¹⁰⁴Cfr., TORREGO J. C., y Cruz Pérez Pérez, “Estrategias para la solución de conflictos”. En: *Revista Española de Pedagogía*, n. 218, 2001, pp. 26-28.

finalidad de lograr un clima ordenado, disciplinado y una convivencia sin problemáticas que favorezca el aprendizaje¹⁰⁵.

Este modelo substancialmente se caracteriza porque proporciona: 1) el poder de gestión del conflicto a los *Tutores*, a los *Profesores* o a la que corresponda, o bien a los órganos de decisión como el *Equipo Directivo*, el *Consejo Escolar* o la *Comisión de Disciplina o Convivencia*, establecida por este último organismo; 2) Dicta unas normas de convivencia, dentro del Reglamento de Régimen Interior que regulan las faltas, las sanciones y el poder sancionador de los diversos órganos unipersonales o colegiados del centro. Este Reglamento de Régimen Interior es aprobado por el *Consejo Escolar*; 3) Porque se centra en un enfoque retributivo de la justicia. Pone la fuerza en la aplicación de la sanción, castigo o corrección para tratar de ser justos; 4) Porque establece todo un proceso “judicial”: nombramiento de instructor, proceso a seguir, derechos de las partes y sanciones previsibles, de acuerdo con la normativa oficial. En el fondo y en la forma es un verdadero juicio en el que un órgano unipersonal o colegiado dictamina, conforme a la legislación vigente, la sanción o castigo a cumplir; 5) El Director del Centro o el órgano colegiado del Consejo Escolar o la Comisión de disciplina, en la que ha delegado el Consejo Escolar, ratifican, si lo consideran oportuno, las sanciones propuestas por el Instructor.

Este modelo, el más utilizado hasta el momento actual, tiene sus límites. Los límites consisten en que el agresor no corrige su conducta porque no está probado que el castigo en sí sea suficiente como para eliminar una conducta violenta o indisciplinada. Los castigos, en general, producen resentimientos, rabia y, si son injustos, no se olvidan. Parece, a veces, que hacen caso omiso; más quien sigue sus pasos sabe muy bien que son terribles las reminiscencias de la juventud y que olvidan fácilmente los castigos que les dan los padres, pero con mayor dificultad los que les imponen los profesores. Hay hechos de algunos que de adultos se vengaron brutalmente de ciertos castigos sufridos cabalmente cuando se

¹⁰⁵ Cfr., CAMPO A., “Convivencia y organización escolar”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 304, 2001, p. 30.

educaban¹⁰⁶. Lo que se consigue es el alejamiento del agresor del colegio. Además, este modelo no favorece la autorresponsabilidad, ni el reconocimiento de la misma al ser un tercero, el tutor o el “juez instructor”, el que propone la sanción, y el órgano unipersonal o colegiado, el que sanciona. Este modelo punitivo, de por sí insuficiente, está basado en el poder del más fuerte y tampoco muestra al trasgresor modelos alternativos de conducta. La víctima se queda sola, indefensa y sometida a una posible venganza de su agresor, si no en el presente, sí en el futuro, como consecuencia del castigo inflingido al agresor. Entre las partes enfrentadas, el conflicto queda sin resolver. No se logra acercar a las partes, no se resuelve adecuadamente la situación de la víctima ni se consigue la "conversión" del culpable, ya que lo que une a las partes es el dolor ocasionado por el castigo¹⁰⁷.

Este modelo, tarde o temprano, en el caso de que se utilice exclusivamente, lleva a la confrontación y rompe la comunicación, ya que la persona sancionada se siente incomprendida y juzgada negativamente. Bajo este modelo suele haber un conjunto de actitudes por parte de los que ejercen el poder, que no favorecen la gestión del conflicto, sino más bien todo lo contrario. Además, este modelo “puede impedir un desorden, pero con dificultad hace mejores a los que delinquen. Se ha observado que los muchachos no olvidan los castigos que se les han dado; y que, por lo general, conservan amargor junto con el deseo de sacudir el yugo de la autoridad y aun de tomar venganza (...).”¹⁰⁸

4.2. El modelo relacional

El modelo *relacional* gestiona el conflicto por medio de la relación, es decir, por la comunicación directa entre las partes. Pretende prevenir el conflicto, para evitar que explote la crisis y se manifieste con violencia, por medio del diálogo, del encuentro interpersonal, bien por propia iniciativa o por medio de un intermediario. Parte del principio de que reconciliarse con la víctima exige en el agresor un alto coste mental y emocional, lo cual supone un

¹⁰⁶ Cfr., DON BOSCO J., *El Sistema Preventivo en la educación de la juventud: Constituciones y Reglamentos. Salesianos de Don Bosco*, Madrid, 1985, p. 240.

¹⁰⁷ Cfr., TORREGO J. C., *op. cit.*, pp. 26-27.

¹⁰⁸ Cfr., DON BOSCO J., *op. cit.*, p. 240

"verdadero castigo" para él. Además, este estilo de actuar sirve de modelo para que otros actúen de esta manera.

Al mismo tiempo acentúa la importancia de recuperar positivamente la relación entre las partes, procurando que la víctima reciba la justa recompensa por la agresión recibida. En lo que respecta a la actuación del centro, al ser la relación interpersonal, éste puede hacer muy poco para intervenir a tiempo y con las medidas más oportunas; es decir la estructura del centro no tiene conocimiento del posible conflicto y, por tanto, no puede favorecer la comunicación y el diálogo. Normalmente se interviene por medio de algún educador o compañero que favorece el encuentro y la gestión del conflicto y, además, supone tiempo, decisión, energía, dedicación y capacidad de mediación, actitudes no siempre fáciles.

4.3. El modelo integrador

Llamado así, porque integra los valores de una sana disciplina, democrática y participativa, basada en la aceptación de los derechos/deberes de las personas y la cultura propia de la gestión de conflictos, especialmente la mediación escolar.

Este modelo coincide con el modelo punitivo en la necesidad pero empleadas en un contexto de normas democráticas definidas que clarifiquen cómo debe ser la convivencia en el centro escolar; y con el relacional en la importancia de la creación de un clima y de una cultura de diálogo que ayude a construir, en la Comunidad Educativa, los valores de la paz, de la convivencia, de la tolerancia y de la reconciliación por medio de un conjunto de técnicas de gestión de conflictos que tratan de afrontarlos desde una perspectiva de cooperación, en la que las partes implicadas sean también protagonistas en el cambio¹⁰⁹, mejorando su relación personal.

También asume la hipótesis del modelo relacional, que afirma que

¹⁰⁹ Cfr., TORREGO J. C., *op cit.*, pp. 127-128.

“reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual)”; pero añade de un modo más explícito la capacidad de disuadir a otros, para que no actúen de este modo (prevención generalizada), ya que se transmite con claridad un mensaje de autoridad educativa en el sentido más genuino de la palabra. Este mensaje consiste en informar a la Comunidad Educativa de que, ante los conflictos, se está actuando de un modo práctico y ético”¹¹⁰.

Igualmente enriquece el uso de las normas de convivencia, al favorecer alternativas a través del diálogo, que impiden la pérdida de la relación y de la vivencia de sentimientos de desencuentro, que marcan negativamente el proceso educativo. Ayuda a que el Consejo Escolar ofrezca a las partes la aplicación de una sanción, y también el camino de la mediación o el diálogo para arreglar el conflicto. Con este modelo se actúa de una forma muy humana, ya que el colegio otorga legitimidad y ofrece una estructura organizativa dedicada a gestionar los conflictos (la mediación escolar). Los límites que pueden presentarse son: la ausencia en el centro de equipos de mediación y procedimientos de gestión de conflictos a través del diálogo con su relativo entrenamiento y preparación específica, creándose una cultura participativa, programas curriculares de gestión de conflictos, corresponsabilidad en la elaboración de normas; y el problema de su funcionamiento que depende, además, si es apoyado institucionalmente, tanto de los órganos directivos del colegio como del Consejo Escolar y también de las Delegaciones Provinciales de Educación.

5. El perfil del educador del modelo integrador

Las circunstancias del momento actual exigen un tipo de educador, preparado para afrontar los retos de la cultura de hoy, y en especial los problemas de los conflictos escolares.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 28.

José Antonio Marina apunta, en un interesante artículo¹¹¹ sobre los docentes en un mundo globalizado y en continua transformación, las características que deben definir al educador de nuestra época. Indica que *la educación debe concebirse como un proyecto ético*, donde la finalidad es formar personas y no sólo capacitarlas laboralmente. El profesor, además, debe ser *un experto en educación* y no debe enseñar sólo contenidos, sino que tiene que educar mediante cada una de las áreas o asignaturas, y debe ayudar al crecimiento de la persona, desde el Proyecto Educativo del Colegio. El profesor tiene que *entrenarse para la acción y convertirse en experto* en gestión de conflictos y en colaboración, dando énfasis no sólo a la dimensión intelectual (como en el pasado) sino también a la dimensión afectiva educando y creando hábitos de comportamiento. En otras palabras, cambiar la posición tradicional de un profesor “dueño y señor absoluto” de su aula, e incluso de su asignatura. Los profesores individualistas, insolidarios, pertenecen a otra época. Hay valores que sólo se pueden enseñar si todos sabemos colaborar y unirnos en un objetivo común; pero no sólo los profesores, sino también el personal no-docente. Todos somos educadores en equipo, todos tenemos una función educativa. Hay que abrirse a una educación “sistémica”, *adoptando un papel más activo y ponerse continuamente al día* en su asignatura, en las ciencias humanas relacionadas con la educación (psicología, sociología), porque la educación es un conjunto de interacciones, influencias, actividades, en las que todos los subsistemas del centro educativo ejercen una influencia real sobre los alumnos. Todos educamos y todos debemos realizar un papel activo y tenemos que *ser buenos propagandistas de la educación*. Ésta no es algo exclusivo de los colegios. La sociedad, la vida, la familia, el entorno social, deben ser educativos propagando este espíritu educativo en todos los demás subsistemas sociales.

6. Técnicas para afrontar el conflicto escolar

Los conflictos escolares hay que tratar de resolverlos y las técnicas de gestión de conflictos más apropiadas nos ofrecen la posibilidad de encontrar vías

¹¹¹ MARINA J. A., “Profesores para un mundo ultramoderno”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 304, 2001, pp. 20-21.

de solución. Entre las que más se utilizan vamos a abordar la *negociación*, el *arbitraje*, la *conciliación*, el *juicio* y la *mediación*.

6.1. La negociación

En la *negociación*, las dos partes enfrentadas buscan juntas una solución que sea satisfactoria para ambas partes. Las dos partes encontrarán puntos de encuentro para que sus posiciones se suavicen, escogiendo las necesidades primarias de cada uno, abriendo su comunicación y disminuyendo a poco a poco la tensión. Encontrarán una solución y buscarán un acuerdo que satisfaga intereses comunes, aunque este acuerdo no se logre rápidamente.

La negociación puede ser directa o indirecta. Es directa cuando se realiza sólo entre las dos partes. Es indirecta cuando las dos partes escogen a un tercero (un negociador o uno o dos representantes) que les representen. Tanto el negociador como los representantes se involucran en el proceso, pero ya que cada uno representa a una parte, no existe totalmente la imparcialidad o la neutralidad.

Los dos estilos de negociar (del negociador o de los representantes), que representan dos actitudes contrapuestas, son la “*negociación competitiva*”, que consiste en que cada parte busca en la negociación el máximo beneficio posible y acepta ceder aquello que no sea absolutamente imprescindible, y la “*negociación cooperativa*”, que consiste en que las partes se centran en identificar sus necesidades primarias y los intereses comunes, que les permitan avanzar hacia puntos de acuerdo¹¹².

6.2 El arbitraje

El arbitraje es una negociación en la cual la decisión de la disputa se delega en un tercero (árbitro), neutral e imparcial. Las partes plantean sus posiciones, se pueden aportar pruebas o no y se dicta un laudo, que puede ser vinculante o una simple recomendación importante. La comunicación se realiza por canales

¹¹² Vid., MARTÍNEZ DE MURGUÍA B., *op. cit.*, pp. 46-47.

separados hasta llegar al árbitro, de modo que los clientes no se comunican entre ellos. De alguna manera comparte similitudes con el juicio aunque permite una resolución más rápida. En el arbitraje existe sólo un árbitro y la dos partes en disputa.

Después de haber escuchado a la dos partes y lo que cada parte expone para defender su punto de vista, el árbitro tomará la decisión final. A diferencia del juez, el árbitro no decide quién es el culpable, sino que sólo señala cuál es, en su opinión, la solución más ecuánime para poner fin al conflicto.

6.3. La conciliación

Es una negociación en presencia de un tercero -el conciliador- que desempeña un papel pasivo; es decir, sólo preside, aunque puede proponer fórmulas de arreglo conservando las partes el poder de aceptarlas o no. El conciliador se encarga de unir a las partes para hablar o transmitir información entre ellas. También en la reconciliación como en el arbitraje, existe sólo un conciliador y la dos partes en disputa.

6.4. El juicio

Con el juicio el conflicto pasa de lo privado a lo público. En el juicio un juez preside y delibera, después de haber escuchado a las partes y a sus abogados, conforme a la ley. La deliberación del juez es obligatoria y vinculante para ambas partes, las cuales pierden el control de la gestión del conflicto. El juicio puede ser: 1) directo, se incluye sólo a las dos partes; 2) indirecto, se incluye al juez y a los abogados que representan a las dos partes.

6.5. La mediación

Es una extensión de la negociación pero donde un tercero neutral, el mediador, no tiene facultades de decisión; sólo ayuda a las partes a encontrar

soluciones ventajosas para todos. El mediador, facilita la comunicación, el comportamiento de colaboración a partir del control e intercambio de la información. Quienes efectivamente resuelven la disputa son las partes en forma tal que se sientan mutuamente satisfechas y puedan seguir llevando relaciones sociales compartidas según los casos.

“El mediador les ofrece la oportunidad de negociar en términos de beneficio mutuo en absoluta privacidad. El proceso es una búsqueda mutua de todas las opciones de solución posibles que finaliza en un acuerdo razonable: ninguna de las partes puede ganar a costa de la otra. Las soluciones deben surgir del proceso con un acuerdo creado y aceptado por ambas partes.”¹¹³

6.5.1 La mediación escolar

La mediación escolar en los centros educativos, representa un soporte preventivo a la resolución de conflictos que implica, como en cualquier otro tipo de mediación, que un tercer neutral ayude y eduque a los disputantes de forma *cooperativa* a enseñar a resolver sus desacuerdos. El concepto de cooperación y colaboración es lo que, en líneas generales, distingue la mediación escolar de las demás.

La mediación escolar para la gestión de los conflictos representa una herramienta válida, pero no sirve para todos los conflictos. La mediación escolar no sirve, por ejemplo, si las partes no reconocen sus divergencias y tratan de solucionarlas por medio de un acuerdo¹¹⁴. Es importante cumplir con aquellas condiciones que exige cada específico proceso de mediación para que funcionen en la práctica.

La mediación escolar necesita pues un clima de cooperación y colaboración entre todas las figuras implicadas en un conflicto escolar. El contexto situacional escolar es más amplio y las figuras cambian. Las emociones

¹¹³ Vid., BUSTELO D. J., “Panorama actual de la mediación familiar”. En: *Revista Servicios Sociales y Política Social*, n. 53, 2001, pp. 9-39.

¹¹⁴ Cfr., PORRAS RODRÍGUEZ J.M., *op. cit.*, pp. 14-18.

también son diversas y lo que caracteriza el conflicto escolar es principalmente la psicología de grupo y sus interdependencias entre estudiantes y con el profesorado.

En un conflicto de pareja, tenemos principalmente a dos personas en conflicto, con sus emociones afectivo-sexuales y con una eventual interacción dinámica de los hijos. En un conflicto empresarial, tenemos una disputa de competición y dignidad en el trabajo. Sin embargo, en un conflicto escolar tenemos una psicología distinta; los chicos están en una etapa evolutiva importante y delicada de su vida que puede marcarlos notablemente para el resto de su vida (por ejemplo, en el caso de un acoso) e implica figuras diferentes, como las representaciones constituyentes que serían los compañeros de clase, la familia de los estudiantes y las autoridades negociadoras que sería todo el cuerpo profesional como los docentes o los no-docentes, el director, y todos los que forman parte profesionalmente de este contexto situacional y todos los que rodean y que estén implicados directa o indirectamente en este mismo contexto. Por último, la mediación en un contexto escolar sería desde el punto de vista psicopedagógico, aún más educativa y formativa, dado el marco de psicología evolutiva en el que se encuentra inserto el conflicto.

Enseñar a los chicos a abordar los conflictos constructivamente contribuye a un mejor aprendizaje. Por tanto, los objetivos de la mediación escolar deben dirigirse a:

1. Construir un sentido más fuerte de cooperación y comunidad con la escuela
2. Mejorar el ambiente del aula mediante de la disminución de la tensión y la hostilidad
3. Desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades en la solución de problemas
4. Mejorar las relaciones entre el estudiante y el docente
5. Incrementar la participación de los estudiantes y desarrollar las habilidades del liderazgo positivo.
6. Resolver disputas menores entre iguales que interfieren con el proceso de educación

7. Favorecer el incremento de la autoestima dentro de los miembros del grupo
8. Facilitar la comunicación y las habilidades para la vida cotidiana.

En lo que se refiere a los programas de aprendizaje de técnicas de mediación, se prevén las siguientes etapas:

1. Sensibilización y difusión respecto al proyecto
2. Reuniones con los alumnos
3. Entrenamiento para los alumnos
4. Instalación de un centro de mediación escolar
5. Monitoreo y evaluación de la experiencia.

Además, resulta muy interesante el programa llevado a cabo por Solomon y colaboradores en 1986¹¹⁵, que se articula en 5 sectores:

1. Actividades de ayuda: se anima a los estudiantes para que sustenten a sus compañeros tanto en los momentos de dificultad como en las tareas escolares.
2. Aclaración de los valores sociales más asertivos y positivos: los docentes explican los valores sociales fundamentales y los discuten con los alumnos. Además refuerzan en una lluvia de ideas estos valores y los comportamientos espontáneos adecuados que derivan.
3. Promoción de la comprensión social: se leen historias en el aula, a las que siguen discusiones de grupo, a través de las cuales se exploran las motivaciones, los sentimientos y las necesidades de los diversos personajes. Para desarrollar sentimientos de solidaridad y promover el reconocimiento del valor de la diversidad, se utilizan historias cuyos protagonistas son de cultura, edad, sexo diferentes. Se ponen en marcha también discusiones sobre los diversos acontecimientos que se desarrollan en el aula.

¹¹⁵ Cfr., SOLOMON D., WATSON M. y coll. "Promoting prosocial behavior in schools; an interior report on a five year longitudinal intervention program". Paper presented en: *Annual Meeting of The American Educational Research*, San Francisco, 1986.

4. Desarrollo de la disciplina: a través de un estilo educativo democrático, los docentes estimulan el desarrollo de una autodisciplina fundada sobre la identificación colectiva de reglas de conducta y sobre el compromiso común en el respeto de las mismas.
5. Aprendizaje cooperativo: se adopta el trabajo de grupo tanto para las actividades escolares como para las sociales. Los docentes hacen reflexionar a los estudiantes sobre la necesidad de la interdependencia, sobre la oportunidad de entender y considerar tanto el propio comportamiento como el de los otros, teniendo como función la de alcanzar dentro del grupo un buen logro del objetivo.

El resultado fue que los estudiantes que participaron en el programa se revelaron más autónomos, más capaces de tomar decisiones, de comprender los problemas interpersonales comunes y de solucionarlos.

Más recientemente otros programas, con objetivos más específicos, han dado también resultados positivos. En Escandinavia se ha puesto en marcha, en 1994, un programa finalizado a la reducción del *bullyng* en los centros educativos¹¹⁶. En los Estados Unidos dos programas, en 1992 y 1988 han tenido como objetivo la prevención de los comportamientos antisociales y la ayuda a los niños socialmente desfavorecidos¹¹⁷.

Y, finalmente, para que se ponga en marcha una mediación en un contexto escolar, debe existir o crearse un clima de colaboración que prevea:

- 1) la reducción de la hostilidad ente los contendientes, trabajando las posiciones y comprendiendo y apreciando los problemas presentados por las partes;
- 2) la comunicación a las partes que el “operador mediador” conoce y entiende los problemas;
- 3) la orientación y el fomento de la discusión en un clima más relajado, de modo que un acuerdo pueda ser satisfactorio;

¹¹⁶ Cfr..OLWEUS D., *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

¹¹⁷ Cfr., COMER J.P., “Educating poor minority children”. En: *Sci Am*, 1988.

- 4) el planteamiento de dudas en las partes respecto a la validez de las posiciones asumidas;
- 5) la sugerencia de enfoques alternativos;
- 6) la coordinación de un proceso de negociación basado también en tareas de aprendizaje cooperativo que enseñen las habilidades comunicativas y de resolución de conflictos;
- 7) el desarrollo de una agenda y la discusión de la tarea.

7. Proyectos para la gestión de los conflictos escolares

7.1. La Comunidad Educativa

Hacia el año 1967 se comienza a hablar en España, en el ámbito escolar, de la Comunidad Educativa donde “comunidad” sugiere unidad, intereses comunes, trabajo en equipo, preocupación por el clima escolar, compenetración entre los diversos miembros de la escuela y el término “educativo” expresa la finalidad de la comunidad: ayudar a los alumnos a crecer como personas autónomas, libres y solidarias, siendo protagonistas de su propio crecimiento personal.

La creación de un ambiente educativo, participativo y democrático en los colegios es la base ideal para facilitar la implantación de la cultura de la gestión de conflictos, y de la mediación escolar. La existencia de una Comunidad Educativa unida, tolerante, dialogante, solidaria, facilita que esta nueva cultura se implante con facilidad. La existencia de una Comunidad Educativa unida y participativa supone un trabajo constante por parte de todos los que forman parte de ella. Es la base para la prevención de los problemas de convivencia y para la gestión positiva de los conflictos.

Los proyectos educativos apropiados y que deben de aplicarse o que ya se están aplicando en los centros educativos representan un punto de partida fundamental para establecer la cultura de la gestión de conflictos y, en concreto, para la mediación escolar.

Seguidamente destacamos algunos.

7.2. El Proyecto Educativo del Centro (PEC)

El PEC es una obligación normativa que exige la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Este documento recuerda en su artículo 68,2, que “los Centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el Proyecto Educativo, en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación (...)”.

El PEC se convierte en un elemento constitutivo y esencial de la Comunidad Educativa. Es un instrumento de planificación y gestión que enumera y define las notas de identidad; formula los objetivos del centro y expresa la estructura organizativa y funcional de la institución. El PEC posibilita la línea educativa ya que se convierte en el núcleo de referencia de toda la organización y gestión de la vida escolar y da coherencia a las actuaciones individuales de cada profesor; es un instrumento que posibilita la participación y coordinación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y evita las actuaciones individualistas, inconexas, contradictorias, improvisadas y rutinarias, entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

Uno de los puntos importantes del PEC son las señas de identidad, es decir, el “Carácter Propio” que, de acuerdo con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, artículo 68,5, debe ser incorporado en el PEC. En el mismo se desarrollan los ideales, principios, creencias y valores que tiene el colegio. También debe contemplarse el proyecto de persona que se pretende educar.

El *PEC* es un punto de partida fundamental para establecer la cultura de la gestión de conflictos y, en concreto, para la mediación escolar. La finalidad primaria del Proyecto Educativo del Centro no es sólo publicar un texto para conocerlo y llevarlo a la práctica, sino, sobre todo, para ayudar a la Comunidad Educativa del Colegio a actuar con una mentalidad compartida, con claridad de

criterios y objetivos, para hacer posible la gestión corresponsable del proceso educativo y, en nuestro caso, de la mediación escolar.

El objetivo central del PEC es la persona del alumno, visto en la totalidad de sus dimensiones (cuerpo, sentimientos, razón, voluntad) y de sus relaciones (consigo mismo y con los otros). El PEC orienta y guía un proceso educativo donde las intervenciones, recursos y acciones se entrecruzan y se articulan al servicio del desarrollo integral del alumno y señalan los objetivos, las líneas de acción más adecuadas, para que los valores se hagan realidad y las propuestas ayuden al crecimiento y maduración de las personas.

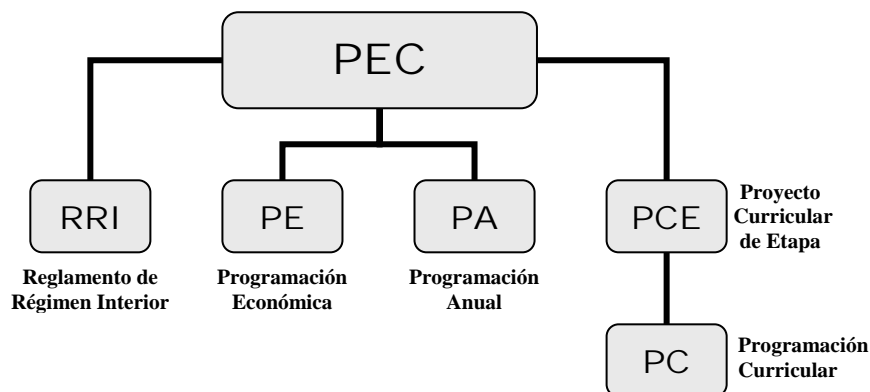
El PEC, antes que un texto, es un proceso mental y comunitario de implicación, clarificación y de identificación que tiende a:

- generar en la Comunidad Educativa del Colegio una confluencia operativa en torno a criterios, objetivos y líneas de acción comunes, evitando la dispersión de nuestra acción y haciendo posible la unidad de la acción educativa;
- crear y potenciar en la Comunidad Educativa del colegio la conciencia de mentalidad y misión educativa compartida y a ser un punto de referencia sobre la calidad educativa y la evaluación continua.

En el PEC es bueno que aparezcan los principios que defienden la cultura de la gestión de conflictos, especialmente por medio de la mediación escolar. Si además de los principios generales de cooperación, comunión, tolerancia, se menciona explícitamente esta cultura y en concreto la mediación escolar, mucho mejor.

El PEC, en el campo educativo, se concreta en los Proyectos Curriculares de Etapa (PCE) y en las consiguientes Programaciones de Áreas como la curricular (PC); en el campo normativo o jurídico en el Reglamento de Régimen Interior (RRI) y en el campo de las actuaciones en la Programación Anual (PA) y Económica del Colegio (PE). Si el documento fundamental mantiene el espíritu de la

gestión de conflictos y de la mediación escolar, resulta fácil plasmar esta cultura en estos documentos. La relación de estos documentos con el PEC es la siguiente:



7.3. El Proyecto Escolar Global (PEG)

7.3.1. Visión general

La gestión de los conflictos escolares, o más bien su prevención, exige, según el parecer de varios especialistas, la aplicación de un Proyecto Global (PEG) e integrado para mejorar la convivencia, que, a su vez, se desglosa en proyectos parciales. Así opina Rosario Ortega y otros autores¹¹⁸ que proponen estos tres procesos para trabajar un proyecto preventivo de la violencia:

- **La gestión democrática de la convivencia.** En él se trata de potenciar la participación de todos en la marcha del centro, de modo que cada uno se sienta protagonista en la toma de decisiones que le competen, en el diálogo y también en la responsabilidad del cumplimiento de los acuerdos. Los instrumentos para realizar un proyecto de gestión de la convivencia en el aula “incluye objetivos, contenidos y procedimientos para fortalecer las relaciones sociales, evitar la resolución dañina de conflictos y proporcionar cauces para que, cuando éstos sucedan, puedan resolverse por la vía de la palabra, la discusión y los argumentos verbales. Incluye también la necesaria existencia de un

¹¹⁸ Vid., ORTEGA RUIZ R. y colaboradores, *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 2000.

espacio y un tiempo para gestionar las convenciones y normas de la vida cotidiana, mediante un foro de aula, en el que todo esto se explicita de forma democrática y participativa”¹¹⁹.

- ***El trabajo en grupo cooperativo.*** Plantear la enseñanza y el aprendizaje mediante un modelo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan en cooperación con otras personas. El conocimiento de los contenidos del currículo supone la explicación del profesor, pero también se necesita elaborarlo, aplicarlo, utilizarlo para resolver problemas, interactuando con otros, dialogando con los compañeros, cooperando con ellos, mejor que compitiendo. En un clima competitivo surge la rivalidad; en cambio, en un clima cooperativo, lo normal es la ayuda y la colaboración. Por este medio se fortalecen la solidaridad y los lazos sociales, previniendo la aparición de los conflictos. La mejor forma de aprender a ser solidario, respetuoso y pacífico es aprender desde una clave cooperativa y solidaria.
- ***La educación de sentimientos, actitudes y valores.*** El alumnado debe darse cuenta de que la educación no es sólo instrucción o enseñanza, sino que abarca el campo socio-moral, emotivo, relacional, asertivo, afectivo, etc. No es suficiente el tratamiento curricular de la educación de las actitudes como contenidos académicos y la educación en valores como transversalidad. Es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un proyecto concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a las emociones, sentimientos, actitudes y valores”¹²⁰.

Xesús Jares¹²¹ señala tres ámbitos de intervención:

- ***El itinerario de educación afectiva y relaciones interpersonales,*** en el que se trabajan las relaciones interpersonales y las habilidades sociales, la autoestima, etc.
- ***El itinerario de resolución de conflictos y no violencia,*** en el que se

¹¹⁹ ORTEGA RUIZ R. y colaboradores, *op. cit.*, p. 93.

¹²⁰ *Ibidem*

¹²¹ Vid., JARES X. R., *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais, 2001.

trata de gestionar los conflictos mediante la formación de mediadores.

- ***El itinerario de educación para la paz y los derechos humanos***, en el que se intenta cuestionar las formas de discriminación para evitar los conflictos en la convivencia y educar a través de los ejes transversales de los derechos humanos y del convivir en paz¹²².

En la misma línea, Bodine y Crawford¹²³ distinguen cuatro tipos o proyectos de gestión de conflictos en la Escuela:

- **Programas curriculares:** Tienen más bien un carácter curricular. Se trazan unos objetivos y contenidos alrededor de la comprensión del conflicto para lograr que los alumnos conozcan esta realidad, cambien sus actitudes y mejoren en su comportamiento, mediante habilidades y destrezas de solución de problemas que les lleven a soluciones pacíficas, constructivas, cooperativas y equitativas.
- **Programas de mediación en la escuela:** Son proyectos de mediación que ofrecen servicios para resolver los conflictos existentes entre los estudiantes, entre estudiantes y adultos, y entre adultos.
- **El aula pacífica:** Es una metodología de aula global que integra la gestión de conflictos en el currículo académico y en el manejo y relación con la clase, con una metodología cooperativa y de controversia académica. Surge de la sinergia de cinco principios: la cooperación, la comunicación, el aprecio por la diversidad, la expresión positiva de las emociones y la resolución de conflictos.

Otros proyectos educativos y de enseñanza a destacar son:

7.4. Proyecto de Desarrollo Social y Afectivo en el aula

Este proyecto ha sido aplicado en varias escuelas de Málaga. Se compone de tres módulos que se desarrollan en el aula. Sus objetivos son: la construcción de

¹²² *Ibidem*

¹²³ *Vid.*, BODINE R.J. & CRAWFORD D.K. *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in School*, National Institute for Dispute Resolution. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.

un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas; una perspectiva moral en la evaluación ante y postreflexiva de una conducta dada; la práctica y el aprendizaje de la negociación, la respuesta asertiva y la prosocialidad (apoyo y cooperación) en distintas situaciones posibles; el desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social; el aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal, y la muestra de respeto y de aceptación hacia las decisiones tomadas por mayoría.

Una vez aplicado, la evaluación del proyecto se centró en la aceptación social valorada por los iguales, las habilidades sociales autopercebidas y las habilidades sociales valoradas por el profesor. Se obtuvieron resultados muy positivos en habilidades sociales autopercebidas, también en su valoración por parte de los profesores y por tests sociométricos. Los autores intentaron, así mismo, identificar variables relevantes que pudieran mediar o estar influyendo en la consecución de los objetivos del proyecto. Identificaron el “conflicto percibido por el profesor en el clima de aula” como una de tales variables relevantes, con influencia significativa sobre el éxito potencial del proyecto.

7.5. Proyecto para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos¹²⁴.

Los elementos principales de este proyecto son: aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos; discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial, así como habilidades que capaciten a los alumnos para resolver conflictos causados por la diversidad étnica; a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a

¹²⁴ Cfr., DÍAZ AGUADO, M.J. y ROYO GARCÍA, P. “Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 1995, pp. 27-28 y pp. 248-259.

cabo fuera de la escuela los alumnos desaventajados socioculturalmente, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.

Este proyecto se ha aplicado en distintos contextos y su eficacia ha sido evaluada de forma sistemática. Se aplicó por primera vez en escuelas públicas de Madrid -en aulas con estudiantes de 7 años- que contaban tanto con minorías étnicas (gitanos) como con grupos de alumnos desaventajados socioculturalmente. Los resultados de la evaluación del proyecto mostraron diferencias significativas a favor de los grupos experimentales en relación con las siguientes variables: tolerancia a la diversidad y superación del prejuicio (cognitiva y afectivamente, y en términos de comportamiento real); una mejor interacción entre ambos grupos étnicos (payo y gitano); una mejora en la actitud general hacia los compañeros del centro y una mayor motivación hacia el aprendizaje; un importante incremento en la autoestima de los estudiantes y, de modo específico, en el autoconcepto académico de los alumnos gitanos. En una segunda ocasión, el proyecto se aplicó con alumnos de 10 años en un contexto similar, pero los problemas de relación interpersonal vinculados con el prejuicio racial resultaron ser en este caso mucho más resistentes al cambio.

7.6. Proyecto para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad¹²⁵.

Este proyecto es en apariencia aún más especializado que los dos anteriores, y pretende incrementar la reflexividad de los estudiantes, así como el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento de que existe una relación positiva entre reflexividad y desarrollo moral. El proyecto incluye una amplia variedad de estrategias cognitivas con las que trabajar en clase con los alumnos. Para la evaluación de este proyecto se utilizó un diseño casi experimental: se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y de control, tanto en el incremento de la reflexividad como en el nivel de desarrollo moral; también se observó un progreso notable en el desarrollo

¹²⁵Cfr., GARGALLO B. y GARCÍA R., “La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico”. En: *Revista de Educación*, n. 309, 1996, pp. 287-308.

moral de los sujetos del grupo experimental al comparar los resultados del pretest y del postest.

7.7. Proyecto para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas¹²⁶.

Este proyecto se centra en el aprendizaje de reglas de comportamiento tanto en el centro escolar como en el contexto específico del aula; pretende fomentar la participación del alumnado en la organización de la vida del aula a través de su implicación activa en la construcción de normas de comportamiento. El proyecto consta de tres fases: análisis de las normas implícitas y explícitas que regulan la vida del aula; construcción de un conjunto de normas y seguimiento de las mismas por medio de la participación democrática de los alumnos; y la implantación del conjunto de normas junto con los procedimientos para asegurar su cumplimiento.

Se utilizó un diseño casi experimental para la evaluación: el autor construyó un cuestionario original para la «evaluación del comportamiento en el aula», que debía ser respondido por los profesores. Se encontraron diferencias significativas en términos de mejor comportamiento de los alumnos entre los grupos experimental y de control, diferencias que también se obtuvieron al comparar los resultados del pretest y del postest. El proyecto demostró ser muy eficaz para hacer frente a problemas de disciplina y de comportamiento disruptivo en el aula, por lo que se le puede suponer un cierto potencial para prevenir otros tipos más graves de comportamiento antisocial en los centros educativos.

Todos estos proyectos específicos sin duda aportan al profesorado herramientas de calidad contrastada para trabajar en los centros y en las aulas. Sin embargo, como todo profesional de la educación sabe, la calidad intrínseca de un proyecto “de laboratorio” de ningún modo asegura el éxito a la hora de aplicarlo en un contexto institucional dado, ante problemáticas muy concretas y por parte de

¹²⁶Cfr., PÉREZ PÉREZ, C., “La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas”. En: *Revista de Educación*, n. 310, 1996, pp. 361-378.

docentes con un conjunto de creencias, percepciones y expectativas muy determinado. De hecho, los autores de alguno de estos proyectos atribuyen diferencias en los resultados a la deficiente formación previa de los profesores que debían implantarlo, incluso a su falta de compromiso o de “fe” en el mismo, hasta el punto de que han decidido incluir módulos específicos para la formación del profesorado que vaya a utilizarlos (es el caso de los proyectos de Trianes y de Díaz-Aguado). Sin entrar en las implicaciones más profundas de las relaciones entre teoría y práctica en educación, sí debemos decir que parece evidente que la utilización de cualquiera de estos proyectos en un centro educativo debe enmarcarse en una «política» global del centro en relación con los temas de convivencia, y en una adaptación precisa del proyecto a las características y posibilidades peculiares de dicho centro.

8. Técnicas de mediación en el ámbito escolar

Para poder resolver los conflictos en los centros escolares hay que poseer los instrumentos cognoscitivos y logísticos necesarios para poderlos afrontar e intentar resolverlos. Además hay que saber a qué edad se puede plantear la mediación. Una mediación factible entre iguales podría realizarse a partir de los 6/7 años, aunque con ciertas diferencias según la edad de los niños. Es importante saber qué tipo de técnicas de mediación podemos aplicar a niños de 6 años con respecto a las técnicas a aplicar a chicos de 14 o 16, etc.

Por ejemplo, la comunicación y el lenguaje para aproximarnos a alumnos de 6-7 años no es lo mismo que con alumnos más mayores. Tampoco serían totalmente iguales el estilo de enseñanza y las tareas cognitivo-afectivas y logísticas de mediación a desempeñar entre el alumnado de infantil, de primaria o un alumnado de secundaria.

Previamente a la implementación de cualquiera de los programas de mediación en una escuela, es preciso sensibilizar a todos los componentes de su comunidad y, en especial a la dirección del centro y al Claustro de profesores, sobre las bondades del programa que se quiera llevar a término. Deben informarse

a los integrantes de la comunidad educativa para que conozcan, acepten y asimilen esta “aproximación educativa alternativa” que supone, en mayor o menor grado dependiendo del alcance del programa, la implementación de un programa concreto. Esta sensibilización se conseguirá informando, mediante charlas, folletos, pósters, vídeos, y a través de cursos de formación en técnicas de resolución de conflictos impartidos al profesorado y al personal implicado.

Se pone en marcha pues este nuevo sistema educativo dirigido a la prevención del conflicto en los centros educativos, diferenciando la edad del alumnado a la que va dirigido el programa. En educación infantil y primaria, prevalecen las actividades lúdicas, como el juego, las marionetas, la expresión corporal, el teatro, que fomenten en los niños la adquisición de su identidad y autonomía personal, enseñándoles una nueva capacidad de comunicarse y de compartir con los demás. Por ejemplo, como relata Ana Poyato García: *“En una experiencia en una escuela de preescolar que hicimos con alumnos de entre 3 y 5 años, se organizó una mini asamblea diaria al comenzar la clase. Todos los niños y niñas se sentaban en círculo en el suelo, junto a su profesora, encima de pequeñas alfombras, que únicamente se utilizaban para este uso. Durante 15 minutos, se hablaba, siguiendo un cierto orden, de las cosas que les preocupaban, de sus conflictos y cómo solucionarlos, de qué manera sus compañeros podían participar en esta solución, y se planificaban las tareas que se harían durante el día. Esta asamblea también se podía organizar fuera del horario establecido, si surgía algún motivo extraordinario. Los niños más pequeños, cuando se enfadaban entre ellos, sabían que podían «sentarse a hablar». Aprendieron que se puede hablar en vez de pegar y que, si se pegan entre ellos, también se puede hablar después. Al final de curso, el clima de este parvulario había mejorado considerablemente y sus alumnos eran mucho más capaces de expresar con palabras sus propias emociones”*¹²⁷.

Otra experiencia en primaria es la que relata Florencia Brandoni¹²⁸, acerca de una conversación entre una docente especializada y entrenada en RPCI (*In-*

¹²⁷ POYATOS GARCÍA A., *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia: Publicaciones Universitat de Valencia y Nau llibres, 2003, p. 138.

¹²⁸ *Ibidem*, pp.138-139.

terpersonal Cognitive Problem Solving) y Tanya, una niña de 5 años:

[Docente: *¿Cuál es el problema? ¿Qué es lo que pasó?*

(Este tipo de preguntas abiertas¹²⁹ nos permite obtener informaciones y permite a la niña tener una percepción más objetiva de su problema).

Tanya: *Joana no quiere darme la muñeca.*

Docente: *¿Cómo se siente Joana cuando le quitas los juguetes?*

(Nos permite que Tanya perciba y conozca los sentimientos de la otra niña).

Tanya: *Se enfada mucho, pero me da igual.*

Docente: *¿Por qué quieres que te la dé ahora?*

Tanya: *Porque ella ya la ha tenido mucho rato.*

(Ahora la docente ya conoce el problema. Si la docente se hubiera centrado en la importancia de aprender a esperar, Tanya probablemente se hubiera decepcionado,

¹²⁹ Con respecto a los recursos de comunicación del mediador, existen algunas técnicas entre las cuales destacamos las preguntas abiertas, cerradas y circulares (útiles para sacar a las partes del pensamiento lineal). Las preguntas cerradas son las que permiten una respuesta breve y no estimulan pues la conversación. Las preguntas cerradas, en general, producen respuestas que hablan de lo que es cierto y deducido y cuyos contenidos tienen un carácter de indiscutible inmutabilidad. En este caso, hacen difícil la exploración y limitan el horizonte de la conversación, aunque suministren informaciones puntuales.

Sin embargo, las preguntas abiertas son aquellas que no se puede contestar rápidamente o con un sí/no y, por consiguiente, llevan al interlocutor a hablar y a representar su situación. Presentan un medio para mantener el contacto entre el mediador y el estudiante, estimulando la conversación y la profundización de los temas para que estimulen al estudiante para explicarse ulteriormente.

"Tienes un enfrentamiento con tu compañero: ¿cual es el problema?" - "¿Me gustaría saber tu versión de los hechos?" - "¿De que forma, esto... es un problema para ti?" - "Tú me has dicho que...; ¿qué entiendes con ello?" - "¿Qué es lo que más te preocupa? ...?" - "¿Quieres contarme, desde tu punto de vista, como están las cosas?"

Las informaciones obtenidas a través de preguntas circulares se extienden más allá de una investigación lineal: si por ejemplo un estudiante tiene odio y rabia hacia su compañero, la pregunta lineal podría ser "¿Qué te hace sentir esta rabia hacia tu compañero?", mientras una pregunta circular podría ser "¿Por qué piensas que tu compañero te tenga tanta rabia?". Es decir una pregunta lineal sería una pregunta directa de la que se puede obtener una respuesta pero sin fomentar reflexiones y debates; sin embargo una pregunta circular sería una pregunta a la que no se puede dar una respuesta definitiva y que por tanto plantea reflexiones y fomenta el debate. Tal y como apunta Marvin Minsky las preguntas circulares son preguntas a las que nunca se puede encontrar una respuesta definitiva y final, del tipo: "¿Quién ha creado el mundo?". Porque sea cual sea la respuesta se puede siempre preguntar "¿Quién ha creado el creador del mundo?" (Cfr. MINSKY M., *La società della mente*. Milano: Adelphi, 1984).

El parafraseo utiliza palabras simples y concisas en el mensaje, que se han entendido y que se repiten de manera que clarifique el contenido verbal y muestre comprensión. El propósito del parafraseo es sembrar la duda en la escucha, que la misma versión, al ser interpretada por un tercero (sin perder la imparcialidad), permita otorgar algo de razón a la otra parte. Los peores descritos que hace una parte del otro son susceptibles de parafrasear y pueden traducirse en positiva y constructivamente tratando de minimizar los aspectos negativos. Un ejemplo sería, cuando el mediador, al concluir cada intervención, realizara una síntesis destacando lo más relevante y positivo de la narración, traduciéndola a un lenguaje más imparcial.

También el parafraseo y el replanteo, posibilidad que permite modificar las posiciones de las partes, incluyendo otros puntos de vista.

ya que ella pensaba que ya había esperado lo suficiente).

Docente: *Una de las cosas que puedes hacer es quitársela. ¿Qué pasó cuando le cogiste la muñeca?*

(Permite comprender las consecuencias positivas y negativas de las acciones).

Tanya: *Me la arrancó de las manos y me pegó.*

Docente: *¿Y cómo te sentiste entonces?*

Tanya: *Muy enfadada.*

Docente: *Tú estás enfadada y Joana está enfadada. ¿Puedes pensar una manera diferente de jugar con la muñeca sin que ninguna de las dos se enfade y Joana no te pegue?*

(Permite obtener soluciones alternativas).

Tanya: *Podría preguntarle.*

Docente: *¿Y qué podría pasar entonces?*

(Permite comprender las consecuencias positivas y negativas de las acciones).

Tanya: *Me dirá que no.*

Docente: *Ella podría decir que no. ¿Qué otra cosa piensas que puedes intentar si dice que no?*

(Permite obtener soluciones alternativas).

Tanya: *Podría decirle: ¡Juguemos juntas!*

Docente: *Muy bien. Has pensado de dos maneras diferentes”].*

En esta edad no se interviene preferentemente en la resolución de un verdadero conflicto, sino más bien en la solución de roces educando a la comunicación y a la empatía. “Es suficiente para esta edad, llegar a plantearse dos estrategias distintas para abordar una única situación”¹³⁰.

Otra experiencia de resolución de conflictos es la que relata Bárbara Porro en el caso de confiar tareas significativas de refuerzo positivo y gratificación a niños de primaria: “Cuando los niños son incapaces de resolver sus problemas me corresponde intervenir y manejar directamente la situación (...). Rosa, por ejemplo, tenía el enojoso hábito de molestar a los que la rodeaban. Tocaba las cosas de los otros, golpeaba la mesa con el lápiz y hacía ruidos molestos. Cada vez que los niños hablaban para entenderse con ella, prometía sinceramente

¹³⁰ *Ibidem*, p.139.

*cambiar. Pero su conducta molesta persistía. Cuando se le hacía recordar lo que había prometido, Rosa se encogía de hombros y decía: “Me olvidé” (...). Como Rosa era incapaz de cumplir lo acordado, el método de la resolución del problema no servía en su caso. Experimenté directamente diversas medidas hasta que acerté con la indicada. Le di a Rosa una pelotita de goma para que jugara con ella en su pupitre. Esto le mantenía las manos ocupadas, sin hacer ruido. Y como sólo podía conservar el juguete a condición de no fastidiar a nadie, se sintió más motivada a “acordarse” de no molestar”.*¹³¹

En el caso de una medida más de estilo de liderazgo directivo o democrático, en una escuela de primaria, Barbara Porro relata: *“Miguel era mi alumno más difícil. Tenía el hábito de burlarse de los demás y era experto en rehuir sus responsabilidades. Cada vez que un compañero se quejaba de su conducta, Miguel negaba terminantemente haber hecho algo malo. Mi primera iniciativa fue conseguir testigos y formar una causa contundente contra Miguel. Pero esta estrategia sólo sirvió para que se ofuscara aun más e insistiera en negar sus actos (...). No pasa ni una hora antes de Miguel reincida en su conducta. Hago que se siente a mi lado durante el resto del día y después de clase hablamos hasta entendernos (...). Nos ponemos de acuerdo en un plan (con toda la clase): Miguel se compromete a dejar de burlarse de los demás. Si comete un desliz y ofende a alguien, deberá compensarlo haciendo algo bueno para esa persona”.*¹³²

La asamblea de clase, hecha de forma sistemática, a todas las edades y la clase sobre formas de mediación y comunicación para resolver los problemas que surgen en la vida cotidiana y construir conjuntamente soluciones que satisfagan a todos, -asignando tareas gratificantes y de responsabilización-, es una de las prácticas educativas más directas para facilitar la interacción positiva y el desarrollo del grupo y participar e intervenir colectivamente en el ámbito de la resolución de conflictos. Debe ser pues un espacio organizado de participación y diálogo, donde el grupo pueda plantear las diversas soluciones.

¹³¹ PORRO B., *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós Educador, 2004, p. 56.

¹³² *Ibidem*, p.57.

Josep M. Puig y otros¹³³ nos explican ampliamente cómo organizar las asambleas y qué hay que hacer para que se constituyan en un verdadero espacio de discusión, diálogo y cooperación.

La discusión comienza con la reunión, que no tiene por qué empezar rápidamente. Es importante que las contribuciones que hagan las partes para ayudar en la discusión sean diferentes a las que se hubieran realizado en el pasado en otro contexto de mediación.

Durante la discusión el mediador debe organizar los temas que deban tratarse y es preciso acumular información. Por ejemplo, los procedimientos y materiales que pueden utilizarse son: 1) Evaluar previamente a la presentación de planteamientos teóricos, si es un roce o un conflicto (por ejemplo colocando una pizarra específica para que los alumnos, que hayan sido informados y sensibilizados en tareas de mediación y resolución de conflictos, pongan su nombre y el problema que quieren solucionar); 2) Identificar pues el conflicto real (y no el roce que se puede solucionar individualmente entre el docente mediador de ayuda y las dos partes); 3) Exponer durante la asamblea, los conceptos teóricos y los planteamientos de la transformación de conflictos por parte de la monitora y de los participantes; 4) Realizar juegos para cohesionar y dinamizar el grupo; 5) Trabajar con fichas de información, de ejercicios y de observación y con manual de mediación; 6) Representar las situaciones para detectar determinados elementos de los contextos de conflicto; 7) Expresar gráficamente y por escrito los conceptos y las ideas desarrolladas en la asamblea (*role playing*); 8) Analizar los conflictos reales surgidos a lo largo del curso; 9) Entrenar a la negociación y mediación con juegos de rol elaborados a partir de casos reales; 10) Encontrar acuerdos que satisfagan a las dos partes (*yo gano tú ganas*) suavizando las posiciones (*yo cedo – tu cedés*) y trabajando las necesidades reales; 11) Elaborar un informe simple donde se establece el acuerdo al que han llegado las dos partes y del que son partícipes todo el alumnado (en el caso de que se rompa el acuerdo habrá otra

¹³³Vid., PUIG J. M. y otros. *Com fomentar la participació a l'escola*, Barcelona: Graó, 1997.

reunión donde los alumnos que habían participado en la reunión del acuerdo voten una medida de tareas auto-responsables para las partes contendientes).

En una asamblea el mediador procurará orientar a las partes cuando el discurso se desvíe del tema central y, además, debe apreciar las perspectivas en toda su magnitud y debe generar lluvia de ideas; es decir, las partes deben sentir que son ellos y no un tercero los que deben resolver el conflicto.

Veamos ahora una intervención de mediación entre iguales enfrentados en una escuela primaria y comunicada posteriormente en una asamblea por las dos partes¹³⁴:

[”Te presentas:

“Hola, me llamo... y soy el/la mediador/a. Me gustaría ayudaros a resolver vuestro problema.”

Pide a cada parte que esté de acuerdo con las normas de la mediación. Pero primero es necesario que aceptéis las normas siguientes:

No interrumpir al otro. ¿Estáis de acuerdo?

No insultarse. ¿Estáis de acuerdo?

Decir la verdad, ¿Estáis de acuerdo?

Trabajar para resolver el problema. ¿Estáis de acuerdo?

Diles:

“Cada uno tendrá su turno para explicar lo que ha pasado.”

Entonces decide quién comienza.

Primero, utiliza la escucha activa y pregunta a la persona 1.

“Explícame lo que ha pasado y cómo te has sentido.”

Repite lo que te diga, incluyendo los sentimientos.

A continuación, utiliza la escucha activa y pregunta a la persona 2.

Explícame lo que ha pasado y cómo te has sentido.

Repite lo que te diga, incluyendo los sentimientos.

Después, pide a la persona 1 soluciones

¹³⁴ POYATOS GARCÍA A., *op. cit.*, pp.139.

“¿Cual crees tú que puede ser una buena solución?”

“¿Qué podéis hacer los dos para que esto no vuelva a pasar?”

También pide a la persona 2 soluciones

“¿Cual crees tú que puede ser una buena solución?”

“¿Qué podéis hacer los dos para que esto no vuelva a pasar?”

Ayuda a las dos partes a encontrar una solución que ambos consideren buena.

Finalmente, pide a cada parte:

“En tu opinión: ¿este problema ha quedado resuelto?”

Pide que expliquen a sus compañeros que el problema se ha resuelto. Felicita a los dos por el trabajo realizado.

A partir de la secundaria es donde podrían tener su máximo desarrollo los programas de mediación entre iguales.

“Se pueden seleccionar, por ejemplo, un grupo de chicos y chicas que sean representativos con respecto a la variabilidad del conjunto de los alumnos, se les forma y entrena en técnicas de mediación y se les asigna la tarea de ayudar a gestionar los conflictos que surjan entre sus propios compañeros. Esta formación se hará básicamente a través de *role playing*. Las mediaciones las harán en comediación, es decir, siempre en equipos de dos. El objetivo primordial de la mediación entre iguales es, más que la resolución de los conflictos en sí, enseñar a los estudiantes a conducir sus propios conflictos de forma cooperativa y eficaz, sin la intervención de los adultos. Por eso, lo más importante de este programa es que el máximo número de alumnos pueda desempeñar el papel de mediador.”¹³⁵

La mediación escolar con respecto, por ejemplo, a la mediación familiar es más abierta a inventivas y al contexto situacional tan diversificado como es el de la escuela (la figuras que forman parte de este contexto son numerosas y diversificadas) y, por tanto, pueden seguirse las técnicas generales de la mediación pero a través de la construcción de unas técnicas situacionales que exige cada centro, cada aula, etc., y en colaboración de todas las figuras implicadas en este espacio organizacional (alumnado, profesorado, tutores, Director del centro,

¹³⁵ *Ibidem*: pp.140.

padres, todas las figuras influyentes, figuras constituyentes, etc.) y, finalmente, siguiendo todos los programas curriculares factibles de aprendizaje, de prevención y formación.

CAPÍTULO V

EL ACOSO

1. Consideraciones preliminares y líneas de investigación

Una de las dificultades que no encontramos al analizar los fenómenos de violencia en la escuela es la de la imprecisión en el lenguaje. No se puede colocar, por ejemplo, dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina o, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma. Se trata de manifestaciones distintas de un mismo sustrato violento que caracterizaría una conducta violenta o antisocial dentro de los centros escolares. Hay que diferenciar pues algunas conductas antisociales con respecto al *bullying*, tal y como la interrupción en las aulas y los problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado) en donde tres o cuatro alumnos impiden con su conducta el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. En este caso, se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia -desde la resistencia o el “*boicot*” pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado-, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Sin olvidar que, en muchas ocasiones, las agresiones pueden ser de profesor a alumno y no viceversa, es cierto que nuestra cultura siempre ha mostrado una hipersensibilidad a las agresiones verbales -sobre todo insultos explícitos- de los alumnos a los adultos¹³⁶, por cuanto se asume que se trata de agresiones que “anuncian” problemas aún más graves en el caso futuro de no atajarse con determinación y “medidas ejemplares”. O el vandalismo y los daños materiales o la violencia física (agresiones, extorsiones) que son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas. A pesar de ser los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, los datos de la investigación llevada a cabo en distintos países sugieren que no suelen ir más allá del diez por ciento del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos. Y, finalmente, el acoso sexual que, como el *bullying*, es un fenómeno o manifestación “oculta” de comportamiento antisocial.

¹³⁶ Vid., DEBARBIEUX E., “La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. En: *Revista de Educación*, 1997.

Son muy pocos los datos de que se dispone a este respecto. En países como Holanda¹³⁷ o Alemania¹³⁸, donde se han llevado a cabo investigaciones sobre el tema, las proporciones de alumnos de secundaria obligatoria que admiten haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros oscila entre el cuatro por ciento de los chicos de la muestra alemana y el veintidós por ciento de las chicas holandesas. En cierta forma, el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de *bullyng*, en la misma medida que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte.

El *bullyng* o el maltrato entre compañeros, sin embargo, es un fenómeno más complejo. El término *bullyng*, de difícil traducción al castellano con una sola palabra, se emplea en la literatura especializada para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar¹³⁹. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro -víctima- a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. Si bien no incluyen la violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima.

Hay también que diferenciar entre *bullyng* y *mobbing*. Si el *bullyng* se refiere a un acoso más específicamente escolar, el *mobbing* concierne a un acoso más generalizado a nivel social y, concretamente, acuñado principalmente para el ámbito laboral y se dio a conocer sobre todo con las investigaciones de Heinz Leymann¹⁴⁰.

¹³⁷Cfr., MOOIJ T., "Por la seguridad en la escuela". En: *Revista de Educación*, n. 313, 1997, pp. 29-52.

¹³⁸Cfr., FUNK W., "Violencia escolar en Alemania". En: *Revista de Educación*, n. 313, 1997, pp. 53-78.

¹³⁹Cfr., ORTEGA R. y MORA-MERCHÁN, J., "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares". En: *Revista de Educación*, n. 313, 1997, pp. 7-28.

¹⁴⁰ Heinz Leymann, en el año 1986 describió en un libro las consecuencias, sobre todo en la esfera psíquica, de las personas expuestas a un comportamiento hostil y prolongado en el tiempo por parte de los superiores o compañeros de trabajo. (Vid., LEYMAN H., *Vuxenmobbing - psykiskt vald i arbetslivet (Mobbing - psychological violence at work places)*. Lund: Studentlitteratur, 1986).

Según Marie-France Hirigoyen¹⁴¹, el concepto de “*acoso moral*” (así definido por la autora) como definición para designar el *mobbing*, es más precisa. El término *bullying* parece más amplio que el *mobbing*: va desde las burlas y la marginación hasta conductas de abuso con connotaciones sexuales o agresiones físicas. Se trata más de vejaciones o de violencia individual que de violencia psicológica de la organización (*mobbing*). En un estudio comparativo entre el *mobbing* y el *bullying*, Dieter Zapf considera que el “*mobbing* procede mayoritariamente de los superiores jerárquicos, mientras que el *bullying* es más bien un fenómeno de grupo”¹⁴². “El *acoso moral* se refiere a agresiones psicológicas más sutiles y, por consiguiente, más difícil de advertir y de probar, sea cual sea su procedencia. Por más que sean cercanas, la violencia física y la discriminación quedan en principio excluidas del término, ya que se trata de forma de violencia que ya se tienen en cuenta en la legislación francesa”¹⁴³.

En el *bullying* el perfil del acosador no es exactamente igual al perfil del acosador del *mobbing* y tampoco las dinámicas son idénticas. En ambos prevalecen una forma de sadismo perverso¹⁴⁴ u “oportunismo peculiar”, sin

¹⁴¹ Cfr., HIRIGOYEN M. F., *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 2001, pp.72-73.

¹⁴² Cfr., ZAPF D., “Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work, International”. En: *Journal of Manpower*, vol. 30, 1999.

¹⁴³ HIRIGOYEN M. F., *op. cit.*, p.77.

¹⁴⁴ Para la psiquiatra y terapeuta francesa Marie-France Hirigoyen, existe la posibilidad de destruir a alguien sólo con palabras, miradas, mentiras, humillaciones o insinuaciones, un proceso de maltrato psicológico en el que un individuo puede conseguir hacer pedazos a otro. Según la autora, el acoso moral propiamente dicho se desarrolla en dos fases: la primera es la fase de seducción perversa por parte del agresor, que tiene la finalidad de desestabilizar a la víctima, de conseguir que pierda progresivamente la confianza en sí misma y en los demás; y la otra, es la fase de violencia manifiesta.

El primer acto del depredador siempre consiste en paralizar a su víctima para que no se pueda defender. Pretende mantener al otro en una relación de dependencia sometándolo poco a poco y hacerle creer que el vínculo de dependencia del otro en relación con él es irremplazable y que es el otro quien solicita mantenerlo a disposición o incluso de propiedad para demostrarse a sí mismo su omnipotencia.

La víctima, inmersa en la duda y en la culpabilidad, no es capaz de reaccionar. Todos estos son una serie de comportamientos deliberados del agresor destinados a desencadenar la ansiedad de la víctima, lo que provoca en ella una actitud defensiva que, a su vez, genera nuevas agresiones.

Al anular las capacidades defensivas y el sentido crítico del agredido, se elimina toda posibilidad de que éste se pueda rebelar. Éste es el caso de todas las situaciones en las que un individuo ejerce una influencia exagerada y abusiva sobre otro, sin que este último se de cuenta de ello.

El término de "perversidad" la mayoría de las veces se reserva para actos de gran crueldad, como es el daño que ocasionan los asesinos en serie. En todo caso se trata de "depredación", es decir, acto que consiste en apropiarse de la vida. Esta perversidad no proviene de un trastorno psiquiátrico,

embargo en el *bullying* se perfila el fenómeno de grupo y el aspecto de liderazgo y de dependencia de un individuo o de un grupo hacia el líder, con características de origen familiar bien delineadas y con una dimensión socio-afectiva evolutiva diferente y en continua transformación: *emociones y afectos, desarrollo sensoriomotorio, actitudes pasivas (coping¹⁴⁵) y activas, características de apego, sexualidad y desarrollo, problemas y formación de identidad, autoestima, imagen*

sino de una fría racionalidad que se combina con la incapacidad de considerar a los demás como seres humanos.

El acosador utiliza una serie de métodos para desestabilizar al otro, como por ejemplo: burlarse de sus convicciones, ideas o gustos; ridiculizarlo en público; dejar de dirigirle la palabra; ofenderlo delante de los demás; privarlo de cualquier posibilidad de expresarse; mofarse de sus puntos débiles; hacer alusiones desagradables, sin llegar a aclararlas nunca; poner en tela de juicio sus capacidades de juicio y decisión, etc.

La agresión propiamente dicha es constante y se lleva a cabo sin hacer ruido, mediante alusiones e insinuaciones, sin que podamos decir en qué momento ha comenzado ni tampoco si se trata realmente de una agresión. Se presenta continuamente y en forma de pequeños toques que se dan todos los días o varias veces a la semana, durante meses e incluso años. Basta que la víctima revele sus debilidades para que el perverso las explote inmediatamente contra ella.

El mensaje de un perverso siempre es voluntariamente vago e impreciso y genera confusión. Son precisamente estas técnicas indirectas las que desconciertan al interlocutor y hacen que éste tenga dudas sobre la realidad de lo que acaba de ocurrir.

Por ejemplo en una pareja, sembrar la duda mediante alusiones, o guardar silencio sobre ciertos asuntos, es una hábil manera de atormentar al compañero, de reforzar su dependencia y de cultivar sus celos. Lo que pretende es paralizar a la pareja colocándola en una posición de confusión y de incertidumbre. Esto le libra de comprometerse en una relación que le da miedo.

Un verdadero perverso no suelta jamás su presa. Está persuadido de que tiene razón, y no tiene escrúpulos ni remordimientos. No suele alzar la voz, ni siquiera en los intercambios más violentos; deja que el otro se irrite solo para luego acusarlo de que la agresión va contra él y no al contrario, lo cual no puede hacer otra cosa que desconcertar: "Desde luego, ¿no eres más que un histérico que no para de gritar!".

Otro procedimiento perverso consiste en nombrar las intenciones del otro, o en adivinar sus pensamientos ocultos, con lo que el agresor da a entender que conoce mejor que la víctima lo que esta piensa (el interlocutor no debería tener en cuenta ningún mensaje que no se formule explícitamente, por mucho que se trasluzca. Puesto que no hay un rastro objetivo, el mensaje no existe).

Pero sin duda, el arte en el que el perverso destaca por excelencia es el de enfrentar a unas personas con otras, el de provocar rivalidades y celos. Esto lo puede conseguir mediante esas alusiones que siembran la duda, mediante mentiras que colocan a las personas en posiciones enfrentadas, o simplemente hace correr rumores que, de una manera imperceptible, herirán a la víctima sin que ésta pueda identificar su origen.

La fase de odio o violencia, empieza con toda claridad cuando la víctima reacciona e intenta obrar en tanto que sujeto y recuperar un poco de libertad. A partir de este momento abundarán los golpes bajos y las ofensas, así como las palabras que rebajan, que humillan y que convierten en burla todo lo que pueda ser propio de la víctima. Esta armadura de sarcasmo protege al perverso de lo que más teme: la comunicación.

Por otro lado, el perverso puede intentar que su víctima actúe contra él para poder acusarla de "malvada". Lo importante siempre es que la víctima parezca responsable de lo que ocurre. Ésta al principio se justifica, y luego se da cuenta de que cuanto más se justifica, más culpable parece. (la víctima ideal es una persona escrupulosa que tiene una tendencia natural a culpabilizarse).

¹⁴⁵ El concepto de *coping* ha comportado una óptica distinta por parte de los psicólogos: desde una visión en la que la persona es vista como pasiva, como asediada por los eventos negativos de la existencia, a otra en la que los eventos estresantes se gestionan y controlan a través del uso del pensamiento y de los instrumentos sociales.

del “ello” moralidad (aspecto cognitivo –pensamiento-, aspecto afectivo -sentimiento- aspecto conductual -acción-) y valores diferente en el contexto de la norma social, adaptación social y corpórea, diferencias de género entre varones y hembras, rol de los modelos, etc. En el *mobbing*, sin embargo, el perfil del acosador todavía se ha delineado poco y no de forma exhaustiva. El perfil del acosador del *mobbing* es más complejo. Para abordar la temática del *bullyng* o acoso escolar, es preciso dar una visión general del *mobbing*, de sus causas y efectos.

Nuestra investigación se dirige a realizar una amplia panorámica sobre el *bullyng*, intentando también completar y delinear un perfil del acosador del *bullyng*, profundizando más en la vertiente “perversión” y dando una visión muy general del perfil del acosador del *mobbing*, aportando, además, una hipótesis general de investigación -en lo que concierne al *moobing*- que parte de tres características triádicas generales de personalidades sociales: 1) La “personalidad rígida”; 2) la personalidad “oportunista perverso” tipo 1”; y 3) la “oportunista perverso” tipo 2. Las tres personalidades sociales considerando la predisposición innata o adquirida en el contexto de una norma social, con los consecuentes roles y estatus de poder rígidos o dogmáticos y con sus características psicológicas de perversión y narcisismo (sobre todo en el caso de la personalidad social “oportunista perverso” tipo 1 y tipo 2”). Además, tendremos en cuenta también la temática de los valores y “antivalores”, tanto en la personalidad social rígida como en la personalidad oportunista del tipo perverso 1 y del tipo 2. Y, finalmente, vamos a añadir la descripción de una “personalidad creativo-idealista, como contraste psicosocial con los tres tipos anteriores de personalidad. Abordaremos este estudio empírico de tipo observacional, aproximándonos sobre todo a las teorías de la personalidad y mentalidad dogmática, a los procesos cognitivos de las teorías de la elaboración de la información y de la inteligencia productiva y emocional, en las diferencias entre habilidades intelectivas y definición de inteligencia.

Por último, cuando hablamos de acosos, además de *bullyng* y *mobbing*, existen otros tipos de acoso en psicología, y tipificados en la legislación como

delitos, entre los cuales destacamos: el *bossing* y el *stalking*. En lo que se refiere a estos dos últimos tipos de acoso, *bossing* y *stalking*, no entraremos en detalles, y nos limitaremos a dar una definición general. Sin embargo, profundizaremos más ampliamente en el *mobbing* y aún más el en *bulling*, objetivo central de nuestro trabajo de investigación.

2. *Bossing*

El *bossing*, es una variante del *mobbing*. En el ámbito laboral, se define también como “acoso estratégico” o “acoso institucional”, que es el que una empresa utiliza como estrategia y que tiende a los "despidos" evitando pagar indemnizaciones. Permite a las empresas poco escrupulosas embolsarse las numerosas ayudas al empleo y luego, deshacerse del nuevo trabajador tras cumplir los plazos legales, para contratar a otros y continuar beneficiándose de la “cesta del estado”.

Puede tratarse de sujetos que pertenecen a una gestión anterior o colocados en una sección de empresa que se prevé dismantelar o bien de sujetos que se han convertido en muy onerosos y que ya no responden a las expectativas de la empresa. El *bossing* es pues una arbitraria política empresarial, que asume caracteres de normalidad y de difícil punibilidad desde el punto de vista legal.

La estrategia de la expulsión toma forma en la intención del superior y tiene como finalidad la exclusión del sujeto del proceso laboral; se han relatado casos de *bossing* de una duración de 20 años. Se actúa pues aislando a la persona que se considere representa una amenaza o un peligro. Actuando con engaño artificioso y solapado, al sujeto se le elimina la posibilidad de promoción, se le quita el poder, impidiéndole cualquier posibilidad de reacción o iniciativa para poder defenderse (hay que considerar que el sujeto se encuentra en una total forma de dependencia laboral -y de su superior- que le provoca un estado de estrés gradual, acumulativo y destructivo, con el miedo de perder su trabajo) y del que se dará cuenta a nivel consciente y percibirá totalmente su situación, probablemente

cuando ya haya sido despedido. En el *bossing*, la competencia social y las características de personalidad del acosador y de la víctima desempeñan un papel decididamente importante.

3. *Stalking*

El término *stalking* es una palabra anglosajona que significa “acecho” (espiar, acercarse furtivamente a alguien o a algo), aunque existan divergencias a cerca de su exacta definición. El *stalking* representa un conjunto de comportamientos repetidos e intrusivos de vigilancia y control, frente a una "víctima" que resulta preocupada por tales controles y comportamientos que en su escalada podrían perjudicar seriamente a la víctima.

El *stalking* representa una violencia moral que se expresa en el control constante de un individuo tanto en el ámbito laboral como en otros ámbitos como, por ejemplo, el relacional. En el ámbito laboral, se controla al trabajador de una forma obsesiva acosadora reprochándole a la mínima o buscando a propósito cualquier excusa o motivo para encontrarle todo tipo de defectos posibles tanto en las tareas desempeñadas como en los tiempos de trabajo (se aumenta los tiempos para que resulte difícil desempeñar las tareas, se controla la puntualidad, las pausas).

En el ámbito de las relaciones como, por ejemplo, de la violencia doméstica, o de las relaciones entre hombre y mujer, entre otros, se manifiesta como forma de persecución obsesiva (a veces con serios trastornos de personalidad graves y muy graves por parte del acosador y serias secuelas psicológicas por parte de la víctima).

La gran mayoría de estos comportamientos, en efecto, se han detectado más en el sexo masculino y son llevados a la práctica frente a las ex compañeras o ex compañeros -en una medida mucho más inferior- que han acabado o que quieren acabar con la relación. Este tipo de acoso se realiza con tentativas

reiteradas y como intento de volver a restablecer la relación, o como venganza de los “malos tratos recibidos” o percibidos, por celos, por una situación de dependencia, o por el deseo de seguir ejerciendo un control sobre la víctima.

Una definición que se le da a la conducta de un acosador *stalking*, entre otras y dependiendo de la gravedad, es el psicopatológico de “*obsesivo*.”

La conducta obsesiva se desarrolla a través de comunicaciones intrusivas, que se diferencian según el medio utilizado (por teléfono, correo postal, correo electrónico, fax u otros) - por ejemplo mensajes escritos que se dejan encima del coche o en la puerta de casa de la víctima. A través de contactos, que se destacan como formas de comportamiento de control indirecto (seguir, espiar, quedarse controlando durante horas alrededor de la vivienda de la víctima) o bien a través de una aproximación directa hacia la víctima, en público, en el lugar de trabajo. Con comportamientos asociados, como pedir bienes por cuenta de la víctima, enviar regalos, colocar objetos para que la víctima los encuentre (por ejemplo partes de animales muertos), dañar las propiedades de la víctima (por ejemplo cortar los neumáticos del coche), matar a animales domésticos de la víctima u otros.

Los acosos continuados y reiterados constituyen no sólo un fenómeno complejo desde el punto de vista del trastorno o de la dimensión conductual, sino también por la relevancia que adquieren los aspectos relacionales en toda su comprensión, motivaciones y a la respuesta y a la intimidación y salud mental y física de la víctima que sufre, en el tiempo, las secuelas psicológicas de las múltiples actividades obsesivas del acosador.

4. *Mobbing*

El término *mobbing* indica un conflicto social, una experiencia y un bagaje de vida de vejación psicológica (que desemboca a veces en la violencia) dirigida en contra de un trabajador por parte de compañeros de trabajo y superiores. El

psicólogo alemán Heinz Leymann¹⁴⁶ fue el primer investigador que estudió el fenómeno del *acoso* moral en el trabajo como violencia psicológica sutil en el año 1986. Los estudios que han seguido la línea de trabajo de Leymann coinciden, además, en que las víctimas del acoso laboral suelen ser personas con un elevado sentido de la ética, capacitadas para su trabajo y con iniciativa, mientras que los acosadores se caracterizan por no tener sentido de culpabilidad y, nuestra opinión, por su rigidez ideológica o su oportunismo frío y perverso.

El *mobbing* además de ser estratégico (*bossing*), ya descrito en el apartado 1.2 de este capítulo, puede ser emocional-relacional. El *mobbing* emocional o relacional está ligado a las relaciones interpersonales y se activa dentro de estas relaciones de sentimientos de envidia, celos, competición, odio, resentimiento.

Tal y como apunta Ricardo Pérez-Accino, secretario de la Asociación *No al Acoso Moral en el Trabajo en las Islas Baleares* (Anamib), una de las causas que caracteriza el acoso moral es la envidia. En el caso de la envidia, ésta provoca en el acosador unos celos hacia los trabajadores más destacados que al final resultan ser los más afectados. “Una propuesta de mejora hecha por un subordinado, podría generar este fenómeno. El superior cree que su subalterno quiere hacerle sombra e intenta hacerle desaparecer a toda costa. Es en el terreno de la manipulación humana donde el agresor se siente fuerte; es el poder del mediocre¹⁴⁷.”

El *acoso moral* como forma de terror psicológico generalmente se ejerce a través de ataques reiterados y puede asumir diversas formas: de la simple marginación a la difusión de rumores y maledicencias, desde las continuas críticas a la sistemática persecución, desde la asignación de tareas denigrantes a tareas insoportables, desde la obligación a comportamientos y a acciones contrarios a la ética y principios del sujeto hasta comprometer su imagen pública frente a clientes y a superiores.

¹⁴⁶ *Op. cit.*, LEYMAN H., 1986.

¹⁴⁷ Disponible en: <http://www.el-refugioesjo.net/mobbing/22-mobbing.htm> (Acceso: el 29 de marzo de 2005).

El *acoso moral* se determina cuando tales hechos se producen de forma sistemática, duradera e intensa entre trabajadores y en la relación entre trabajadores y superiores (públicos y privados). En los casos más graves se puede llegar también al sabotaje del trabajo y a acciones ilegales. La finalidad de tales violencias es la de "eliminar" a una persona que es, o se ha convertido, de algún modo en "incómoda", destruyéndola psicológicamente y socialmente para provocar su despido o a inducirla al despido. El *mobbing* no es una enfermedad, sin embargo puede producir una enfermedad, provocando una inadaptación laboral; puede en fin definirse como una violación psicológica.

El *mobbing* causa problemáticas a la "víctima" que puede acusar un trastorno psicosomático y/o formas depresivas que se expresan a través de actitudes de quejas, apatía, agresividad, aislamiento y desmotivación. El efecto de tal malestar se configura pues como una enfermedad profesional (invalidez psicológica), y la fuerte presión psicológica, los "malos tratos psíquicos", los maltratos verbales, la colocación de la víctima en una permanente condición de inferioridad, conducen, a menudo de forma definitiva, al suicidio. Las conductas de agresión psicológica comportan para las víctimas del *mobbing* una serie de daños a la salud, que consisten en la mayoría de los casos en: depresión, ansiedad, ataques de pánico, hipertensión arteriosa, dificultad de concentración, dermatosis, taquicardia, temblores, opresión inmotivada, sensaciones de "nudo en la garganta", manos sudadas, debilidad, molestias gastro-intestinales¹⁴⁸.

Se define *mobbing*, del verbo inglés "to mob" "rodear o asediar (una persona o a algo)" y del latín "*móvil vulgus*" que significa precisamente "el movimiento de la plebe o *populacho*", la agresión del "populacho o gentuza" de despacho con respecto al novato, del mejor y del más ambicioso. El vocablo *mobbing* a menudo es empleado también por los etólogos para describir, en relación al mundo animal, el comportamiento de agresión de la "manada con respecto a un animal o a un ejemplar aislado".

¹⁴⁸ En Suecia se han registrado que entre las causas desencadenantes de los suicidios más de un quince por ciento se le atribuye a experiencias de *mobbing*; en Alemania se ha reconocido institucionalmente el acceso a la prejubilación para las víctimas de tal fenómeno.

¿En qué casos se habla de *mobbing*? ¿Cuáles son los requisitos o las condiciones para la subsistencia del *mobbing*? Hace falta averiguar la subsistencia de un elemento (material) subjetivo, y de un elemento psicológico: 1) comportamiento reiterado y (prolongado en el tiempo) vejatorio adoptado por el sujeto activo frente al sujeto pasivo; por consiguiente, no hay *mobbing* cuando falta la continuidad y/o sistematicidad; 2) elemento psicológico, es decir aquel comportamiento reiterativamente vejatorio que debe relacionarse, dolosamente o intencionalmente, al logro de una finalidad no permitida por la ley o por el reglamento del convenio laboral colectivo. En el caso de que existan estos dos requisitos, puede existir la hipótesis de un comportamiento acosador.

Para comprender la violencia del *mobbing* es preciso mencionar las investigaciones más relevantes y los escritos del primero y más acreditado estudioso de esta patología: Heinz Leymann¹⁴⁹.

Las investigaciones fueron efectuadas inicialmente en Suecia en los años 80 y pusieron de manifiesto cómo el *mobbing* laboral constituía una forma de prepotencia, vejación, molestia y de estrés social, que se caracterizaba tanto en las formas menores del aislamiento social de una persona, en los rumores inventados acerca de la víctima con el objetivo de desacreditarla, como en las manifestaciones más graves consistentes en privarla de trabajo y dejarla inactiva, o bien en el asignarle tareas y encargos por debajo o por encima de su cualificación profesional con el fin de ponerla en dificultad, en las amenazas de echarla de la empresa o en las violencias físicas.

Leymann define el *mobbing* en el trabajo como "Una forma de terrorismo psicológico que implica una actitud hostil y no ética que es puesto en marcha de forma sistemática, y no ocasional o episódica, por una o más personas, eminentemente frente a un individuo aislado, el cual, a causa del acoso, se encuentre en una condición indefensa y hecho objeto de una serie de iniciativas vejatorias y persecutorias. Estas iniciativas deben producirse con una determinada

¹⁴⁹ Vid., LEYMANN H., *Handbok for anvindning av LIPT-formuläret for kartläggning av risker for psykiskt void i arbetsmiljon* (The LIPT questionnaire-a manual). Stockholm: Violen, 1990a.

frecuencia (estadísticamente durante al menos seis meses de duración). A causa de la alta frecuencia y de la larga duración del comportamiento hostil, esta forma de maltrato determina considerables sufrimientos mentales, psicosomáticos y sociales". La definición de *mobbing* excluye de su campo los "conflictos temporales" y focaliza la atención sobre el momento en que la duración y la intensidad del comportamiento vejatorio determina condiciones patológicas desde el punto de vista psiquiátrico o psicosomático.

En otras palabras, tal y como apunta Leymann, la distinción entre "conflicto" en el trabajo y *mobbing* no consiste en "aquello" que se inflige a la víctima y "cómo" se le inflige, sino más bien en la "frecuencia" y en la "duración" de cualquier trato vejatorio inflingido.

El mobbing puede ser: 1) *vertical descendente*, en el que el superior presiona y hostiga a su subordinado; 2) *vertical ascendente*, en el cual varios empleados se unen para excluir a su jefe; y 3) *horizontal*, cuando es puesto en práctica por compañeros de trabajo de igual nivel frente a otro compañero (aunque a menudo con el aval del superior jerárquico).

En sus estudios Leymann identifica cinco tipos de conductas a través de las cuales se realiza el *mobbing* como "sistemática actividad hostil puesta en práctica por compañeros o por superiores frente a un trabajador":

1. Limitar las posibilidades de comunicación: forma en la que ocurre la comunicación, impacto sobre la autoestima y comunicación negativa (por ejemplo, para obstaculizar la comunicación, tanto con los compañeros como con los directivos, actuar con continuos y sistemáticos ataques y formular críticas inmotivadas con respecto al trabajo desempeñado; silencios inmotivados y obstinados con respecto a las eventuales peticiones de coloquio);
2. Ataques a las relaciones sociales personales: conductas humillantes, limitar las posibilidades de mantener contactos sociales (por ejemplo, los compañeros ya no hablan con la víctima, bien por su iniciativa o por

imposición de los directivos de la empresa o de los superiores jerárquicos; a la víctima se la confina en un lugar aislado o en todo caso se le hace casi imposible tener contactos con los compañeros).

3. Ataques a la reputación: conductas de aislamiento, difundir rumores, ridiculizar (como, por ejemplo, la difusión de rumores u iniciativas para ridiculizar a la víctima, a veces ligada también a detalles de características físicas, étnicas, al modo de vestir, de hablar, de caminar, a eventuales minusvalías del trabajador);
4. Ataques a la calidad profesional y a la situación vital: cambios frecuentes en las tareas, procurar disminuir el rendimiento de la persona en su profesión y en la vida en general (por ejemplo, la gradual y progresiva disminución de las tareas; la progresiva inactividad forzosa; la continua reiteración de sanciones disciplinarias injustificadas; las continuas y obsesivas visitas médicas de control del estado de enfermedad, incluso ante una patología);
5. Ataques directos a la salud: violencia o amenazas de violencia, asignar tareas peligrosas (por ejemplo, la víctima es amenazada o molestada sexualmente; le son asignadas tareas peligrosas e insoportables; se pretenden resultados imposibles de realizar en los modos y en los tiempos indicados).

La enumeración puramente demostrativa que se ha realizado observando y analizando algunas conductas deducibles en las muchas patologías, permite comprender cómo la casuística sea extremadamente amplia y variada y cómo dentro de las macro-áreas consideradas se pueden encuadrar los comportamientos y las actividades bastante diferenciadas entre sí.

Leymann ofrece una definición del *mobbing*: “*víctima es la que se siente tal*”. En efecto, este pensamiento es bastante fiel a la realidad: si se habla de una persona psicológicamente destruida y deprimida, es probable que pensemos en una víctima del acoso y no a un acosador. El aspecto típico de la víctima del acoso es el aislamiento: alguien que se encuentra literalmente contra la pared, a menudo sin

saber tampoco el por qué. Efectivamente, muchas personas que sufren este fenómeno todavía hoy se preguntan lo que han hecho de malo, lo que no está bien en su comportamiento para provocar el odio de los demás hacia ellos.

¿Existe una categoría de personas predestinadas a convertirse en una víctima del *mobbing*? Huber¹⁵⁰ ha intentado demostrar que existen cuatro tipos de personas que concretamente corren el peligro de convertirse en víctimas del *mobbing*:

- *una persona sola*: la única mujer en un despacho de varones, el único enfermero en un hospital de solo enfermeras;
- *una persona "extraña"*: alguien que no se diferencia de los otros, pero que es de algún modo diferente. Podemos pensar en una forma concreta de vestirse, pero también en un minusválido o en un extranjero. A veces también puede bastar sólo con el hecho de ser soltero/a en un despacho de casados o viceversa. Según Huber, una persona que pertenece a una minoría tiene una alta probabilidad de sufrir un acoso moral;
- *una persona que tiene éxito*: siendo fácil de provocar celos y envidias de los compañeros (por ejemplo, a través de una promoción, una alabanza del superior, un homenaje de un cliente) dando lugar a los cotilleos y rumores y al "consiguiente" sabotaje;
- *la persona nueva*: la persona que anteriormente ocupaba aquel puesto era muy popular o la persona nueva tiene algo más que los otros (quizás esté más cualificada o sencillamente sea más joven).

Niedl¹⁵¹ trata de encontrar algunos nexos en común entre las víctimas del acoso y distingue cuatro diferentes características de la persona, cuya valoración es importante para comprender mejor el desarrollo del *mobbing*:

¹⁵⁰Vid., HUBER V. B., *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz*. Falken: Niedernhausen, 1994.

¹⁵¹ Vid., NIEDL K., *Mobbing/Bullyng am Arbeitplast*, Monaco y Mering, Rainer Hampp Verlag, 1995.

- *la edad*: Niedl hipotiza que con la edad aumenta el peligro de sufrir un acoso;
- *el sexo*: según el autor no se encuentran diferencias de porcentaje entre los que sufren el acoso entre un sexo u otro: hombres y mujeres sufren el *mobbing* en la misma proporción, por lo cual no hay diferencia alguna entre los sexos;
- *el sector laboral*: no existen los sectores o actividades en las que el *mobbing* se manifieste más frecuentemente que en otros. Puede haber *mobbing* en el empleo público al igual que en una fábrica entre obreros o en los centros escolares;
- *el tipo de profesión*: también aquí no se aprecian diferencias significativas; sin embargo, Niedl reconoce que en las profesiones administrativas el porcentaje de casos de *mobbing* es más alto que en otros empleos.

¿Qué tipo de reacción puede oponer una víctima al *mobbing*? Algunos autores han publicado una interesante casuística a tal respecto, de la que deriva una substancial diferencia entre los dos sexos en la reacción frente a una situación conflictiva.

Una mujer en crisis (tanto bajo una situación de estrés como sumisión a una presión por *mobbing*) reacciona aumentando su actividad con respecto al hombre que, al contrario, tiende a disminuirla. La mujer en situaciones críticas tiende a hablar más de prisa y a hacer más gestos y movimientos: es, por consiguiente, más nerviosa y tiende a ser más activa en el trabajo, con la esperanza quizás de conseguir justificarse de este modo ("*una persona que trabaja mucho puede también equivocarse mucho*").

El hombre, sin embargo, con respecto a la mujer disminuye notablemente su actividad gestual y verbal. En lugar de demostrar mayor eficiencia, tiende a limitarse tanto en las relaciones interpersonales, como en el desempeño de su trabajo ("*quien no hace nada no se equivoca en nada*"). Estas diferencias son significativas como testimonio de dos modos de ser y de percibir la realidad. En

ambos casos, en efecto, la reacción misma da al acosador un motivo para continuar con su acción devastadora: “*ella se pone demasiado nerviosa y en lugar de trabajar no hace otra cosa que hablar y hablar*”, o bien “*él no trabaja más como debería, sus prestaciones dejan que desear.*”

Las experiencias hasta ahora recogidas en los diferentes centros de estudio, y que han sido objeto de investigación de psiquiatras especialistas, han demostrado que los individuos que sufren el *mobbing* tienen un *Trastorno de Adaptación*.

Para que esto se produzca deben satisfacerse algunos requisitos puntuales. Tienen que existir uno o más factores estresantes psicosociales básicos, unos síntomas emotivos o conductuales clínicamente significativos. Los síntomas tienen que desarrollarse dentro de los tres meses de la aparición de los factores estresantes. Los trastornos más graves y que más frecuentemente sufre la víctima del *mobbing* se caracterizan principalmente a través de depresión, ansia y pánico. Estos trastornos se manifiestan con repentinos miedos inmotivados, con ataques de pánico muy violentos, y una fuerte depresión con sensaciones de muerte inminente y una contemporánea pérdida de control de sí mismos. Los ataques de pánico se agotan en 10 o 20 minutos (con una frecuencia diaria o semanal).

Hay que mencionar otros aspectos que conllevan el acoso en el trabajo tal y como las contribuciones de seguridad social que ya no ingresa el que sufre el acoso, la pérdida social del recurso humano relativo a su actividad laboral que ya no desempeña (gran dificultad para encontrar otro trabajo). En la práctica, se puede afirmar que su fuerza laboral ya no está al servicio de la sociedad. Y, finalmente, todo el entorno del acosado (familia, parientes y amigos), que también sufre un daño por el *mobbing* y que queda tal vez deteriorado.

1.3.1. Perfil del acosador del mobbing

El "acosador" se ha definido como un "narcisista perverso", una persona que desarrolla un placer “sádico” en herir y en agredir," uno sicótico sin síntomas, que encuentra su equilibrio descargando sobre otro el dolor que no es capaz de

sentir y las contradicciones interiores que rechaza de tomar en consideración: este "*transfert*" del dolor le permite valorizarse a costa del otro." Esta definición parece un poco reductiva; la sociedad está integrada indudablemente por megalómanos, paranoicos, agresivos destructivos, pero muy a menudo se trata lamentablemente de personas normales, que se limitan a ejecutar una estrategia, o a imitar al grupo en su acción de vejación. Una comparación con el concepto de "manada" o con el jerárquico superior constituye una actitud en un cierto sentido natural: algunas veces basta con que uno o más sujetos carismáticos se arrojen en contra de alguien para que otros individuos, en un estado de dependencia, se alíen con el más fuerte, descargando todas las mismas frustraciones sobre la víctima designada (*el chivo expiatorio*). Tales actitudes habitualmente son asumidas por otros dependientes, determinando un progresivo aislamiento de la víctima.

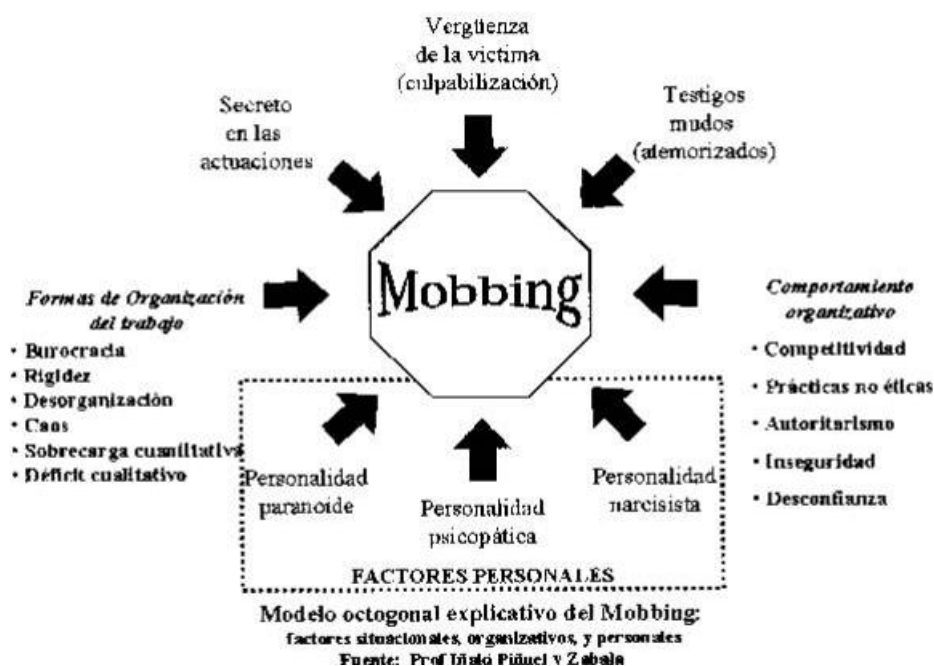
El *mobbing* ejercido por un jefe o un jerárquico superior hacia sus subordinados, incluye actitudes y acciones que a menudo se atribuyen a la bien conocida temática del abuso de poder; es decir al empleo excesivo, arbitrario o ilícito del poder que un rol profesional rígido u oportunista implica. El jefe tradicional, autoritario y severo, está más inclinado a esta tendencia, sin embargo sería erróneo creer que el jefe con estilo supuestamente democrático resulte inmune.

En un primer momento se ha planteado la cuestión de si este tipo de *mobbing* no derive de la misma jerarquía organizativa empresarial; es decir, si la estructura jerárquica de la empresa no facilite o incluso provoque el *mobbing* vertical, concentrando poder y capacidades decisionales en manos sólo de algunos de sus miembros en detrimento de otros. También se han analizado las estructuras adoptadas por algunos sistemas organizados más modernos y jerárquicos, con la esperanza de que esta característica pudiera constituir un antídoto ante el *mobbing*. Hay, en efecto, empresas que se definen exentas de estructuras jerárquicas. Resulta conveniente pues plantear una premisa. Es decir, cada organización, para funcionar eficazmente, necesita por una parte a quien planea y tome las decisiones y por otra parte a quien ejecute las decisiones establecidas. No puede existir pues

una organización en la que todos sean perfectamente iguales en tareas y competencias.

Ya sólo en función del tipo de educación escolar y en función de su formación profesional los individuos son diferentes y, por consiguiente, uno puede ser más apto para las funciones decisionales y otro para las ejecutivas. Y si nos referimos a una organización, exenta de una estructura jerárquica, habrá también individuos que no sean iguales a los demás, tal y como ocurre en una empresa que tenga una estructura jerarquizada.

Sin embargo, aparte de la organización empresarial (jerárquica o no), en la base del fenómeno *mobbing* existe un trastorno de la personalidad social del agresor. En su reciente libro, sobre el *mobbing*, Iñaki Piñuel y Zabala,¹⁵² describe al acosador según un modelo octogonal explicativo del *mobbing*, tipificando un tipo de supuesta personalidad paranoide, psicópata y narcisista. En lo que se refiere al acosador pues se refiere no a un psicópata antisocial como delincuente (en el sentido legal) sino más bien a una manifestación clínica de tipo organizacional.



¹⁵² Vid., PIÑUEL Y ZABALA, I., *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Térrea. 2001.

En nuestra opinión, sin embargo el perfil del acosador se correspondería más bien con una combinación entre: 1) una predisposición biológica y una adquisición de personalidad social que se combinan con la frustración y agresividad debidas tanto al ambiente como a una predisposición de rasgos. La agresividad puede manifestarse hacia dentro o hacia fuera. El perfil del acosador tiene elementos *borde line* (no siempre psicopatológicos) como la perversión, el narcisismo, o sicóticos de mayor o menor densidad; 2) la predisposición biológica y la adquisición de este tipo de personalidad primaria se reforzarían a través de las normas sociales y de la mistificación ideológica (véase la conducta colectiva nazi de la segunda guerra mundial, la guerra del golfo por el petróleo, o la conducta social de los liberales extremos o muy extremos: el papel muy rígido y frío de algunos directivos o de jefes de personal que trabajan en las empresas y consideran al individuo sólo como un mero número y donde una norma de “normalidad”, aceptada y asimilada -no sólo en su microsistema sino en un sistema más amplio, como en el microsistema social,- se considera una praxis “normal” y se aplica normalmente.

En este contexto de predisposiciones psicológicas, socialización de la norma y consecuentes comportamientos sociales, es pues donde colocamos este perfil de personalidad social, destacando la importancia que hay entre valores “positivos” y valores negativos -como son los “antivalores”¹⁵³,- y el funcionamiento de la conciencia, bajo el aspecto de los procesos cognitivos. Los “antivalores” influyen en la conducta del agresor como influyen sus esquemas mentales rígidos, su “oportunismo perverso o menos perverso, según la densidad”.

En resumen, el perfil del acosador -que bajo algunos aspectos se puede aproximar al del acosador perverso del *bullying*- presenta características tales como: 1) emocional, tanto en lo que concierne a aspectos narcisistas como de esquemas mentales rígidos; 2) cognitiva, en lo que se refiere a habilidades

¹⁵³ ¿Cuántas veces observamos “conductas dogmáticas y conformistas” hacia minorías, que los individuos que intentan coercitivamente imponer, sin embargo, las consideran “conductas de valores”?

intelectivas en el concepto del tipo inteligencia, aunque hasta hoy no se ha dado una definición completa de inteligencia¹⁵⁴.

En esta sede, sin embargo, queremos formular una hipótesis general de tres tipos de modelo primario de personalidades sociales triádicas no siempre necesariamente patológicas.

1.3.1.1. Modelo primario de personalidad social rígida

La personalidad rígida, puede ser dogmática, cuadrículada y “amargada” (tal y como se define en el lenguaje popular cuando se define a una “persona mediocre, cuadrículada y amargada”). Cuando nos referimos a rigidez lo hacemos dándole un significado primario. Esta rigidez se caracteriza por habilidades intelectivas específicas y limitadas (esquemas rígidos, falsa conciencia y en italiano “*paraocchi*”). Una personalidad con estas características limitadas no consigue ver más allá, como ejemplo metafórico, de dos colores: el rojo y el negro. Su características cognitivas y afectivas anulan una “sensibilidad idealista” hacia los demás. En la característica primaria rígida y esquemática pueden presentarse también elementos de otra característica primaria como la del oportunista perverso (tal vez astucia menos elaborada que en el narcisista perverso de tipo 1 y tipo 2, características de amargura, del tipo frustración → agresividad interiorizada → perversión, que se manifiestan también con envidia, placer sádico de hacer daño, etc.)¹⁵⁵.

¹⁵⁴ La inteligencia positiva y útil a la que nos queremos referir es la “productiva o creativa” según las teorías de la elaboración de la información (tratamiento y adquisición). Entendemos por inteligencia productiva “la discriminación de lo que se ha aprendido a nivel mnemónico, implicando a todos los restantes procesos cognitivos de elaboración y no sólo de la memoria”. Como ejemplo, podríamos decir que un ordenador es capaz de almacenar muchos datos (tiene una inteligencia artificial mnemónica) pero es incapaz, con los datos que posee, de crear y producir nuevas informaciones. El ordenador no tiene los procesos cognitivos de elaboración y tratamiento de la información, tal y como la percepción, la comunicación, la atención, etc., como no tiene los procesos afectivos (valores, actitudes, etc.). Es decir, podríamos considerar el cerebro como un filtro de los procesos cognitivos y afectivos. En algunos sujetos este filtro está bloqueado por los procesos afectivos emocionales (esquemas rígidos, habilidades específicas) y no sólo. En estos sujetos, la inteligencia emocional está disturbada o bien son sujetos con predisposiciones biológicas.

¹⁵⁵ La personalidad rígida está muy bien representada en una celebre película italiana “*Siamo Uomini o caporali*” (año 1955) interpretada por un popular actor cómico italiano, Antonio de Curtis (Nápoles, 1898-Roma, 1967) conocido como *Totó*, de pareja con otro actor también popular, Paolo

1.3.1.2. La personalidad social “oportunista perverso” tipo 1

El modelo primario de personalidad social de “oportunista perverso” de tipo 1, con elementos paranoides, narcisistas y psicópatas (frío, insensible, piensa solamente en lo suyo y carece totalmente de valores; dicho eufóricamente, tiene un “corazón de piedra”) y, también, como en el caso de la personalidad primaria rígida, el proceso de elaboración de las informaciones no funciona adecuadamente. Sin embargo, no se trata de rigidez-mediocridad sino más bien de una perversión narcisista que influye en sus procesos cognitivos. En otras palabras, desde el punto de vista cognitivo-emocional, no posee –dicho metafóricamente- la “conciencia asertiva”.

1.3.1.3. La personalidad social “oportunista perverso” tipo 2

La personalidad social del “oportunista perverso de tipo 2” difiere con respecto a la personalidad del oportunista perverso de tipo 1 ya que no presenta elementos *borde line* tan marcados. Y, además, los elementos narcisistas y sádicos presentes no son patológicos y son menos graves que en el tipo 1.

El oportunista perverso de tipo 2 es un individuo que probablemente procede de una familia desestructurada o de una familia media pero que sin embargo ha vivido en un contexto social conflictivo marcado por una lucha de la supervivencia constante considerada “normal” en aquel contexto, y por una

Stoppa. El título de esta película que puede traducirse aproximadamente como “¿Somos hombres o capataces?”, se ha convertido en un modo de decir nacional de la cultura italiana para expresar la víctima y el verdugo. En “¿Siamo uomini o caporali?” se representa toda la filosofía de Totò sobre la vida terrenal de los hombres que se dividen en cabos (o capataces), es decir en usurpadores y en violentos con estatus de poder, y en simples hombres honestos, sin poder, indefensos y víctimas de las injusticias. Totò en esta película demuestra como un hombre se encuentra siempre en su camino con un “capataz” (una figura mediocre, servil, muy rígida en sus esquemas mentales). La película se basa en diferentes historias donde Totó interpreta a la víctima y Paolo Stoppa al verdugo: Totó encontrará a Paolo Stoppa, en el papel de coronel americano, en un episodio de la segunda guerra mundial; en el papel de director de un periódico, donde Totò busca trabajo; en otra historia posbélica (después de haber finalizado la segunda guerra mundial)... siempre encontrándose al mismo personaje verdugo que interpreta papeles diferentes en cada una de los episodios de la película.

competitividad sin límites pero en términos legales y no delincuenciales tal y como ocurre en el frustrado antisocial.

El oportunista perverso de tipo 2 ha modificado su estilo de vida, es consciente de ello, y su conducta puede resumirse como el “arte de apañarse cueste lo que cueste y dañando a quien sea” de una forma destructiva (pero no sádica como en el tipo 1). No hay que confundirlo con el oportunista frustrado. También el oportunista frustrado posee “el arte de apañárselas pero, sin embargo, no de una forma tan destructiva y “cueste lo que cueste”. El oportunista frustrado no presenta la perversión del oportunista de tipo 2 y su “conciencia de los valores” pone límites a su conducta.

Con respecto al oportunista perverso de tipo 1, el oportunista perverso de tipo 2 ha hecho del oportunismo un estilo de vida. Su oportunismo perverso, con “conciencia”, fríamente, y de forma astuta, se manifiesta con estrategias planeadas y maquiavélicamente calculadas. Tampoco se parece al frustrado rumiante “amargado” con posibles manías persecutorias (no reales), donde la agresividad más bien es una agresividad interiorizada, emocional pero no hacia fuera como en el antisocial agresivo irritable.

El acoso del oportunista perverso de tipo 2 es más horizontal (entre iguales) con o sin dependencia de las víctimas (en el caso del oportunista perverso de tipo 1, por ejemplo puede ser horizontal o vertical indistintamente). Este acoso se realiza con las características del tipo 1. Además de manipular y acosar a los iguales, para lograr su estrategia se sirve de un superior jerárquico con estatus de poder que tenga características de personalidad rígida y que es el que más cae en su juego. Con “peloteos” muy refinados adula constantemente al jefe que presente una personalidad cuadrículada-rígida, manipulándole y convenciéndole para que actúe en contra de la víctima. El oportunista perverso, tanto de tipo 1 como de tipo 2, utilizan y manipulan, con pautas diferentes, magistralmente a la víctima¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Hay numerosos ejemplos, como en casos de relaciones de pareja. Matrimonio por interés: alcanzado su objetivo el oportunista perverso narcisista o perverso frustrado (según los casos de perversión o supervivencia) abandona a la víctima después de haberla “exprimido” adecuadamente, provocándole secuelas graves o muy graves. En el caso del tipo 1 y tipo 2 la conducta será perversa

Resumiendo, el oportunista perverso (tipo 1 y tipo 2) podría actuar en el ámbito laboral (y no sólo): 1) en el caso de que consiga manipular a su superior directo (el que manda), y en el caso de que éste último presente un perfil “cuadrado”; 2) en el caso de que la supuesta víctima tenga más un perfil creativo y menos adaptado a las reglas (en contraste con el perfil rígido); o 3) en el

y destructiva hacia la víctima (fría, despiadada y sádica); sin embargo, en el caso del oportunista perverso frustrado la conducta será más explicativa (*¡así es la vida!... “Era inevitable que antes o después”, etc.*), y sin rasgos de perversión.

Otro ejemplo de caso real, se produjo en Valladolid, en el ámbito universitario. Un profesor de idiomas con contrato laboral temporal, trabajó durante 9 años dando clase en un Instituto público universitario de idiomas. Durante los primeros años nunca se cuestionó su metodología didáctica, las encuestas de final de curso fueron excelentes (durante los 9 años) y el clima con la ex coordinadora y los compañeros era óptimo. Al quinto año de su trabajo entró una nueva coordinadora (coordinadora que presentaba a primera vista, confirmada después con el paso del tiempo, una personalidad muy meticulosa, con esquemas rígidos, fijándose más en los pequeños detalles que en un contexto más práctico y general), entraron simultáneamente nuevos compañeros, entre los cuales también un compañero del mismo idioma. Este compañero consiguió, mediante “peloteos continuos y constantes” hacerse amigo de la coordinadora. Cuestionaba indirectamente con la coordinadora (con preguntas indirectas que sembraban algunas dudas) la metodología de su compañero. Además, proponía clases conjuntas al compañero (sus alumnos más los alumnos del profesor víctima) para humillar (indirectamente) al compañero víctima: presentando a todos los alumnos a dos ex alumnas del curso del año anterior, para al final decir de forma indirecta y poco perceptible delante de toda la clase: “¿Has visto como hablan bien el idioma gracias al excelente trabajo de su profesor?” y provocando, como consecuencia, que la víctima profesor no quisiera ya asistir a las clases conjuntas. Esto le daba pues la justificación para quejarse, siempre de forma indirecta y sutil, con la coordinadora para que ésta tomase una postura aún más prevenida frente al profesor víctima. La coordinadora comenzó a cuestionar aún más la labor del docente víctima, aunque las encuestas evaluadoras docentes de final de curso fuesen excelentes. Le controlaba fuera de la puerta de la clase, donde había un cristal mirador, y colocándose a ratos con una frecuencia de 2 o 3 veces diarias. Le controlaba también a la llegada e inicio de las clases para comprobar si llegaba puntual. La táctica del profesor acosador, también se basaba en ponerse como organizador único en el contexto de algunas manifestaciones: como la despedida de final curso (organizaba las mesas, la comidas, etc.), dejando poco espacio al profesor víctima que reaccionaba de una forma pasiva dándole motivo al profesor acosador, una vez más, para que se quejara a la coordinadora (siempre de una forma diplomática y sutil). A todo esto se añade también el clima tenso provocado intencionalmente *ad hoc* por el profesor acosador (con peloteo y atención simulada hacia los demás profesores) que tenía como resultado esperado, por parte de algunos profesores compañeros, una postura fría y de animadversión hacia la víctima profesor: cuando éste entraba en la sala de los profesores, todos callaban, etc. Todos estos acosos psicológicos reiterados continuaron durante los últimos cuatro años, hasta que en el último año, se matriculó en la clase del profesor víctima una alumna de primer nivel que, misteriosamente después de dos semanas, ya hablaba correcta y fluidamente el idioma, casi como un nativo. Al final del curso esta alumna, excesivamente amable durante todo el curso, colocó en la encuesta evaluadora docente final y en el apartado profesor: “cambiar de profesor” y, además, al inicio del nuevo curso (2º nivel) fue intencionalmente a hablar con la coordinadora, -que no conocía nadie del alumnado y que no se ocupaba directamente de la gestión de la atención o de las quejas del alumnado-, para decirle que o se cambiaba de profesor o ya no se matriculaba en el nuevo curso. El resultado fue la no renovación del contrato para el curso académico siguiente del profesor víctima, que padeció la secuelas psicológicas durante un largo período de tiempo y acabó provocando la aparición de un cáncer hepático. El profesor víctima acudió al sindicato, aunque fuera un profesor con contrato laboral temporal y la sorpresa fue que el representante del profesorado era el profesor acosador con otros representantes amigos del mismo. Acudió, entonces al sindicato general, y allí le dijeron que al no estar afiliado al sindicato -y por tener un contrato temporal- no podían hacer nada. Después se descubrió que la alumna quejosa en las encuestas docente era una amiga “íntima” del profesor acosador.

caso de que perciba que la supuesta víctima es débil, dependiente y más vulnerable para encontrar los puntos débiles donde poder agarrarse y para poder aplicar su estrategia.

Para concluir esta panorámica sobre esta identificación triádica de personalidades sociales, vamos a añadir una personalidad, que no pertenece al perfil del acosador, pero que se incluye porque sufre las consecuencias como una de las víctimas del acosador: nos referimos a la personalidad creativa.

1.3.1.4. La personalidad creativa

La personalidad creativa representa al individuo que probablemente es desordenado, más desadaptado a las normas sociales y a las reglas en general y a los esquemas rígidos. Es muy productivo a nivel de inteligencia emocional creativa y “sensibilidad idealista”. Este tipo de personalidad contrasta y se enfrenta habitualmente con las personalidades rígidas. Algunas personalidades creativas se han hecho famosas en la historia, después de haber probado sus descubrimientos, pero no antes. Antes tenían la vida difícil precisamente porque se topaban con personalidades rígidas u oportunistas.

1.3.1.5. Consideraciones sobre la víctima

Hay que diferenciar el perfil de la víctima. Nos referimos tanto a la víctima clásica, la que se describe en las últimas investigaciones sobre *mobbing*, como a una víctima vulnerable porque es menos adaptada a las reglas (como el perfil creativo) y, finalmente a una supuesta víctima con predisposiciones patológicas (la víctima que en la mayoría de los casos es una víctima imaginaria).

La víctima imaginaria presenta un perfil con características de “manía persecutoria”. Es un individuo altamente frustrado donde la respuesta agresiva es más interiorizada hacia dentro que hacia fuera (lo que se denomina popularmente “amargura” y que Freud denomina función catártica). La víctima “imaginaria” no presenta características antisociales, sino que expresa una agresividad interiorizada

(o esta “amargura”) con una conducta susceptible y vigilante a través de un “alerta” continua y constante hacia la vida y los demás.

La víctima “imaginaria” -y no siempre- se caracteriza por ser pues la más susceptible. Rumia la frustración y la agresividad y no la manifiesta en el momento. El conflicto aparece más bien con actos histéricos, que a veces parecen incomprensibles a los ojos del espectador. Además, en un contexto laboral y debido a sus frustraciones anteriores y a su consecuente manía persecutora, puede tener celos, envidia y comportarse de forma conflictiva.

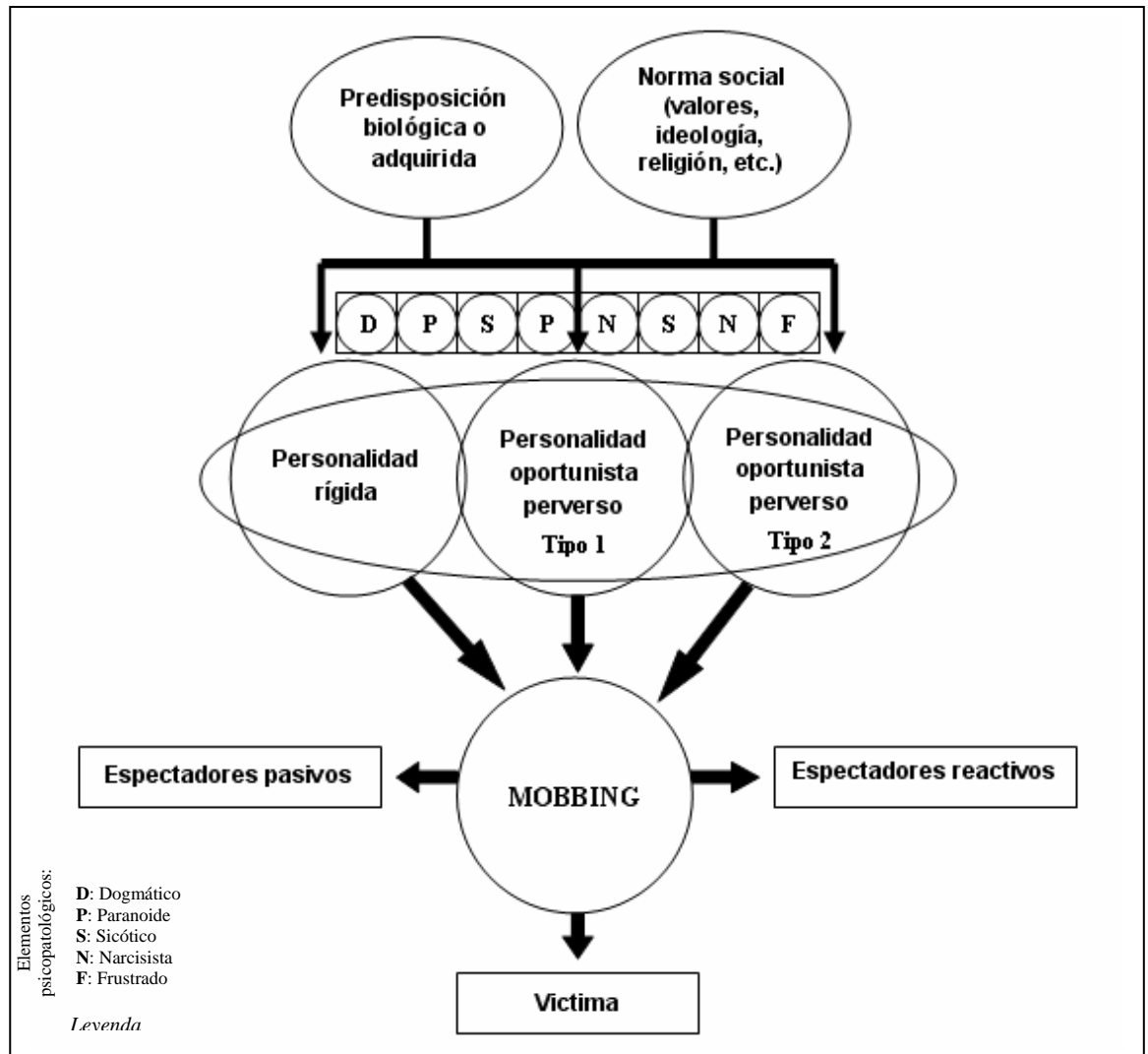
1.3.1.6. Consideraciones finales

Las personalidades que acabamos de describir no son esencialmente puras, aunque sí como características. Estas personalidades de potencial acosador, como hemos visto, pueden tener elementos tanto de una como de otra. La personalidad social rígida es conformista, sumisa y servil al poder y a sus reglas, más adaptada a las tareas que le confía un superior (no las discute, simplemente las cumple). La personalidad social oportunista del perverso puede presentar dotes de líder transaccional¹⁵⁷, es decir, no asertivo. El oportunista perverso de tipo 1 o tipo 2 tienen la capacidad de saberse vender muy bien y su estrategia y finalidad, con habilidades de astucia, es la de intentar maximizar sus posiciones ofreciendo una serie de incentivos a cambio sólo de ventajas personales.

Por último, es preciso subrayar que estos tipos de personalidades descritos en este trabajo de investigación no representan todas las características de personalidades sociales, sino tan sólo algunas para que, a modo de ejemplo, podamos aproximarnos y comprender el desarrollo del *moobing*¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Cfr., BASS B., *op. cit.*, 1985.

¹⁵⁸ Nuestro propósito no es el describir exhaustivamente estos tres tipos de personalidad social en el presente trabajo de investigación. Dejamos su desarrollo para un estudio posterior. En el presente estudio nos vamos a centrar en la mediación escolar, el maltrato entre iguales (*bullyng*) y en perfil del acosador en los Centros educativos.



1.4. El Maltrato entre Iguales (Bullyng)

Como en el caso del *mobbing*, el *bullyng* se caracteriza con una forma de agresividad intencional, se funda en un desequilibrio relacional y tiende a resistir en el tiempo. El *bullyng* es pues, como el *mobbing*, una forma de opresión con la que la víctima experimenta una condición de profundo sufrimiento, de grave desvaloración de la propia identidad, autoestima y de cruel marginación del grupo.

El concepto *bullyng* es un término inglés *to bully* y se utiliza en Inglaterra desde tiempos atrás y significa “ofender brutalmente, maltratar”.

En los años '70 D. Olweus¹⁵⁹ ya hizo referencia al “abuso de poder” físico, verbal e indirecto y lo definía así: "un estudiante es objeto de acciones de acoso, es decir es victimizado, cuando viene expuesto, reiterativamente a acciones ofensivas puestas en práctica por parte de uno o más compañeros¹⁶⁰".

El *bullying* depende también de la edad del sujeto que lo practica, de las diferencias de género y tiene una conexión entre la edad adulta de quien lo practica y de quien lo sufre: conductas antisociales por parte del acosador y una sintomatología ansioso-depresiva como secuela por parte del acosado que, en los casos más dramáticos, incluso puede llegar al suicidio. El fenómeno del *bullying*, por consiguiente, puede ser deliberadamente definido como "una acción dirigida a hacer daño a alguien o a perjudicarlo; a menudo es persistente y resulta muy difícil para la víctima poder defenderse"¹⁶¹.

El *bullying* se manifiesta bajo distintas formas, la mayor parte de las cuales son extremadamente subvaloradas o no detectadas por los docentes y los tutores en los centros escolares: 1) físico (golpear con puños o patadas, apoderarse de, o estropear, los efectos personales de alguien; este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria; 2) Verbal (esta forma es la más habitual y consiste en burlarse, insultar, tomar el pelo repetidamente, hacer afirmaciones racistas; últimamente también el teléfono móvil se está convirtiendo en un medio para este tipo de maltrato; 3) Psicológico (representa un maltrato muy sutil y apenas perceptible y se manifiesta con acciones que tienen el efecto devastador de minar la autoestima del individuo y fomentar una elevada sensación de inseguridad y temor. Además, el componente psicológico está en todas las formas de maltrato; 4) Acoso indirecto (también devastador porque consiste en difundir rumores, excluir a alguien del grupo gregario porque es percibido como

¹⁵⁹ Según Olweus: aproximadamente el 60% de los sujetos identificados como acosadores en edad adolescente ha probado la experiencia de la cárcel antes de los 24 años. ¡Tendencial estabilidad de la conducta agresiva! (Vid., OLWEUS D., *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes*, en RUBIN K.H. y ASENDORF J.B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. HILLSDALE N.J.: Erlbaum, 1993).

¹⁶⁰ Cfr., OLWEUS D., *Ibidem*, 1993.

¹⁶¹ Cfr., SMITH P. K. y SHARPE, S., *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge 1994.

no acorde a la reglas y a los modelos estereotipados que se comparten en el grupo teniendo el efecto de aislar física y psicológicamente al individuo colocándole en un mal estatus y produciéndole una desadaptación a lo largo destructiva en su medio escolar: debilitamiento general de los procesos cognitivos y afectivos con incomunicación, ansia, depresión, etc.).

Tabla I:

Incidencia de las distintas modalidades de maltrato por abuso de poder entre estudiantes de ESO, referida por los propios estudiantes que dicen haberlas presenciado, sufrido o llevado a cabo¹⁶².

CONDUCTA	TESTIGOS (%)	VÍCTIMAS (%)	AGRESORES (%)
Ignorar	79,3	16,0	39,0
No dejar participar	67,5	12,0	14,3
Insultar	93,1	40,3	46,5
Poner motes	91,8	38,3	38,2
Hablar mal de otro/a	88,9	36,6	38,9
Esconder cosas	74,8	23,0	13,8
Romper cosas	38,6	5,4	1,7
Robar cosas	40,5	8,5	1,8
Pegar	60,6	6,0	8,0
Amenazar para amedrentar	67,1	10,9	7,7
Obligar a hacer cosas mediante amenazas	13,0	1,9	0,8
Amenazar con armas	6,5	1,6	0,7
Acosar sexualmente	8,8	3,5	1,2

¹⁶² MARTÍN E., "Convivencia y conflicto en los centros escolares: la situación española". En: *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letra y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, n. 145, mayo 2003, p.8.

Tabla II:

Tipos de malos tratos en escuelas de Educación Secundaria en Andalucía (España)
 (Tomado de Ortega y Angulo, 1998) (Datos redondeados. Porcentajes directos de
 nominación del tipo. Elección abierta)¹⁶³

CURSO/EDAD	NO SABE Y OTROS	MALTRATO VERBAL	ABUSO FÍSICO	ROBO	AMENAZA	EXCLUSIÓN SOCIAL
1º (12-13 años)	22 %	51 %	27 %	4 %	28 %	18 %
2º (13-14 años)	19 %	53 %	33 %	3 %	29 %	15 %
3º (14-15 años)	13 %	63 %	32 %	4 %	34 %	32 %
4º (15-16 años)	9 %	70 %	27 %	3 %	27 %	41 %

¹⁶³ ORTEGA R. y R. (del), "El proyecto Anti-Violencia escolar: Andave". En: *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letra y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, n. 145, mayo 2003, p.20.

1.4.1. Perfil del acosador y de la víctima

Modelo de perfil del acosador

Acosador activo antisocial perverso	Acosador activo narcisista perverso	Acosador pasivo
<ul style="list-style-type: none"> → Conducta agresiva, conflictiva y antisocial. Rabia y envidia hacia los compañeros percibidos como los más destacados o más débiles pero también hacia los adultos → Arrogante, competitivo y aparentemente seguro de si mismo, a menudo popular → Más fuerte física y psicológicamente que sus víctimas → Opinión positiva e idealizada de si mismo → Impulsivo y teatrero → Incapaces de respetar las reglas de los adultos → Imponente por fuera y atractivo por estatus (astuto y mentiroso compulsivo antisocial) → Ninguna empatía con la víctima → Familias desestructuradas con clima hostil, escasa aceptación del hijo, modelos educativos autoritarios y violentos¹⁶⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> → Conducta narcisista agresiva-perversa más bien hacia los compañeros percibidos como más débiles → Seguro de si mismo, competitivo con personalidad narcisista y menudo popular → Fuerte más psicológicamente que sus víctimas → Opinión positiva, idealizada y narcisista de si mismo → Más sutil en sus acosos y autentico actor en los roles (los adultos difícilmente se percatan y suelen ser engañados en la mayoría de los casos) → Muy oportunista, muy frío por dentro y atractivo por rasgos de personalidad (embaucador, astuto e inteligentemente mentiroso) → Ninguna empatía con la víctima → Familia acomodada o no, permisiva o <i>lasser faire</i> o rígidas, y presente más bien físicamente y ausente afectivo-cognitivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> → Alianza con el individuo/grupo más fuerte. → Seguidores, como forma de seguridad dentro del grupo prepotente, en el séquito de compañeros considerados "prestigiosos" → Empatía parcial (?) para la víctima → Baja autoestima, escasa estabilidad emotiva, dependencias, escasa satisfacción personal → Las conductas de los acosadores pasivos tienden a disminuir creciendo

¹⁶⁴ G. Ross, habla de "modelo educativo incoherente". (Vid., ROSS G., "Beyond the trauma vortex. The media's role in healing fear, terror and violence". En: *North Atlantic Books Berkley*, California, 1999).

Modelo de perfil de la víctima

Víctima pasiva	Víctima provocadora	Víctima espectadora
<ul style="list-style-type: none"> → Ansiosa, pasiva, muy "pegada" al adulto → Baja autoestima, imagen de si misma negativa → Incapaz de reaccionar, resignada → No son buenos lectores de la expresión emotiva ajena → Familia hiperprotectiva con dinámicas, a menudo, demasiado envolventes. Hijos incapaces de gestionar las relaciones sociales complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> → Alternancia de expresiones emotivas → Fácilmente irritables → Escaso control emotivo → Provocadores → Antipáticos frente a los adultos → Estilo familiar: <ul style="list-style-type: none"> a) coercitivo- permisivo; b) incoherente; c) hiperprotectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> → Ansiosa, pasiva, dependiente → Aparentemente tranquila → No reacciona → Evitadora, colaboradora y oportunista → Buenas relaciones sociales → No se aprecia estilos familiares en particular

En lo que se refiere a un perfil del acosador o de la víctima presentamos algunos estudios que vamos a describir en líneas generales.

Olweus¹⁶⁵ define dos perfiles de *acosador*: el activo que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y el social-indirecto. Según Olweus, el indirecto suele dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y a persecución de inocentes. Además de estos prototipos, se identifica a otro colectivo que participa pero no actúa en la agresión que son los acosadores pasivos (seguidores o secuaces del acosador).

1.4.1.1. El acosador antisocial perverso y el acosador narcisista perverso

En nuestra opinión hay que distinguir también dos tipos de acosadores: el *antisocial perverso* y el *narcisista perverso*.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

El *acosador antisocial perverso* procede en la mayoría de los casos de una familia desestructurada, ha fracasado en los estudios (a veces es el que ha repetido curso y el mayor dentro del aula). Presenta una conducta agresiva y antisocial. Es poco adaptado a las reglas de convivencia e incapaz de respetar las reglas de los adultos. Su rabia (frustración) y perversión (por ejemplo, envidia) se dirige hacia los compañeros percibidos como los más destacados o más débiles pero también hacia los adultos. Es arrogante, aparentemente seguro de sí, a menudo popular. Es impulsivo y teatrero y no tiene ninguna empatía con la víctima. Es más fuerte física y psicológicamente que sus víctimas e imponente por fuera y atractivo por estatus (astuto y mentiroso compulsivo antisocial). Tiene una opinión positiva e idealizada de sí mismo.

El *Acosador narcisista perverso* presenta una psicología más sutil, sádica, perversa y maquiavélica. Fundamentalmente es sádico y presenta una personalidad narcisista y experimenta placer en dominar. Procede de familias acomodadas o no, permisivas o *lasser faire* o rígidas, donde los padres están presentes más bien físicamente y son ausentes afectivo-cognitivamente. En el caso de una familia acomodada es probable que le hayan inculcado falsos modelos y valores o “antivalores”, -que empezó a aprender y a imitar desde temprana edad- como la percepción de un estatus alto de su familia, una mentalidad dogmática y clasista (a veces racista), el sentirse “único” él y su familia y a experimentar sentimientos de poder, etc. A veces los padres están totalmente ausentes en los aspectos cognitivo-afectivos -están presentes sólo físicamente-, y sobre todo en lo que respeta a las emociones y a los valores, son fríos y calculadores. El *acosador narcisista perverso* presenta una conducta narcisista agresiva-perversa más bien hacia aquellos compañeros que percibe como más débiles. Es seguro, tiene una personalidad narcisista y una opinión positiva idealizada y narcisista de sí mismo y a menudo es popular. Es más fuerte psicológicamente que sus víctimas, muy oportunista y frío por dentro y atractivo por rasgos de personalidad (embaucador, astuto e inteligentemente mentiroso). Es un auténtico actor en los roles (los adultos muy difícilmente se percatan y suelen ser engañados en la mayoría de los casos). No tiene ninguna empatía con la víctima.

El *acosador antisocial* perverso presenta una frustración-agresividad hacia fuera mayor (antisocial) que el *acosador narcisista perverso*, que la presenta más hacia dentro. Está frustrado y rabioso y quiere vengarse contra la sociedad y el microsistema social. Tiene una personalidad fuerte de rasgos o que ha forjado en función de sus experiencias frustrantes.

El *acosador antisocial perverso* probablemente está frustrado, es inseguro y perverso por las experiencias anteriores. Sin embargo, el *perverso narcisista* tiene probablemente rasgos innatos y un tipo de frustración-perversión de tipo libídico (véase, entre otros, S. Freud). Ambos transfieren su carga destructiva hacia una posible víctima (*el chivo expiatorio*), percibida como diferente y más vulnerable o destacada. Además, el *antisocial perverso*, con su conducta antisocial está más sujeto a consecuencias indeseadas y su aprendizaje para y cómo conseguir los objetivos puede llevarle posteriormente a la antesala de la conducta delictiva. La conducta del *acosador antisocial perverso* obtiene y consigue un refuerzo continuo sobre el acto agresivo y violento como algo apagador (“una válvula de escape de frustraciones-agresividad diferidas”), y el *narcisista perverso* obtiene y consigue un refuerzo gratificante y deseable de sus pulsiones perversas (afirmación de su *narciso*). Este tipo de conductas, tanto del *antisocial perverso* como del *narcisista perverso*, representan, además, una estrategia no siempre consciente (el *antisocial*) y gratificante (el *narcisista*) para tener un estatus en el grupo, una forma de reconocimiento social por parte de los demás. En la mayoría de los casos tienen rasgos de líderes destructivos en el ámbito del grupo dependiente.

Si el grupo dependiente aprende que esa es la forma de establecer los vínculos sociales de socialización, puede generalizar actuaciones más bien antisociales - percibidas como “normales” y como reglas adquiridas- a otros grupos en los que van a integrarse. Incluso, cuando se vayan a emparejar, pueden imitarlas (en forma de asimilación de personalidad) y extender esas formas antisociales (o de perversión) de poder de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres.

En el ámbito social, los acosadores antisociales suelen ser chicos que están ubicados en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso y que presentan un grado de frustración y rabia más elevada. Su integración escolar, por tanto, es mucho menor. Son menos populares que los bien adaptados pero más que las víctimas. Tanto en los acosadores antisociales como en los perversos, el “contacto” con los padres es particularmente escaso. Los antisociales suelen carecer de fuertes lazos familiares y estar poco interesados por la escuela.

La personalidad del *acosador antisocial perverso* presenta un temperamento agresivo e impulsivo y con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. También denotan una falta de control de la ira y un nivel alto de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona. Pueden ser violentos, presentando una gran belicosidad con los compañeros y con los adultos y una mayor tendencia hacia la violencia, Resultan ser impulsivos y necesitan imperiosamente dominar a los otros. Son autosuficientes y sus mecanismos de defensa elevan su autoestima.

Los *acosadores antisociales perversos* son por lo general del sexo masculino y tienen mayor fortaleza física y, por consiguiente, prevalece tanto la fuerza física como la psicológica. Su superior fortaleza física se produce respecto de sus compañeros en general y de las víctimas en particular. Sin embargo, en los acosadores perversos probablemente no hay una distinción significativa y tan neta en el género y su fuerza es más bien psicológica que física. Tanto al *acosador antisocial perverso* como al *narcisista perverso* les falta la empatía hacia el sentir de la víctima y les falta el sentimiento de culpabilidad.

La *víctima* y su comportamiento, para el *acosador*, es percibido como un sujeto inseguro y débil y el hecho de que la víctima no responda al ataque y al insulto puede aumentar aún más la carga de sadismo y desprecio. Olweus¹⁶⁶ caracteriza ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chicos) también con la debilidad física que les caracteriza. En general las víctimas

¹⁶⁶ Vid., OLWEUS D., *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

consiguen socializar menos, les cuesta mucho trabajo hacer amigos, se aíslan y pueden ser rechazados porque son percibidos como diferentes. Pueden ser menos popular o muy populares (en el caso de los “empollones”) provocado una “reacción psicológica” -más bien en los acosadores antisociales- de sensación de marginación. Sin embargo “desarrollan una mayor actitud positiva hacia su profesorado que los acosadores”¹⁶⁷.

1.4.1.2. La Víctima provocadora y la víctima espectadora

En el acoso escolar existen, además, otras dos tipologías de víctimas: la *Víctima provocadora* y la *víctima espectadora*.

La *víctima provocadora*¹⁶⁸ es aquella que por su propia conducta, incita al acosador a cometer la agresión. Tal incitación crea y favorece la explosión previa al acoso. Dicho de otra manera, esta víctima ha colaborado en la acción agresiva y existe una culpabilidad recíproca. Se establece una interdependencia entre el acosador y la víctima. La víctima necesita al acosador porque disfruta de su provocación y el agresor reacciona. Un ejemplo sería el niño que le gusta molestar al gato aun sabiendo las reacciones del gato. *La víctima provocadora* presenta un escaso control emotivo, a veces son antipáticos, irritables y a menudo indisciplinados frente a los adultos. Las víctimas provocadoras suelen ser alumnos que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma tensa e irritante a su alrededor. A veces suelen ser tildados de hiperactivos y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de sus compañeros.

En lo que se refiere a la *víctima espectadora*, se describe como víctima que por miedo, para no sentirse marginada del grupo, por oportunismo o inercia, por tener rasgos de evitador-colaborador o por problemas de dependencia, exclusión e inseguridad, permanece espectadora de los eventos que acontecen a su alrededor.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ *Vid.*, BENJAMÍN MENDELSON (1940) en: <http://www.geocities.com/fmuraro/mendelson.htm> (Acceso: el 15 de abril de 2005).

La *víctima espectadora* es capaz de relacionarse muy bien con su entorno, no reacciona ante los conflictos (más bien lo evita) pero, sin embargo, no permanece indemne frente a los eventos de conflictos. Más bien el asistir, como espectadora, le suponen un aprendizaje sobre cómo comportarse como forma de inclusión al grupo dominante y ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, la formación y el refuerzo de modelos y estereotipos para valorar como importante y respetable la conducta agresiva. Se señala como consecuencia para ellas la *desensibilización* que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se indica que aunque la *víctima espectadora* reduzca su ansiedad de ser atacada por el *acosador*, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Según Olweus¹⁶⁹, las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial los chicos; no son agresivos ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad y de inseguridad. Este autor señala ciertos signos visibles que el *acosador* elegiría para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de otros estudiantes. Serían rasgos como las gafas, el color de la piel o el pelo y las dificultades en el habla, por ejemplo. Además, indica que las desviaciones externas no pueden ser consideradas como causa directa de la agresión ni del estatus de víctima. El *acosador* una vez elegida la víctima explotaría esos rasgos diferenciadores. T. Mooij¹⁷⁰ señala, como rasgos frecuentes en la víctima, niveles altos para ser intimidada directa, regular y frecuentemente y para ser intimidada indirectamente y excluidos por sus compañeros (especialmente en el caso de las chicas). También suelen ser sujetos identificados fácilmente como víctimas y ser menos apreciados.

El papel de víctima se reparte en proporciones iguales entre sexos aunque muchas investigaciones dicen que existen más chicos implicados¹⁷¹ o similar

¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹⁷⁰ Cfr., MOOIJ T., *op. cit.*, pp. 29-52.

¹⁷¹ Vid., *El Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*, Madrid, 1999.
www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/vescuno.pdf (Acceso: el 20 de abril de 2005).

número¹⁷², excepto en las realizadas en Japón en las que las intimidaciones se dirigen mayoritariamente a las chicas o hay más chicas entre las víctimas¹⁷³. Sin embargo, según Olweus¹⁷⁴, la agresividad intimidatoria entre chicas se ha estudiado mucho menos.

Se suele señalar la personalidad de las víctimas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas y con bajos niveles de autoestima. Especialmente se ha valorado en el comportamiento de las víctimas de la violencia la autoestima y su relación con los efectos contextuales de sus compañeros¹⁷⁵ considerándose una constante entre el alumnado que sufre violencia. La opinión que llegan a tener de sí mismos y de su situación es muy negativa.

En lo que se refiere al ámbito familiar de las víctimas, éstas pasan más tiempo en casa. Se indica que una excesiva protección paterna genera niños dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas¹⁷⁶. Este autor considera que estas tendencias a la protección en exceso puedan ser a la vez causa y efecto del acoso. Las víctimas, en especial, tienen un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres.

1.4.1.3. La víctima pasiva

La víctima pasiva es la más común. Son sujetos inseguros, que se muestran poco y que sufren calladamente el ataque del agresor. Su comportamiento, para el agresor, es un signo de su inseguridad y desprecio al no responder al ataque y al insulto. Olweus¹⁷⁷ caracteriza ese modelo de

¹⁷²Vid., ORTEGA R., *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992 y FONZI, A., GENTA, M.L., MENESINI, E., BACCHINI, D., BONINO, S. y COSTABILE A. Italy. En: SMITH P.K., MORITA Y., J. JUNGER-TAS, OLWEUS D., CATALANO R. y SLEE P. (Eds.), *The nature of school bullying*. London: Routledge, 1999.

¹⁷³ Vid., Monbusho (Ministry of Education). *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie*. (The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education). Tokyo: Ministry of Education, 1994.

¹⁷⁴Cfr., OLWEUS D., *op. cit.* 1998.

¹⁷⁵ FARRINGTON D. P., "Understanding and preventing bullying". En: *Crime and Justice*, 1993.

¹⁷⁶ Vid., OLWEUS D., *Victimization by peers: antecedents and long-term out-comes*. En: RUBIN K.H. y ASENDORF J.B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1993.

¹⁷⁷ Cfr., OLWEUS D., *op. cit.*, 1998.

ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chicos) con la debilidad física que les caracteriza. En general las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son los menos populares de la clase si nos atenemos a los datos sociométricos. Son niños aislados que tienen unas redes sociales de apoyo con compañeros y profesorado muy pobres. Sin embargo desarrollan una mayor actitud positiva hacia su profesorado que los agresores¹⁷⁸.

Olweus¹⁷⁹ ha interpretado la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos.

Según el informe del Defensor del Pueblo¹⁸⁰ tanto los adultos como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un *contagio social* que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los compañeros y no los adultos del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga.

1.4.2. Factores de la conducta agresiva

Se apuntan diferentes tipos de factores que pueden hacer aparecer y sobre todo mantener las conductas intimidatorias y antisociales. Igualmente se manejan con bastante frecuencia factores que las investigaciones se han encargado de

¹⁷⁸ *Ibidem.*

¹⁷⁹ *Cfr., OLWEUS D., op. cit., 1993.*

¹⁸⁰ *Op. cit., Defensor del Pueblo, 1999.*

desmitificar como decisivos en la aparición y mantenimiento de la conducta antisocial. Nosotros aquí vamos a recoger algunos clasificándolos según los ámbitos en que acaecen y tomando como principal punto de referencia la conducta antisocial.

1.4.2.1 En el ámbito familiar

El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. La estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres y las madres, las relaciones con los hermanos, son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores protectores o bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales

1.4.2.2. Los tres factores

Olweus¹⁸¹ ha sido quien ha ubicado dentro del ámbito familiar tres de los cuatro factores, que a su juicio considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

1. **Actitud emotiva de los padres** o de la persona a cargo del niño. La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.
2. **Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva** del niño/a. El niño y la niña deben ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto

¹⁸¹ Cfr., OLWEUS D., *op. cit.* 1998.

con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.

3. **Métodos de afirmación de la autoridad.** Si las personas que cuidan al niño/a utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con él/ella, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y dará la razón al dicho de que la "violencia engendra violencia". La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas, nunca tienen que instalarse mediante el castigo físico.

Por tanto, el cariño y la dedicación de la persona o personas que crían al niño, unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos.

Otros factores del ámbito familiar que pueden influir a favor o en contra del desarrollo de un modelo agresivo serían:

- La supervisión de forma razonable de las actividades que los chicos y chicas hacen fuera del colegio, sobre qué es lo que hacen y con quiénes van, especialmente en la adolescencia.
- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.
- El uso de los hijos como aliados en las discusiones entre pareja, no dejándolos al margen, o sí.
- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el nivel de agresividad en los chicos y chicas que los ven.
- La presencia de un padre alcohólico y brutal se manifiesta también como de crucial importancia.

1.4.3. En el ámbito social

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo

conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por ejemplo, los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. No es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un importante papel en la prevención del abuso. Finalmente no se puede olvidar la importancia de las creencias y los valores culturales a la hora de explicar el problema del maltrato entre iguales¹⁸². Por esto la cuestión va adoptar formas e intensidades diferentes en las distintas culturas y micro culturas.

1.4.3.1. La violencia estructural

De indudable influencia son las características que postulan como deseables la propia sociedad¹⁸³ y los medios de comunicación y que son estructuralmente violentas para gran parte de la población. Existe una gran distancia entre los puntos de partida en que está gran parte de la población y la meta que se les presenta como deseable. Así la valoración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, la glorificación del machismo con el ensalzamiento de la masculinidad, la violencia como herramienta de uso corriente en los medios, generan un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de modelos de conductas agresivas.

1.4.4. En el ámbito grupal

1.4.4.1. El contagio social

En general el modelo que actúa dentro de un grupo influye en todos los

¹⁸² Cfr., FONZI A., GENTA M.L., MENESINI E., BACCHINI D., BONINO S. y COSTABILE En SMITH P. K. MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO R. y SLEE P. (Eds.), *op. cit.*

¹⁸³ Cfr., MOOIJ M. I., *op. cit.*

espectadores, pero en especial en aquellos que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de compañeros del grupo. En estos sujetos se produce lo que se llama el contagio social por el que adoptan el comportamiento de ese modelo que observan y que supone para ellos una forma de imponerse en el grupo.

1.4.4.2. Falta de control de inhibiciones

De la idea anterior se desprende que ante las actuaciones agresivas del modelo que además son exitosas y reciben una recompensa, en el espectador se produce una bajada de las barreras inhibitoras para actuar de forma agresiva. Al observar un modelo agresivo que logra lo que se propone mediante la fuerza y la intimidación, el que observa baja sus umbrales para actuar así debido a las recompensas que se le prometen.

En el caso del *bullying* la recompensa para el que ataca sería su imposición y actuación sobre la víctima, que no es capaz de reaccionar y que evalúa como "sometida". Si los adultos que están alrededor o el resto de la clase no actúa en contra del *acosador*, esto supone que no va a existir ninguna acción punitiva sobre la acción agresiva, con lo que aumentará su frecuencia ya que el agresor/a obtiene recompensa (atacar a la víctima) y no obtiene castigo (reprobación de adultos o compañeros).

1.4.4.3. Difuminación de la responsabilidad individual

El hecho de participar en grupo o acompañados de otras personas en acciones reprobables como las agresiones, provoca una disminución de la percepción de responsabilidad personal. Además los sentimientos de culpa, que de hacerlo en solitario se producirían, aquí se reducen.

1.4.4.4. Cambios en la percepción de la víctima

Si la víctima acumula insultos, ataques continuados, y esto ocurre en

grupo y con el beneplácito o, al menos, no oposición del resto de los compañeros, se termina viendo a aquélla como una persona a la que no importa que se le hagan esas cosas, con poco valor y de alguna manera, como "merecedora de lo que le pasa". Esta percepción supone menos culpabilidad, también, para los agresores.

1.4.5. En el ámbito personal

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores se comporten de forma violenta con sus compañeros¹⁸⁴. Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno *bullying*, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

1.4.5.1 Las desviaciones externas

Se suele indicar como desviaciones externas aquellos rasgos que pueden singularizar al individuo y hacerle diferente del grupo general¹⁸⁵. Rasgos como la obesidad, llevar gafas, la estatura, el color de la piel, la manera de hablar o gesticular, la forma y el color del pelo, etc., en la medida que son muy diferentes de lo que es la norma del grupo, pueden suponer elementos que pueden ser ridiculizados por parte de los agresores. Sin embargo ¿son estos rasgos necesariamente siempre elementos desencadenantes de ataques a las víctimas que los portan?

Olweus¹⁸⁶ descarta que las desviaciones externas expliquen los ataques a las víctimas. En sus estudios demuestra que un 75% del alumnado que se considera puede caracterizarse por alguna desviación externa, es decir, todos somos diversos bajo alguna característica concreta. En esto justifica el autor

¹⁸⁴ Cfr., OLWEUS D., *op. cit.* 1998.

¹⁸⁵ *Ibidem*

¹⁸⁶ *Ibidem*

escandinavo que sea tan fácil atribuir causalidad a las desviaciones externas en los casos de victimización, porque de alguna manera la mayoría de los sujetos posee alguna característica. Se trataría de un prejuicio del observador/a.

Además, la amplia población que se queda al margen de los fenómenos de victimización también se caracteriza por desviaciones externas como llevar gafas, ser gordo, con tez de color o demasiado bajo. El hecho de que los agresores se ensañen en las desviaciones externas de las víctimas como medio para hacer daño no significa que estas desviaciones sean la causa de los ataques. En este sentido, las desviaciones tendrían un papel mediador o en el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de agravar, desarrollar, salir o solucionar el problema.

Sin embargo hay una desviación externa que se asocia a la figura del agresor/a: su fortaleza física. Esta desviación externa está a favor del agresor/a en relación con sus compañeros en general y de forma acusada si lo comparamos con las víctimas.

1.4.6. En el ámbito escolar

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí, y de éste con su profesorado. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en la escuela.

1.4.6.1 El tamaño del centro y del aula

Los estudios señalados anteriormente del profesor Olweus en Suecia no confirman en absoluto la creencia por la que existirían más problemas de intimidación y victimización en centros y aulas grandes que en pequeñas. Igualmente las encuestas aplicadas en Noruega por Olweus¹⁸⁷ en escuelas con diferencias de tamaño bastante sustanciales ponían de manifiesto que "no existía

¹⁸⁷ *Ibidem.*

relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje de alumnado agredido y/o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio”¹⁸⁸.

También es interesante señalar el estudio realizado en Noruega entre alumnado de escuelas unitarias (con gran diversidad de edades) y alumnado relativamente homogéneo en edad de escuelas primarias. No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de agresión y victimización.

1.4.6.2 Los aspectos organizativos del centro

Los aspectos organizativos ya sea en el ámbito del centro, del aula y del alumnado pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales. Señalamos algunos que nos parecen importantes:

- La escuela y la existencia o no de unas normas de conducta establecidas: es necesario que el alumnado conozca y mantenga un código de pautas de actuación concretas y el proceso que se desencadena cuando se incumple ese código. Es necesario, por tanto, establecer cauces de participación del alumnado en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilización.
- La falta de un modelo participativo en la comunidad educativa puede provocar que tanto el profesorado como el alumnado no encuentre cauces de consenso en la toma de decisiones.
- Un sistema disciplinario inconsistente, laxo, ambiguo o extremadamente rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación.

1.4.6.3 La presencia de los adultos

Olweus¹⁸⁹ descubre una relación entre la presencia de profesorado y la

¹⁸⁸ Cfr., OLWEUS D., *op. cit.*, 1998, p.42.

¹⁸⁹ *Ibidem.*

cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los períodos de descanso desciende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela. Por ello enfatiza la importancia de disponer de número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros para abordar los períodos de descanso. Las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema. Por tanto la poca o escasa supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y del alumnado no implicado, la falta de reglamentación sobre este tema, la falta de comunicación entre profesorado y alumnado y la falta de comunicación y cohesión entre el profesorado, se señalan como otros aspectos organizativos y de convivencia de la comunidad educativa que pueden estar influyendo sobre las conductas agresivas e intimidatorias¹⁹⁰.

En general, podemos decir que en la intimidación y victimización escolar están influyendo factores que las acrecientan y factores que protegen a los individuos y los grupos de esos problemas. La situación concreta de cada escuela será el producto de la confluencia e importancia de esos factores.

Resumimos algunos:

- Determinadas formas de educación en que no se proporciona suficiente carga afectiva a los niños, no reciben la suficiente atención y no interiorizan pautas claras de comportamiento.
- Determinados problemas en las relaciones familiares, que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades, maltrato.
- Determinadas situaciones de desfavorecimiento social y de pobreza no como causa en sí mismas, pero sí como caldo de cultivo donde se da una crianza menos satisfactoria y más conflictiva para los niños.
- Determinadas actitudes y conductas personales en el ámbito educativo,

¹⁹⁰ Vid., FERNÁNDEZ GARCÍA, I., *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones, 1998.

especialmente del profesorado, de cara a la prevención y reorientación. De forma particular se considera importante para reducir la intimidación la presencia física de profesorado o adultos entre el alumnado en todos los momentos escolares.

- Por parte de los padres y madres y del alumnado espectador resulta especialmente relevante su actitud y participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito.

1.4.7. Algunos estudios estadísticos sobre bullying

En lo que se refiere a los estudios “experimentales” sobre las dinámicas del *bullying*, en la actualidad, se han publicado varios, pero con contenido similar o también, en muchos casos, idénticos. Nuestro propósito radica pues en intentar buscar las novedades científicas -tarea bastante difícil- que no sean reiterativas y pseudo-experimentales. Además, objetivo de esta investigación es intentar modestamente, además de ofrecer una parte didáctica, aportar una contribución novedosa acerca del perfil del acosador en los casos de acoso, tanto en el ámbito laboral como, principalmente, en el escolar.

Entre los diversos trabajos “bastante repetitivos” -y donde resulta difícil buscar la autoría- acerca del *acoso*, citamos algunos y también algunas noticias de casos de víctimas de *bullying*, con la intención de concluir la parte didáctica que incluye también algunas hipótesis de investigación formuladas en el contexto de esta investigación.

El estudio de las dinámicas violentas entre iguales surge al Norte de Europa en torno a 1973 con los trabajos de Olweus, que hacen que el Ministerio de Educación Noruego implante una campaña de reflexión y prevención de estos hechos. En países como Suecia, desde inicio de los años setenta, se llevan a cabo investigaciones nacionales sobre estudiantes de enseñanzas medias referidas al consumo de sustancias y a situaciones de agresión. Igualmente en Estados Unidos e Inglaterra avanzan las investigaciones sobre las conductas agresivas en los ámbitos escolares como, por ejemplo, con la Investigación Nacional para los

Delitos de Victimización, en el caso de Estados Unidos. En Holanda (Mooij, 1994), Escocia (Mellor, 1990), Irlanda (O'Moore, Kirkham y Smith, 1996), parcialmente en Italia (Fonzi, et alt., 1999), España (Defensor del Pueblo, 1999), Suiza (Alsaker y Brunner, 1999), Japón (Mombuso, 1994), Australia (Rigby, 1997) se han elaborado estudios sobre violencia escolar en la enseñanza primaria y secundaria a nivel nacional. En otros países europeos surgen investigaciones no siempre específicas de *bullyng* y no siempre de ámbito nacional. Así sucede en Alemania donde las principales investigaciones sobre el *bullyng* son de ámbito local o como mucho de ámbito de Länder (Estado). En Francia existe una clara tendencia a relacionar las conductas agresivas con aquellas que están tipificadas en el código penal, con lo que las investigaciones, incluyen en su mayoría conductas delictivas preferentemente. En España no hubo estudios estatales hasta el del Defensor del Pueblo (1999) y el problema había sido tratado hasta entonces en investigaciones locales (Viera, Fernández y Quevedo 1989, Cerezo, 1992 y Ortega, 1994 y 1997) o autonómicas (Ortega, 1998).

De igual manera las administraciones públicas de los diferentes países se han venido preocupando de la violencia en general y del *bullyng* en particular, con diferente grado y en la actualidad presentan un nivel de desarrollo de programas de prevención e intervención desigual.

Los datos de la investigación llevada a cabo en distintos países sugieren que el acoso escolar no suele ir más allá del diez por ciento del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos. No obstante, el aparente incremento de las extorsiones y de la presencia de armas de todo tipo en los centros escolares, son los fenómenos que han llevado a tomar las medidas más drásticas en las escuelas de muchos países.

En países como Holanda¹⁹¹ o Alemania¹⁹², donde se han llevado a cabo investigaciones sobre el tema, las proporciones de alumnos de secundaria obligatoria que admiten haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros

¹⁹¹ Cfr., MOOIJ T., *op. cit.*, pp. 29-52.,

¹⁹² Cfr., FUNK W., *op. cit.*, pp. 53-78.

oscila entre el 4 por ciento de los chicos de la muestra alemana y el 22 por ciento de las chicas holandesas. En cierta medida, el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de *bullying*, en la misma medida que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte. Funk¹⁹³ ha estudiado en Alemania la relación entre el consumo de películas de acción y terror por parte de los estudiantes y la violencia en las escuelas, encontrando una relación positiva entre ambos. La violencia omnipresente en los medios de comunicación social a la que los alumnos están expuestos durante muchas horas diarias.

Así, considerando en los resultados de investigaciones empíricas realizadas¹⁹⁴, existe también una relación contrastada entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, la actitud de los docentes, los sistemas de evaluación del rendimiento del alumnado, y el agrupamiento de los alumnos o la mayor o menor probabilidad de que se produzcan fenómenos de comportamiento antisocial en un aula y en un centro. En este sentido, existen diferencias significativas entre aulas y entre centros escolares en función de algunas variables, a las que podríamos denominar en general organizativas y curriculares. Por ejemplo, Mooij¹⁹⁵ encuentra que una variable tan concreta como el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está relacionada con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

Los estudios de Ortega¹⁹⁶ sobre *bullying* en España estiman que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos, como agresor, como víctima o como ambas cosas a la vez; los estudios llevados a cabo en Alemania y

¹⁹³ Cfr., *Ibidem*.

¹⁹⁴ Cfr., *Ibidem*, pp. 53-78, cfr., MOOIJ T., *op. cit.*, pp. 29-52.

¹⁹⁵ *Ibidem*

¹⁹⁶ Vid., ORTEGA R., "Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros", en: *Revista de Educación*, n. 304, 1994 y ORTEGA R. y MORA-MERCHÁN, J., "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", en: *Revista de Educación*, n. 313, 1997.

Holanda sobre acoso sexual en las escuelas¹⁹⁷ ofrecen resultados muy dispares - entre el 5 y el 20 por ciento de los alumnos admiten haber sufrido este tipo de acoso-, pero en ningún caso nos permiten pensar que el problema sea menor.

Desde un punto de vista teórico¹⁹⁸, las variables que influyen sobre el comportamiento antisocial en las escuelas deben buscarse en tres dimensiones diferentes: *Evolutiva*, esto es, el proceso de desarrollo socio-moral y emocional en relación con el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con sus iguales; *psicosocial*, que implica las relaciones interpersonales, la dinámica socioafectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos, las complejidades propias del proceso de socialización de los niños y los jóvenes; y, por último, la *dimensión educativa*, que incluye la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, las actitudes del profesorado, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el centro y en el aula, el uso del poder y el clima socioafectivo en que se desarrolla la vida escolar. Desde el punto de vista del profesorado y de los centros de enseñanza, esta dimensión educativa tiene una importancia crítica; resulta fundamental poder ser capaces de identificar qué aspectos de la vida del aula y de la escuela tienen una incidencia en la configuración de las relaciones interpersonales de los alumnos, en los modelos y patrones de convivencia, y, en definitiva, en la posible prevención del comportamiento antisocial. En otras palabras, aunque sabemos que el comportamiento antisocial en los centros puede estar muy determinado por variables sociales y familiares ajenas a la escuela, también existen variables internas al propio centro educativo que parecen estar positivamente relacionadas con la mayor o menor ocurrencia o aparición de fenómenos de comportamiento antisocial. Y parece claro que es sobre estas variables estrictamente escolares donde el profesorado debe ser formado

¹⁹⁷ Cfr., FUNK W., *op.cit.*, p.313, pp. 53-78, y MOOIJ T., *op.cit.*, pp. 29-52, 1997.

¹⁹⁸ Vid., ORTEGA R., MORA J. y MORA-MERCHÁN, J. A., *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla: Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla, 1995; también, ORTEGA R., *op. cit.*; también, ORTEGA R., *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998.

adecuadamente, tener los instrumentos necesarios (didácticos y logísticos) y debe hacer el mayor esfuerzo de prevención.

Un estudio promovido por el Instituto Navarro de la Mujer, que incluye una encuesta a más de 600 alumnos de secundaria de Navarra, apunta a la violencia como “*bullyng*” que afecta a entre un 7 y un 10% de la población escolar y que al menos un 25% de los alumnos se han sentido amenazados alguna vez. Según este estudio los alumnos de 3º de ESO (entre 13 y 14 años) son los que más sufren y ejercen el acoso escolar. Los chicos de esta edad suelen desarrollar una violencia física con sus compañeros y las chicas, en cambio, llevan a cabo una violencia verbal y de exclusión (hacen el vacío o dejan de lado a algunos compañeros). Estos datos los recoge el informe sobre acoso escolar que elaboraron dos profesores de Sociología de la UPNA en 2002.

Hernández de Frutos y Casares¹⁹⁹ entrevistaron a 603 alumnos de ESO para ver el sistema de convivencia. En su investigación se desprende que de todos los casos de *bullyng*, el 1,8% son graves, el 10% moderados y el 50% leves. El informe también destaca que la mayoría de las agresiones se producen en centros de Pamplona y Comarca. Y que los jóvenes que viven sólo con un familiar (padre o madre) se meten más con sus compañeros que aquellos que conviven con más familiares. Además, prosiguen, cuando el alumno tiene una buena relación con su familia y está contento en el colegio, no suele acosar a sus compañeros. Este estudio nos revela que la violencia se puede desarrollar en cualquier espacio del colegio (patios, baños, pasillos) Sin embargo, en las aulas es donde siempre “*suele surgir la chispa*”, el detonante del problema. El tipo de *bullyng* más frecuente se traduce en insultar, reírse de los compañeros o ponerles motes. En el extremo opuesto está el hacer chantaje a los compañeros para pedirles dinero. El 26% de los alumnos confesaba que alguna vez habían visto a un compañero abusando de otro.

¹⁹⁹ Cfr., HERNÁNDEZ DE FRUTOS T. y CASARES GARCÍA, E., *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer, 2002.

En este estudio se destacan cuatro aspectos claves:

- a) ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima;
- b) abuso de poder, del más fuerte al más débil;
- c) ausencia de provocación por parte de la víctima;
- d) repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes durante un tiempo largo y sostenido.

Tipos de abusos

Los chicos suelen desarrollar una violencia física, y las chicas, verbal y de exclusión. Pueden ser físicos (golpes, empujones, patadas...), psicológicos (burlas, poner motes, amenazas, gestos obscenos...), relacionales (dar de lado, aislar, extender rumores maliciosos...) o económicos (exigir dinero o cosas, robar...).

Lugar donde se realiza

En cualquier centro y en el aula, en el patio, en los pasillos, en los aseos, aprovechando que no está el profesor o incluso en su presencia. También, en los alrededores del centro, en los lugares de ocio, etc.

Cómo reaccionan los demás.

La mayoría de quienes no son ni víctimas ni agresores permanecen como meros “espectadores” y no hacen nada.

Actitudes machistas

El estudio de Hernández reveló también la persistencia de ideas y actitudes machistas entre los más jóvenes. Por ejemplo, no eran pocos quienes decían que “las chicas son más débiles que los chicos», «las mujeres están más adaptadas para cocinar y planchar que los hombres” o, peor, que “es comprensible que un chico pegue a una chica si ésta antes le ha insultado”.

La “ley del silencio”

Uno de los problemas es que no es fácil detectar el *bullying* y sobre todo conseguir pruebas, ya que impera una especie de “ley del silencio”. Tanto las víctimas como los “espectadores” tienen miedo a hablar por las posibles represalias. Y, sin embargo, como afirma T. Hernández, es necesario atajar esta violencia; se trata de una cuestión de “derechos humanos”.

En otro estudio sobre *bullying* realizado por J. M^a. Avilés Martínez e I. Monjas Casares²⁰⁰ en un Instituto de Enseñanza Secundaria “Santa Teresa” y en cinco centros de ESO de Valladolid utilizando un cuestionario de evaluación, se desprende entre la victimización e intimidación del acoso escolar, las formas y las diferencias con respecto al sexo y la edad entre los 496 alumnos a los que se sometió el cuestionario. Considerando las variables del contexto ambiental, este estudio ha puesto de manifiesto que las formas del maltrato (como por ejemplo, la exclusión social y la ridiculización) pueden modificarse conforme al estado evolutivo y a las etapas educativas de la edad de los sujetos y que no se aprecian diferencias de perfil del acosador entre los dos sexos (los chicos agraden más físicamente con respecto a las chicas y normalmente las víctimas suelen contárselo más a sus compañeros que a la familia, a los docentes, a los tutores. Además, la agresión se realiza más en grupos que entre dos individuos y cuando se realiza se hace en ausencia de los adultos. Entre los docentes que intervienen (cuando se percaten) hay más incidencia de los profesores que de las profesoras y normalmente suelen intervenir más sobre lo más jóvenes que sobre los mayores²⁰¹.

El informe del Defensor del Pueblo²⁰², realizado en 1999 con encuestas a 3.000 alumnos de la ESO, destacaba que más del 30% de los escolares declaraba sufrir agresiones verbales con cierta frecuencia y cerca de un 9% amenazas con la finalidad de meterles miedo.

²⁰⁰ Cfr., MONJAS M. I. y AVILÉS J. M., *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA y Junta de Castilla y León, 2003.

²⁰¹ Vid., http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf (Acceso: 10 de junio de 2005).

²⁰² *El Defensor del Pueblo, op. cit.*, 1999.

El informe Monbusho²⁰³ indica que el 50.6% de los padres y madres no sabe que sus hijos son víctimas y que el 67.4% de los padres y madres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que está pasando²⁰⁴ (informe “Monbusho” e informe del “Defensor del Pueblo”) y tampoco se siente preparado para afrontarlo²⁰⁵. De hecho, es el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede²⁰⁶. Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones, suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos qué tipo de actitudes y de relaciones no son permisibles y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas²⁰⁷. Iniciativas positivas han sido las de entrenamiento en observación de situaciones de maltrato para el profesorado, el alumnado y los adultos y adultas que están con los chicos y chicas²⁰⁸.

En el conjunto de estos procesos, la violencia que surge en los Centros Educativos de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros no serían capaces de contrastar lo que deriva de los diversos microsistemas (en el microsistema) que rodean al alumnado, que se reproduce en el microsistema escolar con sistema pues de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, en nuestra opinión, tienen un conflicto de socialización en lo que se refiere a los valores (“anti-valores”) tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en una contradicción de mensajes conflictivos de socialización entre microsistemas diferentes, como la

²⁰³ Cfr., Monbusho (Ministry of Education), *op. cit.*, 1994.

²⁰⁴ Cfr., BYRNE B. “Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools”. En: *Irish Journal of Psychology*, 1994, pp. 574–586.

²⁰⁵ *Ibidem.*

²⁰⁶ Cfr., WHITNEY I. Y SMITH P. K., “A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary”. En: *Educational Research*, n. 35, 1993, pp. 3-25.

²⁰⁷ Cfr., El Defensor del Pueblo, *op. cit.*, 1999.

²⁰⁸ Cfr., WHITNEY I. Y SMITH P. K., *op. cit.*, 1993.

familia, la escuela, etc., sobre todo el macrosistema -la sociedad- en donde no se consumen ya sólo los bienes materiales sino también los afectivos (la marca de un producto como referencia afectiva, las actitudes conformistas basadas en modelos ficticios y propagados por los medios de información: la publicidad, “la belleza de un cuerpo perfecto”, las películas, etc. representan un modelo masificado y conformista de referencia a nivel de socialización en un grupo y algo vital para una pseudo adquisición de la personalidad. Esto conlleva, en resumen, un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las minorías, las diferencias personales en particular y hacia cualquier diversidad étnica en general.

Por último, se han identificado, entre otros, tres tipos de variables principales (o conjuntos de variables) para explicar el comportamiento antisocial en los centros escolares: 1) *variables individuales* -relacionadas con la personalidad, el sexo y las percepciones y expectativas del alumnado-; 2) *variables del centro y del aula* -internas a la institución y relacionadas con los fenómenos violentos más “específicos” de la escuela-; 3) *las variables sociales o ambientales* -que pasan por la influencia de la familia, el grupo de iguales, la comunidad inmediata, los medios de comunicación y la sociedad en general-. La interacción entre los tres tipos de variables, los rasgos de personalidad con ciertas variables del ambiente social y, en nuestra opinión, una cuarta y una quinta variable: 4) *la socialización contradictoria* -que se produce entre los diversos modelos educativos en los varios microsistemas- y 5) *las instituciones fallan* – donde el profesorado no tiene vocación y sensibilidad o no está adecuadamente preparado (en muchos casos los docentes no intervienen o intervienen de una forma totalmente “injusta”. Y este sentimiento de injusticia es lo que invade y frustra al alumnado que sufre el acoso y que muchas veces tiene secuelas más graves e inolvidables (*¿Quiénes, si no los adultos deberían defender a los más débiles*²⁰⁹?). Estas variables

²⁰⁹ Desde un punto de vista empírico-observacional, y siguiendo la escuela pedagógica vocacional de Don Juan Bosco (enseñar con amor, vocación y capacidad empática y comunicacional, no autoritaria, no permisiva, sino democrática directiva y, finalmente, con unas dotes peculiares: la de saber administrar la justicia y proteger a los más débiles), podemos hacer términos de comparación entre una escuela y otra, por ejemplo, la franciscana o la jesuita o cualquier otro tipo de escuela -incluso laica- donde existan valores compartidos “auténticos” y sobre todo valores intrínsecos a la personalidad que no sean rígidos. Los acosos escolares casi no existen en una escuela franciscana, sin embargo, tienen un mayor número en las escuelas jesuíticas (aunque ignoradas) por las

consideradas, entre otras, nos permite aproximarnos a una primera explicación del comportamiento antisocial en las escuelas.

1.4.8. Testimonios reales de casos de bullying

Una víctima pasiva:

Cuando estaba en la escuela, me cogieron manía y no pararon durante dos años. Nadie hablaba conmigo. No hice nada para provocarles, y todavía no sé la razón por que siempre me intimidaban. No era más rica o más pobre, ni era de una raza diferente.

Solía llorar cuando me acostaba cada noche. Era desgraciada. Cuando mis padres lo supieron, hablaron con el director, pero él no estaba interesado y les dijo que no podría hacer nada. Mis padres conocían a los padres de las chicas que me amenazaban. Una incluso vivió en la misma calle y habíamos sido amigas desde los dos años.

Todo esto sucedió a los 6 años y perdí casi toda mi autoconfianza y empecé a odiarme. Odiaba pensar que esto pudiera ocurrirle a cualquier otra chica. Tengo miedo si una chica no me habla, ellas empezaron todo y nunca pararán. No quisiera que continuara durante el resto de mi estancia en el colegio. No podría hacer frente... (Chica, 14 años)

Una víctima espectadora:

A la edad de 9 años mis padres me ingresaron en un internado de jesuitas quedando allí hasta los 14 años. Al principio, en los grupos de amigos, tenía una postura independiente, tal vez “pasota” y aislada. Sin embargo, cuando empecé a tener vejaciones tuve una pelea con el líder dominante del grupo, y los asistentes me castigaban siempre tal vez por percibir mi actitud aislante con respecto a la socialización del grupo. Esto

actitudes rígidas y oportunistas (“pasotas”) como una de las causas del acoso. Los que valen pues son los valores “auténticos” de dedicación con amor y vocación a la enseñanza en función de una norma social no rígida o dogmática, pero sí de valores positivos que modifiquen notablemente la conducta. No a esquemas rígidos de disciplina educativa o al contrario a actitudes “cobardes”, “intelectivamente ciegos” o totalmente “pasota”, donde el fin justifica los medios (bien partiendo de lo general a lo particular o viceversa).

ocurrió varias veces (siempre reaccionando a las intimidaciones con discusiones y peleas verbales y físicas) hasta que decidí, por supervivencia, intentar socializar sobre todo con el líder dominante. Conseguí comunicarme con él y hubo muchas conversaciones hasta que tuve que fingir ser un “buen amigo” manteniendo una postura callada y consintiendo a lo que decía o a lo que hacía. No me convertí por eso en un acosador pero sí en un dependiente “oportunista” del grupo. Los acosos eran dirigidos sobre todo con provocaciones e intimidaciones hacia los chicos considerados como de nivel “inferior”. Eran chicos más débiles, muchas veces aislados que no se metían con nadie y su nivel económico era el más bajo en el ámbito del internado. Siempre que había un acoso, el agresor se reía satisfecho, sobre todo porque los superiores nunca le castigaban y apuntaba siempre: “a mi no me tocan nadie porque saben que mis padres son potentes y les pasan la “pasta”. Además, los educadores castigaban casi siempre al individuo más aislado, porque era percibido como el “disturbador” o el “problemático” entre los chicos. Y eso se debía al hecho de que, no siendo protegido y no formando parte del grupo, tenía motivos para defenderse. Los que formábamos parte del grupo ya estábamos en una situación protegida y de defensa: nos habíamos aliado de forma dependiente o evitadora con el líder dominante. El líder dominante procedía de una familia de empresarios muy ricos. Tenía un aspecto físicamente atlético y fuerte y un atractivo de líder (estéticamente pero sin alma o frío). Con los demás era muy convincente, tenía mucha labia y dotes persuasivas. La relación con los padres superiores era de respeto y de temor, siendo, él, el hijo de una familia importante que contribuía generosamente con dinero al sustento del internado. En las tareas escolares era modesto (incluso un tanto mediocre) y las instituciones le favorecían y le ayudaban otros compañeros del grupo dependiente, considerablemente (yo incluido)... En lo que respecta al profesorado externo al internado, habitualmente o no se percataban o se lavaban las manos, excepto algunos, que intuían el problema y gratificaban únicamente con confort y palabras porque “tenían que conservar su puesto de trabajo...” (Adulto, 34)

Un acosador:

Nunca he intimidado a nadie. Si lo hiciera, si alguien me molestara y se riera de mí, entonces me defendería. Yo no soy un valentón, aunque podría tener dudas más adelante. No creo que haya nadie en el colegio que abuse de otros compañeros de ésta u otra forma... (Chico, 16)

Un padre:

Mi hija ha sido intimidada por otras compañeras, desde que estaba en el colegio. Diariamente le llamaban con nombres como 'perra' y 'basura'. Hemos intentado de todo, pero nadie escucha. Ella intentó suicidarse. Lo único que ella desea es ser una chica feliz en la escuela con sus amistades. No quisiera que ningún padre sufriera lo que hemos sufrido. Nosotros continuaremos luchando...

1.4.9. Consideraciones finales

El *bullying* ha existido siempre en una mayor o menor medida, sólo que es ahora cuando se le está empezando a prestar atención.

La diferencia entre el *bullying* de ayer y de hoy, tal vez está en las diferencias de los cambios sociales y entre una sociedad cerrada, tradicional y patriarcal de antaño y la sociedad, abierta, liberal, “permisiva” y nuclear actual.

En la sociedad de antaño, en los centros educativos la disciplina y la metodología de enseñanza eran autoritarias y el “poder” lo tenían las instituciones (Director, docente, etc.). Los castigos “corporales” eran un procedimiento consuetudinario y también aceptado por parte de las familias. En otras palabras, había un “mayor control” de más fácil aplicación y de resultados más rápidos. Además, las instituciones escolares fallaban menos porque más era fácil emplear un sistema coercitivo y porque en un microsistema, los microsistemas eran

paralelos y similares. La familia, por ejemplo, como microsistema adoptaba un sistema educativo más bien autoritario tal y como lo adaptaba la escuela entendida también como microsistema. Es decir, los microsistemas se cruzaban en sus dinámicas educativas²¹⁰. Ello no quiere decir, sin embargo, que no existiera acoso escolar. Era menos penetrable y perceptivo.

En definitiva, el fenómeno del *bullying* es algo común en los Centros Educativos y no diferencia etnias, zonas urbanas o rurales, escuelas privadas o públicas, chicos y chicas, etc. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa abordar este problema en sus justos términos y sin minimizarlo un ápice. Además corresponde a las Administraciones Públicas dotar de recursos económicos, formativos y personales a los centros educativos para que no se sientan desprotegidos y desorientados en su trabajo. La situación del maltrato destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, que puede llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad y que, como poco, le harán más difícil su adaptación social y su rendimiento académico y, como mucho, lograrán que llegue a situaciones verdaderamente extremas como al suicidio.

Se trata de una cuestión de derechos fundamentales, de la propia dignidad

²¹⁰ A este propósito conviene citar a Skinner. En nuestra opinión, este prestigioso autor comprobó en su experimentos con ratas que una recompensa o refuerzo positivo daba más resultados a largo plazo que una recompensa o refuerzo negativo. Es decir, que las ratas aprendían y ejecutaban más rápidamente una tarea con un castigo -(por ejemplo una pequeña descarga eléctrica),- que con una recompensa positiva (por ejemplo, la comida, etc.). Sin embargo, en la recompensa negativa, cuando ésta cesaba, se olvidaban y se extinguían también rápidamente lo que se había aprendido porque este castigo revocaba algo frustrante y doloroso. Sin embargo, con la recompensa positiva, aunque el aprendizaje fuese más lento, éste quedaba en la memoria como un evento gratificante y difícilmente se olvidaba. Estos experimentos fueron llevados a cabo también en humanos y dieron los mismos resultados. Con estos experimentos de condicionamiento operante o aprendizaje, con respecto a la educación escolar o a los resultados de Skinner, podemos afirmar que el espacio donde se verificaba el experimento era solo uno: una habitación, es decir solo un contexto, como la escuela es también un solo contexto. Skinner, entonces no comprobó estos resultados con individuos situados en varios contextos (la familia, la escuela, etc.). En el caso de un alumno sería que recibe una educación en la familia, otra en la escuela, etc. etc. En otra palabras los experimentos sobre aprendizaje de Skinner no consideraban estas variables independientes de contextos diferentes. En el sistema educativos tradicional había, sin embargo, más homogeneidad de contextos (tradicional en la familia, tradicional en la escuela, etc.). Hoy en día no es así. En la escuela se intenta aplicar una metodología didáctica de estilo democrático con aprendizaje significativo, cooperativo donde, pues, la influencia de otros contextos, como el de la familia, provocan una total deshomogeneidad educativa entre los varios microsistemas. (*Vid.*, SKINNER B. F. (1953): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella, 1970).

de la persona, por los que el alumnado se tiene que sentir a salvo en la escuela, lejos de la opresión y la humillación intencional repetida que implica el *bullying*.

CONCLUSIONES

1. A la luz del análisis expuesto a lo largo de este trabajo de investigación sobre el conflicto, la mediación, sus formas de resolución y el "fenómeno acoso", deducimos que el patrimonio de valores y derechos que se ha adquirido como modelo en estos años, (caracterizado por la solidaridad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias entre las personas, la humanización en la educación y la prevención), hoy en día ha entrado en crisis tanto a nivel escolar como a nivel legislativo.

2. En el ámbito escolar porque existen teorías -aunque óptimas y con buenos propósitos- que en muchas ocasiones resultan de difícil aplicación ("idealización pedagógica") y debido también a una serie de múltiples factores:

a) Los modelos educativos que se imparten a los estudiantes, en los diferentes microsistemas en que se desarrolla la educación, son más diferentes en contenido que en la forma (la forma adquiere su totalidad sólo en un macrocontexto social);

b) No existe aún un modelo integrador de educación y enseñanza que se pueda aplicar totalmente en su compleja realidad: falta la logística (coordinación y capacidades prácticas), una vocación dedicada, una exhaustiva formación, información y preparación de las figuras profesionales en los Centros Educativos, etc. Aunque estén en vigor normativas, como la Orden EDU/52 de 26 de enero de 2005 de Castilla y León, que en sus artículos 1, 2, 3 y conforme al Real decreto 732/1995 de 5 de mayo, apunten a la convivencia, formación y prevención de los conflictos en los centros escolares, esta normativa, sin embargo, no siempre resulta de fácil aplicación. Incluso, por ejemplo, la función de mediación se relega sólo al tutor del centro junto con la colaboración de otras figuras docente y de la familia.

c) Los centros de mediación representan una novedad muy relevante como medidas de prevención y educación; sin embargo, apenas existe una sensibilización social global a nivel formativo e informativo y una voluntad real político-legislativa.

d) Algunas variables independientes pueden perjudicar la puesta en marcha de modelos educativos y preventivos: los tiempos cambian rápidamente así como cambia también el contexto de aplicación de las medidas oportunas, principalmente en el marco legislativo.

3. En el ámbito jurisprudencial vigente, los legisladores tienen su parte de responsabilidad en el tema de la violencia escolar y del maltrato entre iguales (*Bullyng*) en los centros escolares. No se trata sólo de promulgar una legislación represiva, que castigue “a posteriori”, cuando ya está hecho el daño. El Derecho Penal, tal y como está en la legislación actual, poco puede hacer en casos de *bullyng*, pues al ser menores los agresores, se evaluará como falta de lesiones, castigada con algún fin de semana en un Centro correccional y poco más. La sentencia del niño de Fuenterrabía, Jokin, presenta un tenor semejante.

Somos partidarios de una legislación específica del *bullyng*, y principalmente de carácter preventivo. Los Centros Educativos deberían contar con un Servicio de Mediación, mejor aún utilizar los servicios externos de un Centro de Mediación para evitar interferencias de profesores o tutores en la gestión del conflicto. Se trata de fomentar una nueva forma de cultura de la prevención y de la paz para, en cuanto se detecte o denuncie un caso de acoso escolar, se ataje de inmediato. Las partes implicadas, ayudadas por el Mediador, gestionarían o resolverían el conflicto, o al menos, podrían detectar con tiempo los problemas psicológicos en el acosador, asesorando y aconsejando, en su caso, los servicios de terapia más adecuados.

4. La mediación escolar pues, es uno de los mejores y posibles caminos para la gestión y la prevención de los conflictos entre iguales y exige un cambio profundo de mentalidad, aunque gradual, que prevea una fase de sensibilización en todos los microsistemas sociales. Responsabilizar a los alumnos en la solución de los conflictos del aula o del colegio es claramente educativo y eficaz. La disciplina democrática o participativa hecha realidad con programas curriculares eficientes y aplicables, tanto de régimen interior como de emanación ministerial, representa una condición imprescindible para la buena marcha en los centros educativos. Sin embargo, aunque la realidad conflictiva es generativa de vida y facilita el cambio y la renovación, no todo conflicto tiene solución e, incluso, alguno ni se puede tratar, pero es verdad que el desacuerdo puede ser constructivo en tanto en cuanto permite crecer a las personas.

5. Además de la respuesta social ya mencionada (legislativa sobre mediación, centros escolares, familia, etc.), se hace necesario un conocimiento más exhaustivo del fenómeno del *bullying*, crucial para luchar contra el mismo: tanto del acosador como de la víctima y de su entorno social (microcontexto y macrocontexto). Para luchar contra algo, antes tenemos que aprender a conocerlo.

6. Resulta imprescindible realizar un trabajo de sensibilización de la opinión pública a todos los niveles, una obra formativa, que debería focalizarse en la familia, en el trabajo y sobre todo en las escuelas y en la asistencia pública. La formación consiste en el hacer conscientes a las personas del fenómeno del acoso, de modo que sepan reconocerlo en el caso de que comiencen a experimentar en “su piel” este tipo de experiencia destructiva. De hecho, el miedo a este fenómeno y los daños asociados al mismo, se reducen enormemente cuando se conoce lo que se afronta.

La formación se convierte pues en una misión que tiene como finalidad la de prevenir, curar, asistir e intervenir sobre el fenómeno de forma que provoque el menor daño posible. Como es lógico suponer, la formación e información aplicada

a las figuras profesionales de los centros educativos, a los integrantes de la familia y a los alumnos, a través de cursos o seminarios (dependiendo de los casos) sobre el acoso escolar, pueden tener una enorme ventaja en términos de convivencia escolar y reducción de la violencia. Donde ya se ha impartido una formación o se han instituido centros de mediación escolar, -tal y como demuestran las investigaciones sobre el tema,- la reducción de la conflictualidad se ha notado bastante llevando incluso a un cambio de actitud más constructiva entre los iguales.

7. El *bullying* nace de un conflicto que no se manifiesta totalmente a nivel exterior y ello hace que frente a los frecuentes conflictos cotidianos, se pueda comprobar un error de atribución tanto positivo como negativo; en el primer caso se podría considerar *bullying* un conflicto puramente momentáneo, en el segundo se podría subvalorar peligrosamente un episodio de acoso, considerándolo un conflicto “normal”. Por consiguiente, resulta evidente la importancia que debe atribuirse a la prevención para que los actores del *bullying* reconozcan en sus acciones la situación sin salida en la que podrían encontrarse.

No se puede negar el aumento en los últimos tiempos de los fenómenos de violencia y *bullying* en los centros escolares, nuestra propuesta es que se promulgue una única ley sobre acoso, para que se pueda disponer de un instrumento que tutele sobre todo a la persona y que además represente un punto esencial de soporte para todos los microcontextos sociales (la familia, la escuela, la empresa, etc.).

Concluimos nuestro trabajo declarando nuestra confianza en las bondades de la mediación aplicada a diversos ámbitos (laboral, internacional, escolar, intercultural, comunitaria, en la empresa, familiar, etc.) y, más específicamente, en el instituto de la Mediación Escolar como el marco más adecuado para resolver efectivamente los conflictos que se pueden crear en el delicado ámbito escolar. Marco que permite educar a las partes en conflicto, que les haga protagonistas de

sus acuerdos y de las decisiones que se adopten para prevenirlo, sin imposiciones coercitivas o *lasser faire* y como un buen modelo integrador de mediación escolar.

ANEXOS

ANEXOS

1. LEGISLACIÓN SOBRE MEDIACIÓN ESCOLAR

La legislación sobre este tema apenas inexistente. En España, sólo la Autonomía de Castilla y León ha promulgado una Orden en el año 2005 y Canarias en el año 2001 y una Resolución, en el 2002. En Argentina, nación más avanzada en esta temática, han promulgado algunas leyes. Al respecto, presentamos una Ley para la Provincia del Chaco y un Proyecto de Ley de la Provincia de Misiones.

El conocimiento de esta normativa es interesante. Ofrece pautas prácticas que pueden servirnos de orientación en nuestros colegios, en el caso de intentar iniciar el proceso de Mediación Escolar.

1.2. España (Castilla y León)

B.O.C. y L. – N.º 20 - Lunes 31 de enero de 2005
 II. DISPOSICIONES GENERALES
 Consejería de Educación

ORDEN EDU/52/2005 de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León

La mejora de la convivencia en el ámbito escolar es una preocupación que cada día adquiere mayor importancia en la sociedad, más cuando esta convivencia se ve alterada por situaciones de conflicto cuyos efectos se dejan sentir en todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, la realidad de los centros docentes pone de manifiesto la existencia de alumnos que presentan determinadas alteraciones del comportamiento, siendo posiblemente uno de los aspectos que suscitan mayor preocupación, dada la importante repercusión que tienen, desde una perspectiva individual, para el propio alumno y sus compañeros, y colectiva, al acentuar la conflictividad provocando un deterioro de la convivencia en el centro.

El interés por la convivencia en los centros docentes ha trascendido desde la comunidad educativa hasta plantear su tratamiento en instituciones como el Senado o el Defensor del Pueblo, que han elaborado diversos documentos sobre el tema destacando, de entre ellos, el Informe sobre Violencia Escolar elaborado por el Defensor del Pueblo en colaboración con UNICEF, y llevado a cabo, a raíz de la

petición de la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español a la Oficina del Defensor.

Así mismo, por iniciativa del Consejo de Europa, jóvenes de diferentes países europeos han elaborado los «Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia», basados en los valores y principios fundamentales compartidos por todos los europeos, en concreto aquellos valores y principios incluidos en la «Convención del Consejo de Europa para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales». En ellos, se recomienda que «los centros educativos de toda Europa consideren estos Estatutos como modelo fundamental para promover la consecución de una educación democrática sin violencia».

En el ámbito normativo, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, formula en su Título Preliminar los principios básicos que fundamentan las medidas en ella contenidas para elevar la calidad *de la* educación, entendiendo que todas se sustentan tanto en el reconocimiento de los derechos y deberes que asisten a los alumnos y a los padres, como en la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Esta Ley, modificada por la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece en su artículo 1 (Letras n y ñ, respectivamente), como principios de calidad del sistema educativo «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia» y «la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social» y en su artículo 2 que el alumno tiene el derecho básico «a que se respeten su integridad y dignidad personales y a la protección contra toda agresión física o moral» y que tiene el deber de «respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros (de la comunidad educativa y respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo».

A estos efectos, el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, asignan y distribuyen las funciones o competencias relacionadas directamente con la convivencia en un centro educativo, mereciendo especial relevancia en este caso las encomendadas a la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del centro.

Por otro lado y en atención a la disposición adicional tercera, relativa a la convivencia en los centros, de la Orden ECD/3387/2003 y de la Orden ECD/3388/2003, ambas de 27 de noviembre, por las que se modifica y amplía la Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria, respectivamente, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996, y de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 79.h) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, con el fin de favorecer la convivencia en el centro, corresponde al Director resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con la normativa vigente y en cumplimiento de los criterios fijados en el Reglamento de Régimen Interior del centro, señalando que a tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

Asimismo, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros,

determina en su artículo 12 punto 3, que los centros desarrollarán las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos, pondrán especial atención en el respeto a las normas de convivencia y establecerán planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro.

Este nivel de sensibilidad obliga a perfeccionar e incrementar las actuaciones existentes y el nivel de prevención, detección y ayuda a los centros. Por ello es imprescindible que éstos dispongan de los recursos y estrategias necesarias, así como de los mecanismos de coordinación precisos, tanto internos como externos, para la mejora de la convivencia escolar y la atención a las alteraciones del comportamiento, en general, y, al acoso e intimidación entre iguales, en particular. En su virtud, previo dictamen del Consejo Escolar de Castilla y León, y en atención a las facultades conferidas por la Ley 3/2001, de 3 de julio, del Gobierno y de la Administración de la Comunidad de Castilla y León.

DISPONGO:

Artículo 1.- Objeto y ámbito de aplicación.

1.- La presente Orden tiene por objeto promover y desarrollar las actuaciones relativas al fomento de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, sin perjuicio de lo previsto en el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros.

2.- El fomento de la convivencia en los centros docentes se centrará en el adecuado desarrollo de las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa, garantizando su sentido positivo y efectuando un diagnóstico preciso de la realidad escolar, con el fin de plantear propuestas de actuación basadas en experiencias contrastadas.

3.- Los centros, en el marco del fomento de la convivencia, deberán tener prevista la atención de aquellos alumnos que presenten alteraciones del comportamiento, entendidas éstas como un proceso en el que un alumno no se ajusta adecuadamente a las normas de convivencia del centro, repercutiendo este hecho en su vida emocional, académica y en el propio centro docente.

Artículo 2.- Actuaciones en relación con el fomento de la convivencia.

1.- Dentro del marco general que establezca el Proyecto Educativo de Centro, el Equipo Directivo elaborará un Plan de Convivencia que habrá de incorporarse a la Programación General Anual del centro. Dicho plan se elaborará teniendo en cuenta las medidas e iniciativas propuestas por el Consejo Escolar y Claustro de Profesores con el fin de favorecer la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

2.- En la determinación que, dentro del Reglamento de Régimen Interior, realice el Consejo Escolar de la Comisión de Convivencia, establecida en el artículo 20 de los Reales Decretos por los que se regulan los Reglamentos Orgánicos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria, deberá recogerse, al menos, el modelo de actuación que regirá su funcionamiento, así como los procesos, procedimientos y estrategias a utilizar para la resolución de conflictos ante situaciones derivadas de alteraciones del comportamiento.

En todo caso, la participación suficiente de todos los sectores de la comunidad educativa, la elección precisa de las personas que formarán parte de la Comisión, el establecimiento de un calendario regular de reuniones, la determinación clara de sus competencias, el establecimiento de un sistema de información de las decisiones adoptadas, la coherencia en la aplicación de las normas y el tratamiento educativo de los temas de convivencia y en la resolución de conflictos, constituirán aspectos

básicos del correspondiente régimen de funcionamiento.

3.- Los procedimientos o estrategias de intervención que se elijan para la resolución de conflictos no deberán suplantar a ninguno de los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes, sino, por el contrario, contribuirán a facilitar el desarrollo de sus funciones, en particular las correspondientes al equipo directivo y, con mayor motivo, las referidas a la tutoría que, de modo explícito, dispone que el tutor ejerza como mediador en los problemas que surjan.

4.- Los responsables de orientación colaborarán con el Equipo Directivo y el profesorado en el logro del necesario clima de convivencia de los centros. A tal efecto, la organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial promoverán las pautas y hábitos de convivencia en una sociedad plural mediante el desarrollo de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia escolar con el fin de impulsar acciones preventivas y de resolución pacífica de conflictos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

El orientador y el profesor de Servicios a la Comunidad, en su caso, y el tutor participarán en los procesos de resolución de conflictos según se establece en los Reglamentos Orgánicos de Centros, en el Reglamento de Régimen Interior y en todas aquellas acciones que se contemplan en la presente Orden.

5.- Al ser la formación uno de los aspectos claves que pueden contribuir al fomento de la convivencia y a la prevención de situaciones en la que ésta se vea afectada negativamente, se llevarán a cabo las siguientes acciones formativas:

a) El Plan Regional de Formación del Profesorado incluye como una de sus líneas prioritarias de formación las acciones relacionadas con el fomento de los valores y la mejora de la convivencia escolar. A tal fin, los Planes Provinciales de Formación recogerán anualmente actividades dirigidas al fomento de la convivencia, el desarrollo de la competencia social y de las capacidades afectivas, la prevención y resolución de conflictos y la no violencia y el fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

b) Dentro de las actividades y directrices señaladas para cada año en el marco del Programa para el Fomento de la Participación y el Asociacionismo de madres, padres y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León, se llevarán a cabo actividades de sensibilización y de formación, siguiendo el modelo de las Escuelas de Madres y Padres, con el objetivo de implicar a familias y alumnos en el proceso educativo y fomentar su participación, como aspecto clave para la mejora de la convivencia en los centros y la prevención de situaciones conflictivas.

e) De igual modo, se programarán actividades de sensibilización y formación para el personal no docente de los centros, en tanto que como parte integrante de la comunidad educativa debe también implicarse en el fomento de la convivencia.

6.- Tendrán consideración de línea prioritaria las áreas de mejora que acometan los centros y servicios educativos en el desarrollo de sus experiencias de calidad, enfocadas al fomento de la convivencia escolar y la prevención de conflictos.

7.- Los centros docentes darán a conocer a todos los miembros de la comunidad educativa los «Estatutos Europeos para los centros educativos democráticos sin violencia» que figuran como Anexo 1 de esta Orden. Teniendo en cuenta las diferencias existentes entre los sistemas educativos europeos, estos Estatutos pueden ser adoptados en su forma literal o pueden ser adaptados y reforzados por las comunidades educativas, siempre que conserven su espíritu y sus principios generales.

Artículo 3.- Actuaciones para prevenir y solventar las alteraciones del comportamiento.

1.- Los centros docentes deberán poner en marcha, con carácter general, actuaciones en relación con las alteraciones del comportamiento. Dichas actuaciones deberán ser de carácter individual, sobre el propio alumno, y colectivo, en relación con el centro docente; combinando, por una parte, prevención, medidas correctivas e intervención dirigida a facilitar el ajuste del comportamiento del alumno, y, por otra parte, abordar las actuaciones necesarias de carácter colectivo, poniendo en marcha las que afecten a todo el centro docente: profesores, alumnos y familia.

2.- Dentro de las alteraciones del comportamiento, el acoso e intimidación entre iguales, por sus repercusiones, necesita de una respuesta diferenciada e inmediata en la actuación de los centros docentes. Por ello, deberán poner en marcha actuaciones dirigidas a la sensibilización que deberán tener como destinatarios el alumnado, fundamentalmente, del tercer ciclo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria, el profesorado y las familias.

3.- Las actuaciones y procedimientos previstos en los apartados 1 y 2 del presente artículo deberán ser desarrollados por los centros e incorporados al Plan de Convivencia. De modo orientativo, en el Anexo II, se incorpora una propuesta de modelo de actuación con alumnos que presenten alteraciones del comportamiento y, en el Anexo III, una propuesta de modelo de actuación en situaciones de posible intimidación y acoso entre alumnos. Ambos se aplicarán de forma supletoria en aquellos centros que carezcan de procedimientos específicos en su Plan de Convivencia.

4.- Siendo la formación un aspecto clave para la atención de los alumnos con alteraciones del comportamiento, se llevarán a cabo las siguientes medidas:

- a) Acciones dirigidas a la formación específica para el ejercicio de la función directiva, en especial al fomento de la convivencia, la detección precoz de la violencia y la resolución de conflictos.
- b) Los Planes provinciales de formación diseñarán medidas encaminadas a la formación específica para el ejercicio de la función tutorial, especialmente en los casos de alumnos que presenten alteraciones del comportamiento.
- c) Los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía que realizan funciones de orientación serán objeto de una formación específica referida a la prevención y resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- d) Las actividades formativas de los Planes provinciales de formación, relacionadas con el fomento de la convivencia escolar, deberán tener contenidos sobre alteraciones del comportamiento.
- e) Se impulsarán las acciones formativas por expertos en alteraciones y trastornos de la conducta
- f) Las Áreas de Inspección y Programas Educativos, en el ámbito de sus competencias, deberán disponer de una formación adecuada para intervenir en el proceso de la resolución de conflictos. Para ello se desarrollará un plan específico de formación para los miembros de estas Áreas.
- g) El Programa para el Fomento de la Participación y el Asociacionismo de madres, padres y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León diseñará actuaciones con el objetivo de sensibilizar, prevenir y actuar ante situaciones de maltrato entre iguales.

5.- Para el diseño de las actuaciones antes citadas, además de los medios ordinarios con los que cuenta el centro y de las experiencias que en el campo de la alteraciones del comportamiento vienen desarrollándose en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León, los centros pueden disponer de los servicios educativos de apoyo y de la información que a través de las actividades de formación del profesorado y de los materiales y bibliografía específica que se suministrarán a los centros.

Artículo 4.- Actuaciones seguimiento y de evaluación.

1.- De acuerdo con lo establecido en la presente Orden, se llevarán a cabo las siguientes actuaciones de seguimiento y de evaluación:

a) Por parte de los centros docentes:

- Trimestralmente las comisiones de convivencia de los Consejos Escolares elaborarán un informe que debe recoger las incidencias producidas en ese período, las actuaciones llevadas a cabo y los resultados conseguidos.
- Una copia del informe, que incorporará el estudio del Consejo Escolar que sobre él haya realizado en la reunión ordinaria trimestral, se enviará a la Dirección Provincial de Educación (Área de Inspección Educativa).

b) Por parte de las Direcciones Provinciales de Educación:

- El equipo provincial de dirección formado por el Director Provincial de Educación, el Inspector Jefe del Área de Inspección Educativa y el Jefe del Área de Programas Educativos elaborará un Informe provincial trimestral, a partir del análisis de los informes recibidos de los centros, que incorporará cuantos datos puedan servir para reflejar la situación de la convivencia en los centros de la provincia. En cualquier caso, al menos, en dicho informe se harán constar las incidencias que sobre los temas de convivencia se hayan producido, incluyendo una breve descripción por centros. Así mismo, se harán constar resultados y propuestas de mejora del clima escolar en el ámbito de los centros docentes de su provincia.
- Una copia del informe provincial trimestral será enviada a la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos.

e) Por parte de la Consejería de Educación:

- De acuerdo con la información provincial recibida se realizará un informe trimestral que recogerá la situación de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.
- El resultado de las actuaciones de seguimiento y evaluación, además de servir para recoger información y elaborar los informes sobre el estado de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León, contribuirán a la elaboración de futuras propuestas de actuación y de mejora del ambiente escolar.

2.- La Inspección Educativa velará porque la acción de los centros se oriente hacia el respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

A través del Plan Anual de Actividades de las Áreas de Inspección Educativa, los Inspectores de Educación supervisarán la planificación de los centros sobre las actuaciones dirigidas a la mejora del clima escolar, especialmente la organización, el funcionamiento y las actuaciones de la Comisión de Convivencia y el desarrollo del Plan de Convivencia incorporado en la Programación General Anual.

DISPOSICIONES FINALES

Primera- Se autoriza a los Directores Generales de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, Planificación y Ordenación y Educativa y Formación Profesional e Innovación Educativa a dictar cuantas disposiciones sean necesarias para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en la presente Orden.

Segunda- La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial de Castilla y León».

Valladolid, 26 de enero de 2005.

El Consejero

Fdo.: FRANCISCO JAVIER ALVAREZ GUIASOLA

ANEXO 1

ESTATUTOS EUROPEOS PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS SIN VIOLENCIA

- 1.- Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a un centro seguro y sin conflictos. Cada individuo tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal.
- 2.- Todos tienen derecho a ser tratados y respetados por igual con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión, etc...). Todos gozan de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.
- 3.- La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conocen sus derechos y responsabilidades.
- 4.- Cada centro educativo democrático posee un órgano de toma de decisiones elegido democráticamente y compuesto por representantes de los estudiantes, profesores, padres y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda. Todos los miembros de este órgano tienen el derecho de voto.
- 5.- En un centro educativo democrático, los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, de una manera constructiva y sin violencia. Todo centro educativo tiene personal y alumnos preparados para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso.
- 6.- Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud posible, y es examinado en profundidad ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.
- 7.- El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación y el intercambio de información con otras entidades locales son esenciales para la prevención y la resolución de los problemas.

Nota: En la página web, <http://www.coe.int>, un memorando explicativo complementa estos Estatutos y proporciona ejemplos y explicaciones con el fin de facilitar su aplicación.

ANEXO II

PROCEDIMIENTO GENERAL DE ACTUACIÓN EN UN CENTRO ESCOLAR CON ALUMNOS QUE PRESENTEN ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO

1.- PROCEDIMIENTO 1: ACTUACIONES INICIALES

1.1. ACTUACIÓN 1.1.: COMUNICACIÓN DE LA SITUACIÓN

- Los alumnos la comunicarán al profesor que corresponda o al profesor-tutor del alumno, en su caso.
- Las madres y padres la comunicarán al profesor-tutor del alumno.
- El profesorado lo pondrá en conocimiento del Equipo Directivo (Jefe de Estudios).
- Otros miembros de la comunidad educativa lo comunicarán, habitualmente, al profesor-tutor del alumno.

1.2. ACTUACIÓN 1.2.: INFORMACIÓN PREVIA

El Equipo Directivo (Jefe de Estudios), con el asesoramiento del Orientador, en su caso, y la participación del profesor-tutor y, en su caso, de otras personas, llevarán cubo la recopilación de información que permita aclarar:

- Si la alteración es generalizada; es decir, se produce en diferentes situaciones espacio-temporales y con personas distintas.
- Si la alteración continua ocurriendo después de intentos de resolver la situación y ayudar al alumno.
- Si la alteración se refiere a un hecho aislado y puntual pero muy grave, por su intensidad y características.

1.3. ACTUACIÓN 1.3.: PRONÓSTICO INICIAL

El Jefe de Estudiar, con la colaboración en su caso del Orientador, y del tutor del alumno, en relación con la información previa recogida en el apartado anterior (características de generalización, continuidad y gravedad), elaborará un pronóstico inicial del tipo de alteración presenta - da por el alumno, determinando:

- Si se trata de una alteración producida, fundamentalmente, por disfunciones del proceso «enseñanza-aprendizaje», por factores de tipo familiar, socio-ambiental, o de «marginalidad», entre otros.
- Si por sus características, además de los aspectos anteriores, se trata de una alteración que podría encajar en alguna de las patologías psiquiátricas.

1.4. ACTUACIÓN 1.4.: TOMA DE DECISIONES INMEDIATAS

A partir de lo anterior, el Equipo Directivo (Jefe de, Estudios), con el asesoramiento del Orientador, en .su caso, y la participación del profesor-tutor valorarán y tomarán decisiones sobre:

1.4.1. La aplicación de alguna de Las medidas establecidas en el Reglamento de Régimen Interior del centro, regulando la respuesta en situaciones que requieren medidas correctivas o sancionadoras.

1.4.2. La comunicación inmediata de La situación (en caso de no haberlo hecho ya) a la familia del alumno, o la conveniencia de esperar hasta el inicio de Actuaciones Posteriores (Procedimiento 2).

1.4.3. La comunicación a otros organismos y servicios (sanitarios o sociales, o a ambos) dadas las características de la alteración.

1.4.4. La adopción de medidas inmediatas, en tiempos y/o espacios, que eviten la repetición de situaciones similares a la ocurrida.

1.4.5. La comunicación a la Comisión de Convivencia de la situación. 1.4.6. La Comunicación a la Inspección de Educación.

1.4.7. El inicio del Procedimiento 2 (Actuaciones Posteriores) si procede.

1.4.8. Todas las actuaciones realizadas hasta el momento quedarán recogidas en un informe elaborado por el Jefe de Estudios que estará depositado en la dirección del centro.

Las actuaciones posteriores se configuran en función de las características e la alteración del comportamiento del alumno y establecen un procedimiento de actuación alternativo, o simultáneo según casos, ala aplicación de, por una parte, /ay medidas contempladas en el R.R.I. y la toma de decisiones inmediata (actuación 1.4.)

2.- PROCEDIMIENTO 2: ACTUACIONES POSTERIORES

2.1. ACTUACIÓN 2.1: EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO PROBLEMÁTICO.

El proceso será coordinado por el Jefe de Estudios, con la participación del orientador, en su caso, y del profesor tutor del alumno.

2.1.1. En este proceso se evaluarán aspectos en relación con:

- El alumno (individualmente).
- El centro docente: Alumnos, profesores y otras personas relacionadas con la situación.
- La familia del alumno.

2.1.2. El principal objetivo es determinar, con la mayor precisión posible, cuál o cuáles son los comportamientos problemáticos, así como las circunstancias en que aparecen, llevando a cabo un análisis funcional que determine cuáles son los acontecimientos que le preceden (antecedentes) y los que le siguen (consecuentes).

2.1.3. En relación con el pronóstico inicial (actuación 1.3) y la toma de decisiones inmediatas (actuación 1.4) será necesario:

- Recabar información de otros organismos y servicios (sanitarios y/o sociales), especialmente en casos en los que se trate de una alteración que podría encajar en alguna de las patologías psiquiátricas o se deba, fundamentalmente, a factores de carácter socio-ambiental.
- Revisar aspectos como la organización de la clase y el centro, el desarrollo del currículum, la actuación del profesor (nivel de estrés y modelado) y el agrupamiento y motivación de los alumnos/as, especialmente si se trata de una alteración del comportamiento relacionada con disfunciones del proceso «enseñanza-aprendizaje», manifestándose en conductas disruptivas de mayor o menor gravedad y continuidad.

2.1.4. El resultado de la evaluación se recogerá en un documento que quedará depositado en la dirección del centro.

2.2. ACTUACIÓN 2.2: PLAN DE ACTUACIÓN

La coordinación de actuaciones la llevará el jefe de estudios, con el asesoramiento y apoyo, en su caso, del orientador del centro y el tutor del alumno.

2.2.1. El documento será redactado por la persona designada por el jefe de estudios, preferentemente el orientador, con el apoyo del tutor del alumno y presentado al resto de profesores que intervengan con él.

2.2.2. Este documento recogerá la actuación a llevar a cabo con el alumno individualmente, con el centro docente (profesores y alumnado) y con la familia del alumno.

2.2.3. El plan de actuación deberá incluir los siguientes bloques de trabajo:

a) En relación con la actuación individual con el alumno:

- Objetivos y criterios de logro, selección y aplicación de técnicas y concreción de los aspectos que rodean a su comportamiento.
- Forma de facilitar la información al alumno con la mayor estructuración posible, así como tiempo que está previsto dedicar, diariamente, para llevar a cabo el plan de actuación previsto.

- En relación con el centro (profesores y alumnos):

- Medidas adoptadas en relación con el comportamiento desajustado de factores como: La organización y dinámica de la clase y/o del centro, la interacción profesor-alumnos (niveles de estrés y modelado), la ubicación espacial en el aula, la aceptación o rechazo del alumno por parte de sus compañeros, el desarrollo del currículum, así como la disposición de recursos.
- Medidas de apoyo escolar con el alumno en caso de ser necesario (inclusión en programas existentes en el centro).
- Diseño de estrategias de coordinación entre el profesorado y abordaje global de las alteraciones del comportamiento, con el objetivo de que se entiendan como un problema de todo el centro y no de un sólo profesor -o de un grupo de profesores.
- Planteamiento de programas de mediación escolar.

c) En relación con el ámbito familiar:

- Con vistas a aumentar la eficacia de la actuación, se debe establecer una estrecha coordinación familia-centro, proporcionando orientaciones de actuación y fijando un calendario de reuniones con los padres.

d) En relación con otros ámbitos:

- Establecimiento de mecanismos de coordinación con otros organismos y servicios (sanitarios o sociales, o a ambos).

2.2.4. El plan de actuación incluirá el seguimiento (temporalización e implicados) así como la evaluación de los resultados obtenidos, analizando la necesidad de cambio de estrategia, de finalizar las actuaciones o, en su caso, la oportunidad de derivar del caso a los servicios de apoyo especializado que pudiera ser necesario.

2.3. DERIVACIÓN A SERVICIOS ESPECIALIZADOS

El Director del centro, una vez informado el tutor del alumno y habiendo autorizado la familia, (efectuará la demanda de intervención especializada.

ANEXO III

PROCEDIMIENTO ESPECÍFICO DE ACTUACIÓN EN UN CENTRO ESCOLAR EN SITUACIONES DE POSIBLE INTIMIDACIÓN Y ACOSO ENTRE ALUMNOS

«bullyng»

1.- PROCEDIMIENTO 1: ACTUACIONES INMEDIATAS «CARÁCTER URGENTE»

1.1. ACTUACIÓN 1.1: CONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN.
COMUNICACIÓN INICIAL

- Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento expreso, de

una situación de intimidación o acoso sobre algún/a alumno/a o considere la existencia de indicios razonables, lo pondrá inmediatamente en conocimiento de un profesor/a, del tutor/a del alumno/a, del Orientador/a del centro, en su caso, o del Equipo Directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación.

- Este primer nivel de actuación corresponde, por tanto, a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

1.2. ACTUACIÓN 1.2: PUESTA EN CONOCIMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO

- El receptor de la información, de acuerdo con su nivel de responsabilidad y funciones sobre el alumno, trasladará esta información al Equipo Directivo, en caso de que no lo haya hecho según el apartado anterior.
- El Equipo Directivo, con el asesoramiento del Orientador, en su caso, y del tutor del alumno, completará la información utilizando los medios y actuaciones adecuadas -indicadores de intimidación y acoso entre el alumnado-, todo ello de forma estrictamente confidencial.
- La urgencia de esta actuación no excluye la posibilidad, que será preciso valorar adecuadamente, de adoptar medidas de carácter disuasorio, en espacios y tiempos, en relación con la situación planteada.

1.3. ACTUACIÓN 1.3: VALORACIÓN INICIAL. PRIMERAS MEDIDAS.

- El Equipo Directivo, con el asesoramiento del Orientador, en su caso, y el tutor del alumno, efectuará una primera valoración, con carácter urgente, acerca de la existencia, o no, de un caso de intimidación y acoso hacia un alumno, así como el inicio de las actuaciones que correspondan según la valoración realizada.
- En todo caso, se confirme o no, la situación será comunicada a la familia del alumno.
- Todas las actuaciones realizadas hasta el momento quedarán recogidas en un informe escrito que quedará depositado en la Jefatura de Estudios.

Las actuaciones posteriores se configuran en función de la existencia (PROCEDIMIENTO 2) o no (PROCEDIMIENTO 3) de un caso de intimidación y acoso entre alumnos.

2. PROCEDIMIENTO 2: ACTUACIONES POSTERIORES EN CASO DE QUE SE CONFIRME LA EXISTENCIA DE COMPORTAMIENTOS DE INTIMIDACIÓN Y ACOSO ENTRE ALUMNOS

Coordinadas por el Equipo Directivo, con el apoyo del orientador del centro, en su caso, y el tutor del alumno. Las diferentes actuaciones pueden adoptar un carácter simultáneo.

2.1. ACTUACIÓN: ADOPCIÓN DE MEDIDAS DE CARÁCTER URGENTE.

- Previa valoración y dirigidas a evitarla continuidad de la situación, entre ellas:
- Medidas inmediatas de apoyo directo al alumno afectado (víctima del acoso/intimidación).
- Revisión urgente de la utilización de espacios y tiempos del centro (mecanismos de control).
- Aplicación del R.R.I., si se estima conveniente, teniendo en cuenta la posible repercusión sobre la víctima.
- Según el caso, puesta en conocimiento y denuncia de la situación en las instancias correspondientes.

2.2. ACTUACIÓN: PUESTA EN CONOCIMIENTO. COMUNICACIÓN A:

- Las familias de los alumnos implicados (víctima y agresores).
- La Comisión de Convivencia del centro.
- Equipo de profesores del alumno y otros profesores relacionados. - Otro personal del centro, si se estima conveniente (por ej.: Conserjes). - El inspector del centro.
- Otras instancias externas al centro (sociales, sanitarias y judiciales) (según valoración inicial).

2.3. ACTUACIÓN: APERTURA DE EXPEDIENTE

Participan Equipo Directivo, Orientador, en su caso, y tutor, organizan - do su participación y presencia en las diferentes reuniones. La documentación quedará depositada en la Jefatura de Estudios y en el Departamento de Orientación, en su caso.

Estrategias e instrumentos facilitadores de un pronóstico inicial. (de forma simultánea a las actuaciones del apartado anterior).

2.3.1. Recogida de información de distintas fuentes:

- a. Documentación existente sobre los afectados
- b. Observación sistemática de los indicadores señalados: Espacios comunes del centro, en clase, en actividades complementarias y extraescolares.
- c. Entrevistas y cuestionarios con: Alumnos afectados (víctima y agresores, incluye posibilidad de aplicación de pruebas sociométricas u otras), familias de víctima y agresores, profesorado relacionado con el caso y con otros alumnos y personas, si se estima conveniente, por ser observadores directos o porque su relevancia en el centro permita la posibilidad de llevar a cabo actuaciones de apoyo a la víctima y de mediación en el caso.
- d. Medios para efectuar denuncias y reclamaciones: Teléfono, e-mail de ayuda, web del centro, buzón de reclamaciones y comisión de convivencia u otras creadas al efecto.

2.3.2. *Coordinación con instituciones y organismos externos* (sanitarios, sociales, judiciales), si procede, que puedan aportar información sobre el caso.

2.3.3. *Emisión de pronóstico inicial y líneas básicas de actuación* (evaluación de necesidades y recursos).

- a. Reunión del equipo de profesores del grupo de alumno y de otros profesores afectados, con la participación del Jefe de Estudios y el Orientador, en su caso, para analizar la información obtenida, la posibilidad de recabar otra nueva y aportar ideas sobre las líneas básicas de actuación.
- b. Establecimiento de un pronóstico inicial y de las líneas básicas de actuación que determinarán el diseño del plan de actuación.
- c. Evaluación de necesidades y recursos: De los alumnos, de espacios y tiempos de riesgo, de posibles medidas y su adecuación a la situación, de recursos humanos y materiales disponibles y del reparto de responsabilidades.

2.4. ACTUACIÓN: PLAN DE ACTUACIÓN

El Jefe de Estudios coordina la confección del documento.

CON LOS AFECTADOS DIRECTAMENTE

2.4.1. Actuaciones con los alumnos:

- a. Con la víctima:
 - Actuaciones de apoyo y protección expresa o indirecta.
 - Programas y estrategias específicas de atención y apoyo social.
 - Posible derivación a servicios externos (sociales o sanitarios, o a ambos).
 - Con el/los agresor/es.

- Actuaciones en relación con la aplicación del Reglamento de Régimen Interior (Equipo Directivo) y teniendo en cuenta lo ya manifestado en el apartado 2.1.
- Programas y estrategias específicas de modificación de conducta y ayuda personal.
- Posible derivación a servicios externos (sociales o sanitarios, o a ambos).

b. Con los compañeros más directos de los afectados.

- Actuaciones dirigidas a sensibilización y el apoyo entre compañeros. 2.4.2.
- Actuaciones con las familias:*

- a. Orientación sobre indicadores de detección e intervención. Pautas de actuación.
- b. Información sobre posibles apoyos externos y otras actuaciones de carácter externo.
- c. Seguimiento del caso y coordinación de actuaciones entre familia y centro.

2.4.3. Actuaciones con los profesores:

- a. Orientación sobre indicadores de detección e intervención y pautas de actuación terapéutica.

CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

2.4.4. Actuaciones en el centro:

a. Con los alumnos. Dirigidas a:

- La sensibilización y prevención
- La detección de posibles situaciones y el apoyo a las víctimas y la no tolerancia con el acoso y la intimidación.

b. Con los profesores. Dirigidas a:

- La sensibilización, prevención y detección de posibles situaciones.
- La formación en el apoyo a las víctimas y la no tolerancia con el acoso y la intimidación y la atención a sus familias.

c. Con las familias. Dirigidas a:

- La sensibilización, prevención y detección de posibles situaciones.
- La formación en el apoyo a las víctimas y la no tolerancia con el acoso y la intimidación.

2.4.5. CON OTRAS ENTIDADES Y ORGANISMOS:

- Establecimiento de mecanismos de colaboración y actuación conjunta con otras entidades y organismos que intervengan en este campo, en los casos en que se estime necesario.

2.5. ACTUACIÓN: DESARROLLO, COORDINACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN

El desarrollo del Plan de actuación será coordinado por el Equipo Directivo, que proveerá los medios y recursos personales necesarios, con el asesoramiento y apoyo del orientador del centro y del tutor del alumno.

2.6. ACTUACIÓN 2.6: SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ACTUACIÓN.

2.6.1. Se mantendrán las reuniones individuales que se estimen necesarias con los alumnos afectados, así como con sus familias, valorando las medidas adoptadas y la modificación, en su caso.

2.6.2. Se considerará la posibilidad de aplicar cuestionarios de recogida de información.

2.6.3. La Comisión de Convivencia será informada, pudiendo ser requerida su intervención directa en las diferentes actuaciones.

2.6.4. El inspector del centro será informado, en todo momento, por el director,

quedando constancia escrita de todas las actuaciones desarrolladas.

2.6.5. Al cierre del caso, quedan en funcionamiento las actuaciones contenidas en el apartado 2.4.4. y 2.4.5.

2.6.6. La transmisión de información acerca de las actuaciones desarrolladas, en caso de traslado de algún o alguno de los alumnos afectados, estará sujeta a las normas de obligatoria confidencialidad y de apoyo a la normalización de la escolaridad de los alumnos.

3. PROCEDIMIENTO: ACTUACIONES POSTERIORES EN CASO DE QUE NO SE CONFIRME LA EXISTENCIA DE COMPORTAMIENTOS DE INTIMIDACIÓN Y ACOSO ENTRE ALUMNOS

Coordinadas por el Equipo Directivo, con el apoyo del orientador del centro, en su caso, y el tutor del alumno. Las diferentes actuaciones pueden adoptar un carácter simultáneo.

3.1. ACTUACIÓN: COMUNICACIÓN A:

- a. La familia del alumno afectado.
 - b. Equipo de profesores del alumno y otros profesores afectados, si se estima conveniente.
 - d. Otras instancias externas al centro (sociales, sanitarias y judiciales, si se ha informado con anterioridad de la existencia de indicios).
- En los casos a y b La actuación la lleva a cabo el tutor con el apoyo del Orientador, en su caso, y del Jefe de Estudios, si se estima conveniente.
 - Deben aportarse orientaciones referidas al maltrato entre iguales, tanto a la familia como a los profesores y, en el caso de la familia, información de posibles apoyos externos -servicios sociales y/o sanitarios-, de todo ello quedará constancia por escrito.

3.2. ACTUACIÓN: ACTUACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Actuaciones desarrolladas en los apartados 2.4.4. y 2.4.5.

* * *

1.3. España (Canarias)

2001/078 - Lunes 25 de junio de 2001

1. DISPOSICIONES GENERALES

Consejería de Educación, Cultura y Deportes

923 ORDEN de 11 de junio de 2001, por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.

El texto vigente del Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo, B.O.C. de 9 de abril), encomienda a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes a que, por disposición de desarrollo posterior, determine en qué supuestos un procedimiento disciplinario o situación de conflicto puede resolverse por conciliación (artículo 54.5), a cuyos efectos deberá marcar las normas básicas que rijan la solución conciliada de los problemas de convivencia, con respeto de las

garantías trazadas por el propio Decreto.

La experiencia cotidiana de los centros educativos ha venido demostrando que, cuando hay acciones previas con un evidente carácter preventivo, mejor se construye un medio realmente favorecedor de soluciones educativas de los conflictos. El tratamiento de los problemas disciplinarios a través de procedimientos marcadamente sancionadores representa una medida excepcional en aquellos centros en los que toda la comunidad educativa está implicada en la resolución de conflictos mediante el diálogo como máxima permanente, la renuncia a la confrontación, la asunción responsable de las acciones o el reconocimiento del valor del respeto a los demás.

Así, la primordial finalidad de las sanciones tiene que ser, además de promover la ejemplaridad, contribuir a la formación personal de los escolares. Por ello, todo el proceso seguido en la imposición de las sanciones debe realizarse sin virulencia y con serenidad, facilitando la reflexión de los sancionados sobre los actos cometidos y sobre sus relaciones con el centro educativo, para que lleguen a apreciar los beneficios formativos que de él reciben.

En este contexto, la presente Orden debe ser considerada como una de las acciones del Pacto Social por la Educación en el que se propone considerar, de una parte, a la familia como un interlocutor privilegiado a la hora de adoptar decisiones de mejora de la convivencia en los centros, y de otra parte, a los alumnos y alumnas como primeros destinatarios de una educación de calidad que deben corresponsabilizarse en una cuota importante en la mejora del clima escolar.

Los proyectos puestos en marcha en los centros sobre la prevención del absentismo escolar, el trabajo de las competencias sociales, los programas de acción tutorial, las escuelas de familias, etc., han demostrado durante estos años que son medidas eficaces para propiciar procesos graduales de gestión de los conflictos de convivencia.

Precisamente, esta Orden pretende ofrecer una respuesta intermedia entre esas medidas más preventivas y la corrección disciplinaria en su sentido más estricto, regulando al efecto un procedimiento general de resolución de los conflictos de convivencia por conciliación y permitiendo, a la par, que los centros articulen otros mecanismos para obtener con fórmulas organizativas propias el mismo resultado. Con ese propósito, un doble objetivo preside la regulación contenida en la Orden: permitir que los centros utilicen un procedimiento general prescrito de forma genérica en esta Orden, y posibilitar la adopción de otras estrategias de intervención acordadas por los centros en uso de su autonomía, a partir de las reglas básicas prescritas en la propia Orden. Así, se confiere singular relevancia a la labor de los mediadores en el restablecimiento de las relaciones cotidianas de convivencia en la medida en que propiciarán el acercamiento entre las partes que seguirán compartiendo espacios y ámbitos de relación interpersonal.

En su virtud, previo informe del Consejo Escolar de Canarias, en uso de la habilitación prevista en el artículo 54.5 en relación con la Disposición Final Primera, ambos del Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo),

DISPONGO:

CAPÍTULO PRIMERO

NORMAS GENERALES

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. La presente Orden tiene por objeto precisar las normas aplicables a la resolución conciliada de los procedimientos disciplinarios o situaciones de conflicto en los centros educativos, en desarrollo de lo establecido en el Decreto 81/2001, de 19 de marzo, por el que se modifica el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. de 9 de abril).

2. Aplicarán esta Orden todos los centros docentes públicos o privados que impartan cualquiera de los niveles o etapas previstos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 2. Principios básicos.

En todo procedimiento disciplinario del alumnado y, en particular, en los que terminen por conciliación, primarán los siguientes principios básicos:

a) La corrección de las conductas contrarias a la convivencia estará presidida por el carácter educativo y recuperador de las medidas adoptadas, procurando desde la propia aplicación de las normas de convivencia, la mejora de las relaciones de los miembros de la comunidad educativa.

b) La solución de cualquier conflicto se hará primando los principios de intervención mínima y de proporcionalidad de las medidas. A estos efectos, debe procurarse agotar cuantas medidas previas favorezcan la reconducción del conflicto y debe aplicarse la sanción más grave exclusivamente cuando la menos grave resulte ineficaz con el alumno.

Artículo 3. Condiciones para la terminación conciliada de un conflicto de convivencia.

1. Conforme a lo previsto en el artículo 54.5 del Decreto 292/1995, de 3 de octubre, modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo (en adelante Decreto de derechos y deberes del alumnado), podrá solucionarse de manera conciliada un conflicto de convivencia cuando concurren en el alumno infractor las siguientes circunstancias:

- i. Que reconozca la falta cometida o el daño causado.
- ii. Que se disculpe ante el perjudicado, si lo hubiere.
- iii. Que se comprometa a realizar las acciones reparadoras que se de
 - b. terminen y que efectivamente las realice.
- iv. Que no se dé alguno de los supuestos relacionados en el artículo 4 de esta Orden.

2. La aceptación de las disculpas será tenida en cuenta a la hora de determinar el grado de la sanción que se imponga, sin que la no aceptación conlleve la exclusión o paralización de la terminación conciliada.

3. Deberá quedar constancia escrita de la aceptación de las referidas condiciones por parte del alumno, o de su padre o madre si es menor de edad, así como de la conformidad con la sanción fijada y asumida en la conciliación.

Artículo 4. Supuestos excluidos.

Queda excluida la solución conciliada del conflicto de convivencia en los siguientes supuestos:

- a. Cuando, a propuesta del instructor, la Comisión de Convivencia aprecie motivadamente que en la acción infractora concurren hechos de especial y notoria gravedad.

- b. Cuando el padre o la madre no comuniquen su disposición a acogerse al procedimiento conciliado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 7 de esta Orden o, en su caso, no comparezcan sin causa justificada ante la Comisión de Convivencia o ante el instructor en el día y la hora fijados.
- c. Cuando ya se haya hecho uso de este procedimiento con el alumno implicado por dos veces anteriores en el mismo curso escolar.
- d. Cuando haya habido un incumplimiento previo por parte del alumno o la alumna de una sanción por falta grave o muy grave, con independencia de que su imposición provenga de un expediente disciplinario ordinario o conciliado.
- e. Cuando no se haya cumplido con lo acordado en un procedimiento conciliado anterior por causas imputables al alumno expedientado o a sus padres, si es menor de edad.

Artículo 5. Las actuaciones de mediación. El instructor y el mediador.

1. De acuerdo con el artículo 54.1 del Decreto de derechos y deberes del alumnado, el Director del centro asignará la gestión de una situación de conflicto a cualquiera de los tres instructores previamente designados por el Consejo Escolar, cuando estime que en un hecho que altere la convivencia existen indicios de conducta sancionable, una vez conocidas las circunstancias del caso concreto a partir de la información previa disponible. Este instructor único será quien tramite el expediente disciplinario con independencia de que concluya por conciliación o por el procedimiento ordinario.

2. Sin perjuicio de lo establecido con relación al instructor, cualquier otro miembro de la comunidad educativa podrá actuar como mediador en una situación de conflicto, siempre que así se contemple en el Reglamento de Régimen Interior en el que el Consejo Escolar concretará las normas aplicables a cualquiera de los métodos de conciliación adoptados.

Esta mediación podrá articularse a través de las modalidades que el centro fije, de acuerdo con lo establecido en el artículo 11.1 de la presente Orden. En todo caso, siempre se respetarán las condiciones y requisitos mínimos previstos en esta Orden y sólo se aplicarán estos modelos alternativos una vez acordada su incorporación al Reglamento de Régimen Interior.

3. Teniendo en cuenta, con carácter previo, las salvedades establecidas en el artículo 4 de la presente Orden, el instructor de un expediente disciplinario podrá proponer a la Comisión de Convivencia su terminación conciliada, independientemente de que se incoe por falta grave o muy grave, bien siguiendo el procedimiento previsto en el artículo 8 y siguientes de esta Orden, bien con arreglo a los procedimientos internos determinados previamente en el Reglamento de Régimen Interior del centro. La aceptación de la citada propuesta determinará la suspensión del cómputo de los plazos a que alude el artículo 54.6 del Decreto de derechos y deberes.

Artículo 6. Funciones del instructor y del mediador.

1. El instructor tendrá las siguientes funciones cuando intervenga en la tramitación conciliada de una situación de conflicto:

- a. Practicar cuantas diligencias estime pertinentes para la comprobación de los hechos y la responsabilidad del alumno en su comisión.
- b. Custodiar los documentos y efectos puestos a su disposición por causa de un conflicto de convivencia.
- c. Intervenir en el proceso de mediación cuando el procedimiento elegido por el centro sea el regulado en los artículos 8 y siguientes de esta Orden.

- d. Proponer al Director el archivo de lo actuado, si con las averiguaciones realizadas estima que no existe acción sancionable.
- e. Proponer a la Comisión de Convivencia la sanción aplicable y las medidas reparadoras pertinentes, previamente acordadas con el alumno con la intervención del mediador, en su caso.
- f. Asistir al mediador y prestarle todo el apoyo que precise, en caso de que esta figura actúe para la solución de conflictos de convivencia.
- g. Mediar directamente en la solución del conflicto, cuando así lo establezca el Reglamento de Régimen Interior del centro.
- h. Dar cuenta a la Comisión de Convivencia de la gestión de un conflicto concreto cuando así le fuera solicitado.

El instructor supervisará siempre la conciliación del conflicto cuando el centro haya articulado la posibilidad de que haya mediación por cualquiera de las formas establecidas en su Reglamento de Régimen Interior, velando especialmente porque, en todo caso, se respeten las necesarias garantías de imparcialidad, diligencia, tratamiento educativo y confidencialidad.

2. El mediador, cuando participe, intervendrá de manera activa, procurando encauzar conciliadamente el conflicto con estrategias educativas y de acercamiento entre las partes. El Consejo Escolar del centro determinará cómo se puede contar con la opinión y el parecer de quienes sean o hayan sido mediadores a la hora de establecer acciones de carácter preventivo en materia de convivencia.

Artículo 7. La Comisión de Convivencia.

1. La Comisión de Convivencia, de acuerdo con lo dispuesto en los respectivos Reglamentos Orgánicos de los centros, estará constituida, al menos, por el Director y/o el jefe de estudios, un profesor, un padre o madre del alumnado y un alumno, elegidos por cada uno de los sectores representados en el Consejo Escolar.
2. La Comisión de Convivencia actuará en los procedimientos conciliados investida de las mismas facultades que el Consejo Escolar del centro en pleno, razón por la que su refrendo en la finalización conciliada de un conflicto de convivencia tendrá los mismos efectos que el acuerdo adoptado por el Consejo Escolar para la imposición de sanciones por el procedimiento establecido con carácter ordinario.

CAPÍTULO SEGUNDO

PROCEDIMIENTO GENERAL PARA LA CONCILIACIÓN

Artículo 8. Del procedimiento general para la terminación conciliada de una situación de conflicto. Inicio del procedimiento.

La terminación conciliada de un expediente disciplinario se tramitará con arreglo al siguiente procedimiento:

1. Una vez asignado el instructor al que se encomienda un conflicto de convivencia concreto, el Director del centro incluirá en la comunicación de la apertura del expediente la posibilidad que asiste al alumno o a sus padres de poder acogerse a la tramitación conciliada, con expresión de las condiciones y ventajas de este procedimiento, de conformidad todo ello con lo previsto en el artículo 54.1 del Decreto de derechos y deberes del alumnado.
2. En la solución del conflicto el alumno, o sus padres si es menor de edad, podrá optar expresamente entre la terminación conciliada, cuya finalidad es la de celebrar un pacto de resolución de conflictos de convivencia con intervención de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del centro, o la terminación

ordinaria del expediente mediante la instrucción del procedimiento disciplinario regulado en el capítulo tercero, del título IV, del Decreto de derechos y deberes del alumnado.

3. El alumno implicado, o sus padres si es menor de edad, comunicará la opción elegida en el plazo de los dos días lectivos siguientes a la notificación, personándose en el centro a fin de que quede constancia documental. Si el padre o la madre no pudieran acudir al centro, podrán enviar en igual plazo escrito firmado en el que manifiesten su conformidad con la tramitación por el citado procedimiento.

4. De no comunicarse a la Dirección del centro la opción elegida, se aplicará el procedimiento disciplinario ordinario previsto en el Decreto de derechos y deberes del alumnado.

5. Cuando se opte por el procedimiento conciliado, el Director convocará a la Comisión de Convivencia y a los implicados para estudiar los hechos y desarrollar el procedimiento en presencia de los convocados. Esta convocatoria se realizará en el plazo máximo de cinco días lectivos contados desde el término del plazo para la comunicación de la opción elegida.

Artículo 9. Desarrollo de la conciliación ordinaria.

1. Reunida la Comisión de Convivencia con las partes implicadas en el día y la hora fijados, el instructor leerá la descripción de los hechos que son objeto del procedimiento y recordará a las partes que se está ante un procedimiento conciliado al que se han sometido voluntariamente, y que, de la misma manera, acatarán el acuerdo que del acto se derive. Asimismo, se advertirá al alumno o a sus padres que las declaraciones realizadas formarán parte del expediente disciplinario ordinario en el supuesto de no alcanzarse la conciliación.

2. Tras esta lectura, se dará la palabra a las personas convocadas las cuales describirán los hechos. A continuación, se concederá al alumno o la alumna, o sus padres, la posibilidad de alegar cuanto estimen conveniente. La Comisión de Convivencia podrá, en cualquier momento del procedimiento, recabar aclaraciones de las partes sobre los hechos.

3. Finalizadas las intervenciones, el instructor precisará el tipo de falta en función de los hechos comprobados y del nivel de responsabilidad del alumno, y la sanción aplicable, en sus diferentes grados, que podría corresponder en razón de las circunstancias concurrentes, según el Decreto de derechos y deberes del alumnado.

La Comisión de Convivencia pasará a continuación a deliberar sobre las opciones de acuerdo conciliado y, de manera significativa, a contrastar con el alumno y sus padres su disposición a asumir aquellas tareas que se estime más adecuadas, cuando ésta sea la sanción propuesta. La Comisión de Convivencia, si lo solicita al menos uno de sus miembros, podrá invitar al alumno y a sus padres a ausentarse durante parte de la deliberación. El instructor no participará en la decisión.

4. La Comisión de Convivencia valoradas las declaraciones efectuadas, las circunstancias de la falta, las condiciones del alumno y, en su caso, la aceptación de las disculpas por el ofendido, propondrá al alumno implicado el cumplimiento de una sanción concreta de las previstas para las faltas graves o muy graves en el mencionado Decreto pero al menos en un grado menor, dentro de los tipos de sanción que corresponden a la falta en cuestión. Las medidas correctoras acordadas en ningún caso empeorarán la situación prevista por la aplicación estricta de las sanciones tipificadas en el mencionado Decreto.

Artículo 10. Finalización del procedimiento.

1. Aceptada por el alumno o, en su caso, sus padres la medida correctora y los medios para su realización, estos extremos se suscribirán por escrito, finalizando el procedimiento con su refrendo por la Comisión de Convivencia.
2. De no haber acuerdo, se continuará el expediente por el procedimiento disciplinario ordinario previsto en el Decreto de derechos y deberes del alumnado, a cuyos efectos se reanudará el cómputo de los plazos de tramitación, tal y como prevé para este supuesto el artículo 54.6 del citado Decreto.
3. El procedimiento disciplinario conciliado se tramitará en el plazo máximo de quince días lectivos desde la fecha de aceptación por parte de la Comisión de Convivencia de la terminación conciliada. Transcurrido este plazo o desde el momento en que se haya constatado el fracaso de la conciliación, se reanudará el cómputo de los plazos generales previstos para el procedimiento ordinario.

Artículo 11. La autonomía de los centros en los procedimientos conciliados.

1. Los centros educativos podrán establecer su régimen propio de medidas para la conciliación según prevé el artículo 5.2 de esta Orden, a cuyos efectos podrán decidir por acuerdo de su Consejo Escolar, adoptado por mayoría de dos tercios, la incorporación a sus Reglamentos de Régimen Interior de las adecuaciones o modificaciones que estime precisas sobre el procedimiento establecido en los artículos 8 y 9.

A estos efectos, los centros podrán variar la regulación de los plazos intermedios o permitir la participación de otros agentes para la mediación. Esta mediación, entre otras estrategias, podrá consistir en la intervención exclusiva y directa del instructor, en la intermediación del tutor o tutora del alumno infractor, en la participación del orientador del centro, de los propios alumnos, como forma de conciliación entre iguales, de los propios padres o madres o, finalmente, de un mediador externo al centro.

2. Siempre se respetarán los principios y requisitos mínimos previstos en esta Orden y, en todo caso, las siguientes condiciones:
 - a. Quedará garantizado que la Comisión de Convivencia refrendará, por decisión mayoritaria de sus miembros, el acuerdo de conciliación alcanzado con anterioridad con el alumno y sus padres, en su caso, y que, asimismo, velará por el cumplimiento del acuerdo en los términos pactados.
 - b. El respeto de los principios de celeridad en las actuaciones, la igualdad de tratamiento de las partes, la audiencia del alumno infractor y del perjudicado, si lo hubiera, la confidencialidad y la imparcialidad de quienes participen como mediadores.
3. Los centros podrán aplicar indistintamente el procedimiento general establecido en esta Orden o los procedimientos propios, siendo la Comisión de Convivencia el órgano al que compete determinar cuándo será de aplicación uno u otro al caso concreto.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera. Los distintos órganos y servicios de esta Consejería, en el ámbito de sus respectivas atribuciones, prestarán a los centros el apoyo y asesoramiento necesarios para la mejor aplicación de las medidas previstas en esta Orden.

Asimismo, las Direcciones Generales, en sus respectivos ámbitos de competencias y dentro de sus posibilidades presupuestarias, propiciarán acciones formativas o de otra índole en relación con la mejora en la convivencia en los centros desde la perspectiva de la gestión eficaz y educativa de los conflictos y, en particular, las relativas al fomento de las distintas estrategias y de los procesos de mediación alternativos al procedimiento genérico previsto en el artículo 8 y siguientes de la presente Orden.

Segunda. Los centros educativos adoptarán cuantas medidas estimen más eficaces para la divulgación de la presente Orden a través de acciones tales como la utilización de las tutorías tanto de alumnado como de padres y madres.

Tercera. Las referencias al padre o la madre que aparecen tanto en el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, como en esta Orden, se entenderán hechas también, en su caso, a aquellas personas o instituciones que tengan reconocida la tutela o la guarda legal del menor.

Cuarta. Excepcionalmente, cuando el padre o la madre del alumno no hayan comparecido para aceptar la terminación conciliada del expediente sancionador y siempre que conste que han sido debidamente notificados, el alumno podrá aceptar dicha terminación conciliada, eligiendo al efecto a cualquier miembro de la comunidad educativa de su preferencia para que le asista en cuantos trámites estén previstos.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera. Los centros educativos deberán adecuar sus Reglamentos de Régimen Interior a las presentes normas mediante acuerdo previo de su Consejo Escolar en el plazo máximo de seis meses desde la entrada en vigor de esta Orden.

Segunda. A los procedimientos disciplinarios ya iniciados en su tramitación antes de la entrada en vigor de la presente Orden o a los iniciados durante el plazo de adecuación contemplado en su Disposición Transitoria Primera les podrán ser aplicadas las normas previstas con carácter general en los artículos 8, 9 y 10 de esta Orden.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. Se faculta a las Direcciones Generales para que en sus respectivos ámbitos de atribuciones dicten las directrices o adopten las acciones que estimen necesarias para el mejor desarrollo y aplicación de la presente Orden.

Segunda. Queda derogada cuanta norma de igual o inferior rango se oponga o contradiga lo dispuesto en esta Orden.

Tercera. La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de Canarias.

Santa Cruz de Tenerife, a 11 de junio de 2001.

EL CONSEJERO DE EDUCACIÓN,

CULTURA Y DEPORTES,

José Miguel Ruano León.

* * *

2002/071 - Viernes 31 de mayo de 2002

III. OTRAS RESOLUCIONES

Consejería de Educación, Cultura y Deportes

721 Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Resolución de 13 de mayo de 2002, por la que se convocan dos cursos denominados «Convivencia y gestión de conflictos en el ámbito educativo: la mediación como propuesta alternativa», dirigidos al profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias, con destino en los centros docentes públicos de las islas de Gran Canaria y Tenerife.

El Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo, B.O.C. de 9 de abril), en su artículo 54.5, insta a la Consejería para que establezca los supuestos en que una situación disciplinaria o de conflicto pueda resolverse por conciliación.

La Orden de 11 de junio de 2001 (B.O.C. de 25 de junio), regula el procedimiento del proceso conciliador para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/2001, y da un papel relevante a la autonomía de los centros, para que incorpore medidas previas que favorezcan la reducción del conflicto, como el uso de la mediación.

En su Disposición Final Primera, la citada Orden de 11 de junio de 2001, insta a las Direcciones Generales para que en sus respectivas atribuciones dicten o adopten las acciones necesarias para el mejor desarrollo y aplicación de la Orden. Una de estas acciones es la formación del profesorado, no sólo en la práctica docente, sino también en el desarrollo de diferentes funciones propias de la profesión docente, que se hacen imprescindibles para el buen funcionamiento de los centros.

Haciendo uso de las competencias que en materia de formación del profesorado tiene esta Dirección General

RESUELVE:

Primero. Convocar dos cursos denominados «Convivencia y gestión de conflictos en el ámbito educativo: la mediación como propuesta alternativa», dirigidos al profesorado no universitario de centros públicos de Gran Canaria y Tenerife.

Segundo. El número total de plazas ofertadas es de 80, con 40 para cada curso.

Para organizar cada curso será necesario que el número definitivo de seleccionados no sea inferior a 20 en cada uno.

Tercero. Para llevar a cabo el diseño, organización y dirección de los cursos, esta Dirección General nombrará un director o directora para cada uno de ellos.

Cuarto. Los cursos tendrán una duración de 80 horas, que se desarrollarán de septiembre a diciembre de 2002, fuera del horario lectivo, con las siguientes fases:

- 1ª fase, presencial, de contenidos teórico-prácticos: 60 horas.
- 2ª fase, no presencial, de diseño de un proyecto de centro sobre la resolución de conflictos, de mediación o un programa de formación de alumnos/as mediadores/as: 15 horas.

- 3ª fase, presencial, de exposición del proyecto y evaluación final: 5 horas.

Quinto. Los objetivos de estos cursos serán los siguientes:

- Reflexionar sobre la convivencia que tenemos en los centros y la que queremos.
- Revisar nuestros propios estilos educativos y de afrontar los conflictos para favorecer el uso de un estilo cooperativo que favorezca el desarrollo personal y la respuesta pacífica a los conflictos.
- Tener una visión general del uso de la mediación en los diferentes ámbitos de aplicación.
- Conocer los diferentes mecanismos para gestionar los conflictos interpersonales y regular la convivencia en los centros.
- Disponer de estrategias que nos permitan hacer del conflicto una herramienta de aprendizaje.
- Comprender el proceso de mediación y posibilitar el entrenamiento en el manejo de las técnicas para llevar a cabo la función de mediador/a.
- Conocer los modelos de programas de mediación en el ámbito educativo y los pasos a seguir para implantarlo en un centro.

Sexto. Los contenidos básicos que sustentan estos cursos serán los expresados en los módulos que se relacionan a continuación:

- Sociedad, escuela, familia y convivencia.
- La mediación aplicada a la convivencia escolar.
- El conflicto y los diferentes mecanismos de respuesta.
- El proceso de mediación.
- La actuación del mediador/a.
- La mediación entre pares.
- Regular la convivencia en el centro.
- Experiencias en los centros.

Séptimo. 1. El profesorado que concurra a esta convocatoria deberá tener destino en un centro dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, en la isla donde se organice el curso.

2. En caso de que el número de solicitudes que cumplan los requisitos supere al de plazas ofertadas, se atenderá a un representante por centro con el siguiente orden de prioridad:

- 1) Profesorado de los centros educativos de atención preferente (acreditado con certificado del centro).
- 2) Profesorado de los centros con proyectos educativos directamente relacionados con la convivencia, aprobados por la Administración Educativa (acreditado con certificado del centro).
- 3) Profesorado del resto de los centros.

Ordenados los participantes con arreglo a la referida prelación, se aplicará el siguiente baremo:

- 1) Por antigüedad en el centro de destino: 0,5 puntos por cada curso (hasta un máximo de 3 puntos).
- 2) Por desempeño de funciones de Director, Jefe de Estudio, Orientador o coordinador de ámbito en centros educativos: 0,5 puntos por cada curso (hasta un máximo de 3 puntos).
- 3) Por asistencia a actividades de formación y perfeccionamiento directamente

relacionadas con los contenidos del curso (entendidas en sus modalidades: grupos de trabajo, seminarios, grupos estables, equipos de centro, cursos, etc.) hasta un máximo de 4 puntos computados de la siguiente manera:

- Organizadas por las Administraciones Educativas o por las Universidades: 0,2 por cada diez horas.
- Organizadas por otras entidades: 0,1 por cada diez horas.

4) Por coordinación de proyectos de innovación relacionados con el contenido del curso: 0,3 por cada diez horas (hasta un máximo de 3 puntos).

Octavo. 1. El plazo de presentación de solicitudes será de veinte días hábiles, contados a partir del día siguiente a la publicación de la presente Resolución en el Boletín Oficial de Canarias. Los aspirantes podrán presentar su solicitud, según modelo que figura en el anexo, en las dependencias de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (calle José Antonio de Zárate y Penichet, 4, Edificio Arco Iris, 38001 -Santa Cruz de Tenerife; calle León y Castillo, 57, 4º, 35003-Las Palmas de Gran Canaria), o en las Direcciones Territoriales e Insulares de Educación, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 38.4 de la vigente Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. En caso de presentar la solicitud en las oficinas de Correos, se hará en sobre abierto para que la instancia sea fechada y sellada por el funcionario antes de ser cerrado.

2. A la solicitud se acompañará la documentación acreditativa de los requisitos y méritos alegados debidamente autenticados.

Noveno. 1. La selección del profesorado que solicite la participación en el curso se hará por una Comisión, integrada por:

- Dos representantes de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, uno de los cuales actuará como presidente.
- Un representante de la Dirección General de Promoción Educativa. - Un director de centros públicos. - Un representante de los Centros del Profesorado.

2. A las sesiones de trabajo que programe la Comisión de Selección podrá asistir un representante de cada organización sindical de las que integran la Mesa Sectorial, debidamente acreditado al efecto, que podrá adjuntar al Acta de la sesión correspondiente cuantas observaciones crea oportunas.

Décimo. 1. La relación provisional de admitidos y excluidos se publicará en el plazo de diez días contados a partir de la finalización de representación de solicitudes, en los tablones de anuncios de las Direcciones Territoriales de cada provincia y en los Centros del Profesorado de las islas donde se organiza el curso. Se establece un plazo de 5 días hábiles, contados a partir del siguiente al de la publicación de la citada relación, para presentar reclamaciones. En este mismo plazo se podrá renunciar a la participación en el curso.

2. Una vez estudiadas las reclamaciones y renuncias presentadas, se publicará, en un plazo de 5 días, en las Direcciones Territoriales de cada provincia y en los Centros del Profesorado de las islas donde se organiza el curso, la relación definitiva. Junto con la relación se hará público el lugar y fecha de comienzo del curso.

3. Podrá solicitarse la retirada de la documentación presentada por los concursantes una vez transcurrido un mes a partir de la publicación de las listas definitivas, y en un plazo no superior a tres meses, en las dependencias de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Una vez transcurrido este plazo, la documentación será destruida.

Undécimo. Corresponde a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa resolver cuantas dudas o reclamaciones se planteen acerca de la interpretación de la presente Resolución, así como la ampliación de los plazos establecidos, o la modificación de algunos aspectos organizativos, en caso necesario, para el correcto cumplimiento de los fines que persigue la convocatoria.

Contra la presente Resolución y sus bases, los interesados podrán interponer recurso de alzada ante el Sr. Viceconsejero de Educación, en el plazo de un mes a partir de su publicación en el Boletín Oficial de Canarias, según la vigente Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Santa Cruz de Tenerife, a 13 de mayo de 2002. La Directora General de Ordenación e Innovación Educativa, Juana del Carmen Alonso Matos.

1.4. Argentina

LEY N° 4711. CREACIÓN DEL PLAN PROVINCIAL DE MEDIACIÓN ESCOLAR.

Argentina

LA CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA PROVINCIA DEL CHACO SAN-
CIONA CON FUERZA DE LEY

ART. 1: Crease el Plan Provincial de Mediación Escolar con los siguientes fines:

- a. Difundir las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas, en especial la negociación y la mediación en el ámbito educativo.
- b. Evaluar la aplicación de las técnicas de Resolución alternativa de Disputas en el ámbito educativo.
- c. Promover la gestión de los conflictos entre los distintos actores institucionales a través de las Técnicas de Resolución Alternativa de Disputas.
- d. Implementar en las Instituciones educativas programas de Resolución Alternativa de Disputas entre los distintos actores de la comunidad.

PRINCIPIOS GENERALES

ART. 2: El plan Provincial de mediación escolar se desarrollará sobre las siguientes bases:

- a. Implementación gradual de proyectos que incluyan las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas en las distintas unidades educativas, partiendo desde los docentes y rescatando los recursos humanos y materiales, las particularidades de cada una de ellas, para luego extender la experiencia a los alumnos.
- b. Aplicación progresiva de la negociación y mediación compatibilizando la relación que las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas poseen con las leyes 24195-Federal de Educación, 4449 -General de Educación de la Provincia del Chaco- y los diseños curriculares de cada nivel.
- c. Inclusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas en los planes de estudios de los profesorados.
- d. Incorporación de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas como etapa previa al sumario administrativo en aquellas causas en las que no se encuentren afectadas normas de Orden Público ni el interés Superior del Estado, las que

serán determinadas por el Poder Ejecutivo por vía de Decreto.

ART. 3: El Plan Provincial de Mediación Escolar tendrá los siguientes niveles de acción:

- 1) Difusión: de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas entre los actores institucionales.
- 2) Capacitación: de los actores del sistema educativo para que puedan utilizar las distintas técnicas de Resolución Alternativa de disputas.
- 3) Asesoramiento: a las instituciones que requieran la intervención del equipo técnico docente.
- 4) Seguimiento: de los programas que se implementen.

ETAPAS DEL PLAN PROVINCIAL

ART. 4: El Plan Provincial de Mediación Escolar contará con las siguientes etapas:

- a) Etapa I: Diagnóstico del Sistema Educativo, teniendo en cuenta la naturaleza, cantidad de disputas existentes, los métodos de resolución utilizados, y posible aporte de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas y resistencias que pudieran originarse.
- b) Etapa II: Difusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas entre los actores de las instituciones educativas.
- c) Etapa III: Experiencia Piloto limitada a las instituciones que se designen y lo requieran, partiendo desde los docentes y rescatando los recursos humanos y materiales que provee el sistema.
- d) Etapa IV: Capacitación de los alumnos e implementación de la mediación entre pares.
- e) Etapa V: Evaluación y Extensión al sistema total. **CAPÍTULO III DEL EQUIPO TÉCNICO Y DOCENTE**

ART. 5: El Presente Plan Provincial será ejecutado por un equipo Técnico y Docente que dependerá directamente del Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y estará integrado por:

- a) Un equipo coordinador centralizado.
- b) Equipos zonales dependientes del equipo coordinador centralizado.

Para la formación del equipo Técnico y Docente se priorizará quien o quienes tengan antecedentes, estén capacitados en el área y formen parte del sistema, procediendo a su afectación y/o aceptación de *servicios ad-honorem*.

Asimismo, el equipo Técnico y Docente podrá comenzar su funcionamiento con el equipo coordinador centralizado y se completará en la medida que avance y se extienda el presente plan.

ART. 6: FORMACIÓN Y FUNCIONES DEL EQUIPO COORDINADOR CENTRALIZADO: El equipo coordinador centralizado estará formado por lo menos por tres miembros y un secretario Administrativo:

Son sus funciones:

- a. Representar al Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en lo relativo al presente plan.
- b. Diseñar las acciones y políticas tendentes al cumplimiento del presente plan

- c. Informar anualmente al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la marcha del presente plan.
- d. Proponer al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología las designaciones y las afectaciones totales y/o parciales y servicios *ad-honorem* del personal docente y/o técnico que deberá cumplir servicios en el proyecto.
- e. Actuar: como responsable de los fondos que se asignen y como coordinador ejecutivo.
- f. Supervisar los equipos docentes y técnicos y proponer programas de capacitación profesional.
- g. Evacuar consultas.
- h. Tramitar los medios y recursos periódicos a fin de realizar un seguimiento continuo y permanente.
- i. Proponer la creación de subsedes.
- j. Realizar la propuesta de inclusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas a los planes de estudio de los profesorados.
- k. Realizar la propuesta de inclusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas como etapa previa al sumario administrativo.

ART. 7: FORMACIÓN Y FUNCIONES DE LOS EQUIPOS ZONALES

Los equipos zonales tendrán carácter interdisciplinario y podrán estar integrados por psicólogos, asistentes sociales, asesores pedagógicos, psicopedagogos, abogados, mediadores, comunicadores sociales y docentes de cada uno de los niveles y modalidades distribuidos por zonas.

Son sus funciones:

- a) Asesorar al equipo coordinador centralizado.
- b) Ejecutar las acciones previstas por el equipo coordinador. c) Intervenir en los casos que las instituciones lo requieran.

ART. 8: SEDE DEL EQUIPO TÉCNICO DOCENTE: El equipo técnico docente tendrá su sede en la ciudad de Resistencia, en el lugar que determine el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

ART. 9: El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología velará por el cumplimiento del presente plan.

ART. 10. DE FORMA.

DADO EN LA SALA DE SESIONES DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA PROVINCIA DEL CHACO. A LOS 18 DÍAS DEL MES DE ABRIL DEL AÑO 2000. FDO. DRA. EDUARDO ANÍBAL MORO: PRESIDENTE DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS.

* * *

PROYECTO DE LEY LA CÁMARA DE REPRESENTANTES DE LA PROVINCIA SANCIONA CON FUERZA DE LEY «PROGRAMA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MEDIACIÓN ESCOLAR». Misiones. Argentina.

CAPÍTULO 1

GENERALIDADES

ARTÍCULO 1. Crease el Programa Provincial de Mediación y Técnicas Alternativas de Solución de conflictos escolares.

ARTÍCULO 2. La presente ley se aplicará a todos los establecimientos educacionales públicos y privados dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia y del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones.

El presente programa regirá para los distintos estamentos integrantes de la Comunidad Educativa, estando incluidos en el mismo los docentes, no docentes, alumnos y padres.

ARTÍCULO 3. La autoridad de aplicación de la presente ley serán el Consejo General de Educación y el Sistema Provincial de Enseñanza Privada de Misiones, en el ámbito de sus respectivas competencias, los que tendrán a su cargo el control del cumplimiento del presente plan.

ARTÍCULO 4. A los efectos del artículo anterior la autoridad de aplicación diseñará, ejecutará y evaluará las jornadas, seminarios, cursos de capacitación y perfeccionamiento docente sobre Mediación, Negociación, Arbitraje y demás técnicas alternativas de resolución de Conflictos, reconociéndose por los cursos desarrollados, el respectivo puntaje según lo establezca la legislación vigente.

CAPÍTULO II

FINALIDADES

ARTÍCULO 5. El Sistema de Mediación y Solución de Conflictos Escolares tendrá las siguientes finalidades:

Divulgar las técnicas de solución de conflictos, en especial la negociación y la mediación en el ámbito educativo.

Realizar periódicamente una evaluación y control de la evolución de las técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos en el sector educativo.

Impulsar la gestión de los conflictos entre los distintos actores institucionales a través de las técnicas de Solución Alternativa de Conflictos.

Implementar en las instituciones educativas, programas de Solución Alternativa de Conflictos entre los distintos actores de la comunidad.

CAPÍTULO III

BASES Y NIVELES DE ACCIÓN

ARTÍCULO 6. El Programa Provincial de Mediación y Técnicas Alternativas de Solución de conflictos escolares se desarrollará sobre las siguientes bases:

Implementación gradual de proyectos que incluyan las técnicas de Mediación, Negociación y Arbitraje como modalidades de Solución Alternativa de Conflicto en las distintas unidades educativas, a partir de los docentes, rescatando los recursos humanos y materiales, las particularidades de cada una de ellas, para luego extender la experiencia a los alumnos.

Aplicación progresiva de la mediación negociación y arbitraje compatibilizando la relación que las técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos poseen con la ley 24.195 - Federal de Educación y los diseños curriculares de cada nivel.

Inclusión de las técnicas de Solución Alternativa de Conflictos en los planes de estudios de los profesorado.

ARTÍCULO 7. El Programa implementado por la presente ley, tendrá los siguientes niveles de acción:

Difusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos entre los actores institucionales.

Capacitación: de los actores del sistema educativo para que puedan utilizar las distintas técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos.

Asesoramiento: a las instituciones que requieran la intervención del equipo técnico docente.

Seguimiento: de los programas que se implementen.

CAPÍTULO IV

DESARROLLO DEL PROGRAMA

ARTÍCULO 8. El Programa Provincial de Mediación y Técnicas Alternativas de Solución de Conflictos Escolares se implementará en forma gradual y considerando los siguientes estratos de desarrollo:

Se efectuará un diagnóstico del Sistema Educativo, teniendo en cuenta la naturaleza, cantidad de disputas existentes, métodos de resolución utilizados y posibles aportes de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas y resistencias que pudieren originarse.

Se dará especial importancia a la difusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos entre los actores de las instituciones educativas.

Se implementará en forma progresiva, limitada a las instituciones que se designen o lo requieran, partiendo desde los docentes y rescatando los recursos humanos y materiales que provee el sistema

Se capacitará a los alumnos y se instrumentarán las técnicas de Solución Alternativa de Conflictos y Mediación entre los pares.

Se desarrollará la Evaluación y extensión a todo el sistema educativo.

CAPÍTULO V

CALIDAD EDUCATIVA

ARTÍCULO 9. El Consejo General de Educación de la Provincia y el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones, en las evaluaciones que realicen de la calidad educativa que brinden los establecimientos públicos y privados de la Provincia, otorgarán especial valoración a los que implementen en forma voluntaria esta nueva modalidad de solución alternativa de conflictos escolares.

CAPÍTULO VI

MEDIACIÓN

ARTÍCULO 10. En la etapa oportuna de implementación de la presente ley la autoridad de aplicación Instituirá con carácter obligatorio la mediación como etapa previa al sumario administrativo en todas aquellas causas y trámites en las que no se encuentren afectadas normas de orden público, ni el interés superior del Estado, cuestiones estas que serán establecidas por Resolución del Consejo General de Educación.

ARTÍCULO 11. A los efectos de la aplicación del artículo anterior, crease el registro de mediadores cuya constitución, organización, actualización y administración será responsabilidad del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones.

ARTÍCULO 12. Para ser mediador será necesario poseer como mínimo estudios de nivel terciario, y adquirir la capacitación requerida por la autoridad de aplicación.

ARTÍCULO 13. Crease en el ámbito del Consejo General de Educación una Comisión de Selección y Control que tendrá la responsabilidad de emitir la aprobación de última instancia sobre la idoneidad y demás requisitos que se exijan para habilitar la inscripción como aspirantes a mediadores en el registro establecido en el artículo 9 de la presente ley.

Asimismo, la Comisión tendrá a su cargo el control sobre el funcionamiento de todo el sistema de mediación.

ARTÍCULO 14. La autoridad de aplicación, promoverá la aplicación de las técnicas de mediación y solución de conflictos alternativos, cuando los mismos sean producidos, por sus propios pares, dentro de un mismo estamento de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 15. Comuníquese al Poder Ejecutivo.

FUNDAMENTOS

Es fundamental para el proceso educativo de transformación iniciado con la ley federal de educación ingresar al tercer milenio acompañando estos nuevos planes en desarrollo del conocimiento científico y pedagógico con un adecuado mecanismo de resolución de la contiendas dificultades y conflictos de distinta naturaleza que pueden habitar en la comunidad educativa de nuestra provincia.

Así como el estado provincial realiza un gran esfuerzo para llevar la informática a los colegios, herramienta de transformación del conocimiento; es imprescindible que este proceso esté a la altura de las nuevas técnicas de comunicación y convivencia en lo social de nuestros educandos.

Las Técnicas de Mediación y de Solución Alternativos de Conflictos es un instrumento democrático y comunicativo donde se le otorga relevancia a la expresión de los actores en disputa, tratando de que se llegue a un acuerdo o negociación sobre la base de la diferencia, entre las partes.

Muchas veces los conflictos persisten por prejuicios, creencias u opiniones equivocadas que en un adecuado proceso comunicativo pueden encontrar solución.

Estas técnicas de mediación o arbitraje son modernas y están siendo ampliamente utilizadas en los países más desarrollados del mundo, y han logrado ya su lugar en el ámbito educativo donde continuamente se difunden.

El objetivo ulterior de este proyecto es llevar la expresión comunicativa a todos los niveles o ámbitos sociales donde existan contiendas o conflictos. Siendo este programa un pilar de generación de conciencia y educación sobre los nuevos procesos de comunicación que se desarrollan en el mundo.

Hoy ya nadie duda de hablar por teléfono, mandar un fax, utilizar un correo electrónico o comunicarse en tiempo presente con otra persona del otro lado del planeta con otras costumbres y diferencias en el aprendizaje. En el mismo sentido nuestra sociedad deberá adaptarse a este proceso comunicativo de desarrollo y modernización, lo que le permitirá tomar lo mejor de esta era moderna para construir cada día una sociedad más justa y democrática.

La mediación es un proceso en el cual una tercera parte neutral asiste a dos o más litigantes a llegar a un acuerdo voluntario negociado acerca de sus diferencias, y en este proceso juega la especial importancia de la persona del mediador, el que utiliza una serie de técnicas para que las partes lleguen a un acuerdo, pero sin tener ningún poder de toma de decisiones por sobre las partes.

El proceso de la mediación no es encontrar culpables o inocentes ni decidir quien tiene razón, su objetivo es dar a las partes la posibilidad de:

- Ventilar sus sentimientos.
- Clarificar los malentendidos.
- Determinar los intereses y preocupaciones subyacentes.
- Encontrar áreas de acuerdo.
- Incorporar estas áreas a soluciones traídas por las partes mismas.

Cabe resaltar que el marco en el que se desempeña el proceso de la mediación es el desarrollar una atmósfera que conduzca a una resolución conjunta de problemas en la negociación, compartiendo toda la información entre las partes y posibilitando el generar opciones a los conflictos. Fundamentalmente este proceso ayuda a las partes a tomar una decisión racional entre el acuerdo y lo que reclama.

Por los argumentos expuestos precedentemente es que solicito a mis pares el voto favorable para el presente proyecto.

CUADRO I

ESTRUCTURA GENÉRICA DEL PROCESO DE LA MEDIACIÓN	
ETAPA	TAREA
1. PREMEDIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a las partes necesarias: • Guiar a las partes para que consideren la mediación
2. SESIÓN DE MEDIACIÓN	
2.1. Decisión de mediar: <ul style="list-style-type: none"> • Qué es la mediación • Reglas para mediar 	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo para mediar: • Compromiso con el proceso • Compromiso con el proceso • Reglas para mediar • Brindar información suficiente para que las partes decidan mediar
2.2. Estructura del Proceso: <ul style="list-style-type: none"> • Hechos de la disputa • Daños, perjuicios • Establecer un cronograma de las cuestiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar las historias: • Distinguir las cuestiones • Resumir, clarificar y equilibrar las perspectivas • Enmarcar las cuestiones susceptibles de resolución • Identificar áreas de acuerdo
2.3. Discusión y negociación: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar intereses de cada parte 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer el formato de la negociación: • Averiguar los intereses subyacentes • Generar y probar opciones
2.4. Cierre y/o confirmación del entendimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar un memorando de entendimiento: • Someterlo a revisión
3. POSMEDIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar el memorando de entendimiento: • Modificarlo de ser necesario • Evaluar el acatamiento

CUADRO II

CUADRO EXPLICATIVO	
TEMA	LEY DE MEDIACIÓN ESCOLAR
1. CONFLICTOS A QUE SE APLICA	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación • Negociación • Arbitraje
2. ÁMBITO DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimientos educativos públicos y privados
3. ORGANISMOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mediadores privados inscritos en un registro especial • Para casos menores, mediación a cargo de cada uno de los cuerpos integrantes de la Comunidad Educativa
4. CALIDAD EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece valoración en los certificados de calidad educativa a los establecimientos que apliquen voluntariamente estos métodos

Referencias Bibliográficas

ADORNO T. W., FRENKEL-BRUNSWINK E., LEVINSON D., SANFORD R. N., *The authoritarian personality*, New York: Harper, 1950.

ASENDORF J.B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1993.

BANDURA A., y WALTERS R. H. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*; versión española de Angel Rivière. 4ª Ed. Madrid: Alianza, 1979

BASS B. & AVOLIO B., "The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development". En: *Organizational Change and Development*, vol. 4, 1990.

BASS B. & AVOLIO B., "Improving organisational effectiveness through transformational leadership". Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

BASS B. *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press, 1985.

BENJAMÍN MENDELSON (1940) en: <http://www.geocities.com/fmuraro/mendelson.htm>

BERKOWITZ L., *Aggression*, New York: McGraw-Hill, 1962

BODINE R.J. & CRAWFORD, D.K. *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in School*, National Institute for Dispute Resolution. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.

BRANDONI F. (coord.). *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

BURNS J.M., *Leadership*. New York: Harper & Rowe, 1978.

BUSTELO D. J., "Panorama actual de la mediación familiar". En: *Revista Servicios Sociales y Política Social*, n. 53, 2001

BYRNE B. "Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools". En: *Irish Journal of Psychology*, 1994.

CAMPO A., "Convivencia y organización escolar". En: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 304, 2001.

CARBONELL J. L. y PEÑA A. I., *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS, 2001.

CASAMAYOR G., *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Grao, 2000, 4ª edición.

CEREZO F. y ESTEBAN M., "La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos". En: *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. XIV, n. 2, 1992.

COMER J.P., "Educating poor minority children". En: *Sci Am*, 1988.

- CONGER J., *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- CORTINA A., “Resolver conflictos, hacer justicia”. En: *Cuadernos de pedagogía*, n. 257, 1997.
- COSER L., *The functions of social conflict*. Nueva York: Free Press, 1956.
- DAY C. et al., *Leading schools in times of change*. Busckingham: Open University Press, 2000.
- DEBARBIEUX E., “La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. En: *Revista de Educación*, 1997.
- Defensor del Pueblo (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp>
- DÍAZ AGUADO M. J., *Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. 4, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.
- DÍAZ AGUADO, M. J. y ROYO GARCÍA, P. “Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 1995.
- DON BOSCO J., *El Sistema Preventivo en la educación de la juventud: Constituciones y Reglamentos*. Salesianos de Don Bosco, Madrid, 1985.
- EGE H., *Mobbing: che cos'è il terrore psicologico sul posto di lavoro*. Bologna: Pitagora, 1996.
- EYSENCK H. J., *Fundamentos biológicos de personalidad*. Barcelona: Fontanella, 1970.
- , *El estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- ESKOLA A. (1963), *Picología social*, Psicologica/5. Roma: Bulzoni Editore, 1978.
- FARRINGTON D. P., Understanding and preventing bullying. En: *Crime and Justice*, 1993.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones, 1998.
- FESTINGER L., *Teoria della dissonanza cognitiva* – Torino: Ed. Franco Angeli, 1973.
- FIEDLER F., *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill, 1967.
- FLAYER ACLAND, A., *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Ed. Paidós, 1993.
- FLEISHMAN E. & HARRIS E. “Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover”. En: *Personnel Psychology*, 1962.
- FREUD S., (1915). *Los instintos y sus destinos*. Obras Completas. Vol VI. Madrid: Biblioteca Nueva, 1972.
- FROM E., *Psicoanalisi della società contemporanea*, Milano: Comunità, 1970.
- FUNK W., “Violencia escolar en Alemania”. En: *Revista de Educación*, n. 313, 1997.
- GABEL J., *La falsa coscienza*. Bari: Dedalo, 1967.

GARGALLO B. y GARCÍA, R., “La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico”. En: *Revista de Educación*, n. 309, 1996.

HALL E. T., *La dimensione nascosta*, Milano: Bompiani, 1999.

HEIDER F., *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley, 1958.

HEMPHILL, J.K., “Leadership behavior associated with the administrative reputation of college departments”. En: *J. Educ. Psychol.*, Vol. 46, 1955.

HERNÁNDEZ DE FRUTOS T. y CASARES GARCÍA, E., *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer, 2002.

HERSEY P. & BLANCHARD K. H., *Leadership Effectiveness and Adaptability Description* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

HIRIGOYEN M. F., *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 2001.

HUBER V. B. *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz*. Falken: Niedernhausen, 1994.

JAMES W., *Textbook of Psychology*. London: Macmillan, 1982.

JARES X. R., *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais, 2001.

KLEIN M., *La Psicoanalisi dei Bambini*. Firenze: Martinelli, 1969.

LABORIT H., *L'agressivité détournée: introduction à une biologie du comportement social*. Paris: Union générale d'éditions, 1970.

LEDERACH J. P. y CHUPP, M., *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas creativas! Guía para facilitadores*. Guatemala: Ediciones Clara-Semilla, 1995.

LEDERACH J. P., *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*, Washington: United States Institute for Peace, 1997.

LERSCH, P. “Zur Psychologie der Indoktrination. Vorgetragen am 5. Juli 1968. Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften”. En: *Philosophisch-Historische Klasse*. 1968/3. München 1969.

LEWIN K. & LIPPITT R., “An experimental approach to the study of autocracy and preliminary note”. En: *Sociometry*, n.1, 1938.

LEWIN K., *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Ed. Firenze, 1970.

LEYMAN H., *Vuxenmobbing psykiskt vald i arbetslivet (Mobbing - psychological violence at work places)*. Lund: Studentlitteratur, 1986.

LEYMANN H. *Handbok for anviindning av LIPT -formuliret for kartliggning av risiker for psykiskt void i arbetsmiljon (The LIPT questionnaire-a manual)*. Stockholm: Violen, 1990.

LIKERT R. *New Patterns of Management*, New York: McGraw-Hill, 1961.

LORENZ K., *On aggression*. Nueva York: Harcourt, Brace & World, 1966.

MARINA J. A., “Profesores para un mundo ultramoderno”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 304, 2001.

MARTÍN E., “Convivencia y conflicto en los centros escolares: la situación española”. En: *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letra y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, n. 145, mayo 2003.

MARTÍNEZ B., *Mediación y resolución de conflicto. Una guía introductoria*, Barcelona: Paidós, 1999.

MASLOW A. H., *Motivazione e personalità*. Roma: Ed. Feltrinelli, 2002.

MCDOUGALL W., *An Outline of Psychology*. London: Methuen, 1923.

MELERO MARTÍN, J., *Conflictividad y violencia en los centros*. Madrid: Siglo XXI, 1993.

MINSKY M., *La società della mente*. Milano: Adelphi, 1984.

MISCHEL W. *Introducción a la personalidad*. México: Interamericana, 1979.

MONBUSHO (Ministry of Education). *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie*. (The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education). Tokyo: Ministry of Education, 1994.

MONJAS M. I. y AVILÉS J. M., *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA y Junta de Castilla y León, 2003.

MONTAGNER H., *A Criança Actor do Seu Desenvolvimento*. Instituto Piaget, São Paulo: CEDI, 1996.

MONTAGU A. (1976): *The Nature of Human Agresión*. Oxford. University Press. Edición en castellano de Alianza Editorial, 1982.

MOOIJ T., “Por la seguridad en la escuela”. En: *Revista de Educación*, n. 313, 1997.

MOORE CH., *El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*, Buenos Aires: Gránica, 1995.

NICOTERA A. M., “The use of multiple approaches to conflict: A study of sequences”. En: *Human Communication Research*, 1994.

NIEDL K., *Mobbing/Bullyng am Arbeitplast*, Monaco y Mering: Rainer Hampp Verlag, 1995.

OLWEUS D., *Victimization by peers: antecedents an long-term out-comes*, en RUBIN, K.H. y ASENDORF, J.B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1993.

ORTEGA R. y R. (del), “El proyecto Anti-Violencia escolar: Andave”. En: *Aulas Conflictivas* (Número monográfico). Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letra y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, n. 145, mayo 2003.

ORTEGA R., “Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros”. En: *Revista de Educación*, n. 304, 1994.

-----, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

-----, Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, en: Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992 y FONZI, A., GENTA, M.L., MENESINI, E., BACCHINI, D., BONINO, S. y COSTABILE A. Italy. En: SMITH P.K., MORITA Y., J. JUNGER-TAS, OLWEUS D., CATALANO R. y SLEE P. (Eds.), The nature of school bullying. London: Routledge, 1999.

----- y colaboradores, La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 2000.

ORTEGA R., MORA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A., Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla: Programa Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla, 1995.

-----, “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares”. En: Revista de Educación, n. 313, 1997.

PÉREZ PÉREZ, C., “La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas”. En: Revista de Educación, n. 310, 1996.

PIÑUEL Y ZABALA, I., *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Térrea. 2001.

PORRAS RODRÍGUEZ J. M., *El factor humano en la empresa*, Bilbao: Deusto, 2000.

PORRO B., *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós Educador, 2004.

POYATOS GARCÍA A., *Mediación familiar y social en diferentes contextos*, Valencia: Publicaciones Universitat de Valencia y Nau llibres, 2003.

PUIG J. M. y otros, *Com fomentar la participació a l'escola*, Barcelona: Graó, 1997.

RAHIM M. A. y BONOMA, T. V., “Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention”. En: *Psychological Reports*, n.16, 1979.

REISS A ROTH J., *Understanding and preventing violence*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1993.

ROSS G., “Beyond the trauma vortex. The media's role in healing fear, terror and violence”. En: *North Atlantic Books Berkley*, California, 1999.

ROSS L.E. & NISBETT R.E. “The person and the situation”. En: *Perspectives in social psychology*. NewYork: McGraw Hill, 1991.

ROVIRA M., “El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial”. En: *Cuadernos para la Coeducación*, n. 15, Barcelona, 2000.

RUBIN K.H. y ASENDORF, J.B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. HILLSDALE, N.J.: Erlbaum, 1993.

SKINNER B. F. (1953): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella, 1970.

SMITH P. K. y SHARPE, S., *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge 1994.

SOLOMON D., WATSON M. y coll. “Promoting prosocial behavior in schools; an interior report on a five year longitudinal intervention program”. Paper presented en: *Annual Meeting of The American Educational Research*, San Francisco, 1986.

STOGDILL R., *Handbook of leadership*. New York: The Free Press, 1974.

SUAREZ M... *Conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires – México, 4º reimpresión, 1999.

TORREGO J. C., “Modelos de regulación de la convivencia”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 304, 2001.

----- y Cruz Pérez Pérez, “Estrategias para la solución de conflictos”. En: *Revista Española de Pedagogía*, n. 218, 2001.

TOUZARD H., *La Mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder, 1981.

TRECHERA J. L., *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

TRIANES M. V. y MUÑOZ, A., “Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención”. En: *Revista de Educación*, n. 313, 1997.

VAN DE VLIERT E., *Complex Interpersonal Conflict Behaviour: Theoretical Frontiers*. London: Psychology Press, 1997.

WHITNEY I. Y SMITH P. K., “A survey of the nature and extent of *bullyng* in junior/-middle and secondary”. En: *Educational Research*, n. 35, 1993.

WIGGINS J. S., “Personality and prediction: Principles of personality assessment”. En: *Reading, MA*: Addison-Wesley, 1973.

ZAPF D., “Organisational, work group related and personal causes of *mobbing/bullyng* at work, International”. En: *Journal of Manpower*, vol. 30, 1999.

Referencias de Internet

<http://www.pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacio.htm>

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp>

<http://www.edualter.org/material/euskadi/mediacio.htm>

<http://www.el-refugioesjo.net/mobbing/22-mobbing.htm>

<http://www.geocities.com/fmuraro/mendelsohn.htm>

<http://www.janegoodall.org>

<http://www.prisonexp.org/spanish/indexs.htm>

http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf