

La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa

Relational Theory: A Proposal to the Understanding and Resolution of Conflicts in the Educational Institution

LUZ YOLANDA SANDOVAL ESTUPIÑÁN

Universidad de La Sabana (Colombia)
luz.sandoval@unisabana.edu.co

NURIA GARRO-GIL

Universidad de Navarra
nggil@unav.es

Resumen: La precariedad social se manifiesta hoy en la dificultad del hombre para crear y mantener relaciones sólidas y duraderas, siendo germen de nuevas patologías sociales y causa de conflictos diversos, como es la violencia escolar. El presente artículo propone un cambio de enfoque en la comprensión y resolución de conflictos en el contexto educativo, como el que adopta la sociología relacional de Pierpaolo Donati. El hombre es un ser relacional, que coexiste con otros, y las relaciones sociales significan al mismo tiempo acercamiento y distanciamiento, por lo que el riesgo está siempre presente en forma de posible conflicto. Una racionalidad y reflexividad relacionales permiten apreciar la capacidad generativa de las relaciones para introducir cambios que modifiquen y humanicen el contexto relacional y hagan de la institución educativa un servicio relacional.

Palabras clave: conflicto; reciprocidad; razón relacional; reflexividad; servicio relacional.

Abstract: Social precariousness is manifested today in the difficulty of man to create and maintain solid and lasting relationships, being germ of new social pathologies and cause of diverse conflicts such as school violence. This paper proposes a change of approach in understanding and solving conflicts in the educational context as the one adopted in Pierpaolo Donati's relational sociology. Man is a relational being that coexists with others, by the same token, social relationships mean approaching and distancing, which is why the risk is always present as a potential conflict. Reflective and relational rationality allow us to appreciate the generative capacity of relationships to introduce changes that modify and humanize the relational context and make of the educational institution a relational context.

Keywords: conflict; reciprocity; relational rationality; reflexivity; relational service.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar en particular, es una de las problemáticas sociales que ocupa la atención de las Agencias internacionales para los derechos humanos, la niñez y la salud; así como de los medios de comunicación, los educadores, la familia y en general de la sociedad. La institución educativa se ha convertido en diferentes países del mundo en la protagonista de hechos y sucesos por los comportamientos de estudiantes y profesores como víctimas y agresores. Estos se concretan en conductas disruptivas, conflictos interpersonales y actos violentos (Calvo, 2003, p. 27) que preocupan a toda la comunidad educativa.

Ante esta situación y su incidencia en los resultados de aprendizaje, la educación para la convivencia (Tórrego, 2008), la mediación (Munné y Mac-Cragh, 2006; Farré, 2006) y la resolución de conflictos (Jones, 2001) han ocupado en las últimas décadas un lugar privilegiado en las políticas educativas. Éstas últimas se han traducido por lo general en normativas, planes y programas de ciudadanía democrática, desarrollo de competencias ciudadanas y proyectos especiales de convivencia. Han proliferado también los estudios, informes, investigaciones y experiencias prácticas, registrando un gran volumen de literatura pero que no siempre facilita la reflexión (Tórrego, 2008, p. 28).

Asimismo, las orientaciones para comprender, afrontar y resolver esta emergencia social y educativa han sido pensadas principalmente desde las recetas y no desde los principios (Thibon, 2005, pp. 23-25); más desde una racionalidad técnica e instrumental propia del paradigma estructural-funcionalista. Sin embargo, y puesto que los conflictos apuntan siempre a relaciones, parece oportuno plantear la necesidad de incorporar una racionalidad relacional (Donati, 2008) y junto con ella una reflexividad que ponga en valor las relaciones y su potencial humanizador (Donati, 2011).

La novedad de esta propuesta radica en ofrecer la posibilidad de adoptar el enfoque de la sociología relacional de Pierpaolo Donati para explicar, comprender y gestionar de manera diferente los conflictos y/o las emergencias sociales que irrumpen en la institución educativa. Todo ello para concluir en la necesidad de reconfigurar la institución educativa como servicio relacional (Prandini, 2011, pp. 161-200) desde una racionalidad y reflexividad distintas que sitúan el foco de interés en las personas, sus relaciones y los bienes que se derivan, siendo generadores de un valor social añadido y de capital social (Donati y Solci, 2011, pp. 29-31).

LA VIOLENCIA ESCOLAR, UN PROBLEMA INTERNACIONAL

Muy diversos estudios han puesto en evidencia el alcance y el impacto de la violencia familiar y escolar a nivel internacional. Ya a comienzos del siglo XXI la ONU declaró el Año Internacional de la Cultura de la Paz, y declaró también la década 2001-2010 “Decenio internacional de una cultura de paz y de no violencia para los niños del mundo”. El Informe mundial presentado en 2006 en la Asamblea de las Naciones Unidas mostraba la violencia que padecen millones de niños y adolescentes en todo el mundo y su impacto físico, mental y emocional en las víctimas, con secuelas irreversibles. También las investigaciones realizadas a nivel mundial por Pinheiro (ONU, 2006) y Eljach (2011) sobre la violencia escolar en América Latina y el Caribe denuncian este mismo hecho en ámbitos como la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y otras instituciones sociales. Todo ello como resultado de múltiples factores –sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales– que se manifiestan a nivel individual, familiar y comunitario.

Estos estudios evidencian numerosas formas de agresión física, sexual y emocional afincadas en la cultura y la aceptación social, silenciadas por el miedo, albergadas por la ley y/o no perseguidas de manera efectiva. Reflejan la incidencia de lo que se vive en el aula y fuera de ella y señalan las limitaciones de los sistemas educativos para funcionar como referentes de respeto y solución amistosa de conflictos. Indican también que las iniciativas para hacer frente a la violencia contra niños y jóvenes son a menudo reactivas, poniendo el foco de atención en los síntomas y las consecuencias y no en las causas. Las estrategias tienden a estar fragmentadas y no integradas, y una vez establecidas las medidas, se asignan recursos insuficientes para resolver el problema. A ello se suma que los compromisos internacionales para proteger a la población infanto-juvenil de la violencia a menudo no se traducen en medidas a nivel nacional.

El estudio de Eljach (2011, pp. 107-110) en la región de América Latina y el Caribe mostró, entre otras cosas, que:

- El 78.5% de los estudiantes ha sido testigo de violencia en su comunidad, el 60.8% en la escuela y el 44.7% en el hogar. El 29% de los estudiantes ha causado heridas a personas. Los actos de violencia son bastante visibles y la mayoría de los autores y víctimas son adolescentes y personas jóvenes.
- Las prácticas violentas en las escuelas conforman en la actualidad un complejo cuadro de agresiones que evidencia una seria crisis de relacionamiento entre todos los estamentos de la comunidad educativa: 1) persisten los castigos corporales (sobre todo en los países del Caribe), el maltrato emocional

y la violencia sexual por parte de los educadores; 2) aumenta el acoso entre pares (agravado por el uso de internet), y 3) proliferan las agresiones de estudiantes –sobre todo varones, y en algunos casos de padres– contra las autoridades educativas.

- La discriminación es el trasfondo del acoso entre pares por motivo de diferencias físicas, estéticas, discapacidades, status socio-económico y origen étnico.

Estos datos ponen de relieve la dificultad manifiesta para llevar a cabo una auténtica acción educativa que permita paliar los problemas señalados. Señala Donati (2010: 583) que “la emergencia educativa no consiste en el hecho de que nos encontremos frente a una sociedad que querría educar, pero fracasa. La cuestión es incluso más grave y radical: la emergencia educativa reside en el hecho de que la imposibilidad para educar se concibe como una condición normal de la sociedad en la que vivimos”.

LA COMPRENSIÓN Y RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Parece evidente que los problemas de convivencia han desbordado la capacidad y la preparación de la institución educativa, lo cual ha propiciado que en los últimos años proliferen estudios acerca de normativas en materia legislativa e iniciativas públicas y privadas. En este contexto, la educación para la convivencia se sitúa en el marco de la calidad de los procesos educativos (Iriarte, 2007) con la finalidad de favorecer la armonía entre las personas, las instituciones y los diferentes sectores interesados en la socialización del estudiante. Bisquerra (2008) y Uruñuela (2009) entienden por convivencia no solo la ausencia de violencia, sino la construcción de relaciones con uno mismo, con los otros y con el entorno, basadas en la dignidad, en los derechos humanos, en la paz y en los valores de respeto, tolerancia, diálogo y solidaridad.

Trianes y Fernández (2001), Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), Avilés (2006) y Monjas (2011) han enfatizado la conveniencia de convertir las aulas en espacios de convivencia de calidad y de bienestar para ayudar a cada persona a progresar. Resaltan la pertinencia de no centrarse en problemas, sino de comprender y desarrollar las competencias y cualidades positivas de las personas y los entornos (Ibarrola-García e Iriarte, 2012, pp. 11-14). Sitúan el foco en modelos, recursos, estrategias y variables con vistas a una mayor articulación del currículo, la participación, la gestión y las relaciones. Por lo tanto, parece necesario reforzar, capacitar y empoderar a las instituciones en la educación para la convivencia, aun reconociendo

la existencia de obstáculos y situaciones problemáticas en cuanto a las relaciones interpersonales, los valores cívico-morales y la madurez de las personas. El reto de la educación para la convivencia (Ibarrola-García e Iriarte, 2012) no está tanto en afrontar los posibles déficits conductuales o problemas que puedan surgir de la socialización, como en abordar “el auge del individualismo y la afirmación de un conjunto de valores relacionados con la libertad y la autorrealización individual” (Izquieta Etulain, 2011, p. 142).

Los hábitos y virtudes que rigen la forma de ser y relacionarse, de participar y aportar socialmente, no se enseñan exclusivamente a partir de contenidos, técnicas y procedimientos o estrategias que poco a poco vayan creando un clima positivo de solidaridad y cuidado. Se desarrollan fundamentalmente a partir del ejemplo y en las interacciones entre los actores educativos, para lo cual resulta necesaria la configuración del *ethos* personal, docente e institucional (Altarejos, 2003: 98; Sandoval, Rodríguez y Ecima, 2010: 2), entendido como ese modo de ser que se va configurando en los estudiantes, los profesores y la comunidad por el ejercicio de la libertad, la vivencia de principios y de actos virtuosos.

En este sentido, la mediación escolar ha cobrado gran fuerza en las últimas décadas en el ámbito educativo despertando la curiosidad entre los profesionales ante lo novedoso de su contenido y las supuestas ventajas educativas que presenta (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Esta permite materializar en la práctica un conjunto de principios educativos en el marco de la paz y los derechos humanos, la vida en democracia o la educación cívica. Tiene además la capacidad de transformar el conflicto incidiendo en el desarrollo socio-personal, mediante el descubrimiento de habilidades y el reconocimiento de la diversidad (Farré, 2006; Folger y Busch, 2005; Lederach, 2005). Y su práctica pone en juego el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, las habilidades comunicativas y dialógicas, la responsabilidad, la autorregulación y el autoconocimiento y autoestima (Boqué, 2007, p. 37).

La mayoría de las publicaciones de corte práctico se dedican a describir el proceso y fases y a aportar consejos, recursos y materiales para el ejercicio de la mediación. Se resaltan los beneficios emocionales, cognitivos y morales y la necesidad de integrarlos en los procesos de mejora de las instituciones como estrategia de prevención e intervención del conflicto (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Y señalan la desmotivación académica y los conflictos interpersonales como posibles causas de los problemas de convivencia (Moreno y Sartre, 2003).

Tórrego y Funes (2003, p. 37) definen el conflicto como la situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo debido a su incompatibilidad –real o percibida– en cuanto a intereses, necesidades y valores, en los que se ponen en juego sus emociones y sentimientos y donde la relación de las partes puede salir

fortalecida o deteriorada por la forma en como se realice el proceso de resolución del mismo. Ortega y Mora-Merchán (2005) destacan los componentes principales del conflicto: cognitivo y afectivo; y Viñas Cireira (2004) distingue cuatro tipos de conflicto: de rendimiento, de relación, de poder y de identidad; además de cuatro fases: 1ª) inicial, 2ª) de emergencia, 3ª) de negociación y 4ª) de resolución. También Binaburo y Muñoz (2007) coinciden en identificar el conflicto como un fenómeno dinámico que es un proceso con fases. Y Redorta (2004) identifica dieciocho elementos a tener en cuenta para su aproximación y comprensión: las metas, el contexto, el número de partes implicadas, las relaciones de poder, los orígenes, la tipología, la función, las expectativas, las polaridades, las percepciones, los factores, los ciclos evolutivos, los métodos, las normas, la complejidad, el estilo, los efectos y los ámbitos específicos (familia-escuela).

Puesto que la resolución de conflictos alude a las habilidades y técnicas a desarrollar, Ibarrola-García e Iriarte (2012, p. 35) definen la educación en resolución de conflictos como

un modelo de intervención que incluye todas aquellas experiencias que enseñan las habilidades y actitudes y principios necesarios para resolver conflictos y que tienen en común la práctica o la formación de al menos uno de los siguientes procesos: la negociación, la mediación o el consenso de grupo.

Cabe decir que más allá de los aspectos estructurales y evolutivos del conflicto y la metodología a emplear para su resolución, autores provenientes de las ciencias sociales parten de un análisis previo de la naturaleza del conflicto para entender su origen y razón de ser en las relaciones sociales. Beck (2000) lo describe como un elemento inherente a la condición humana que, como tal, forma parte de lo social, involucrando las esferas racional y subjetiva de la vida del hombre. Donati (2011) señala a su vez que no constituye un hecho individual, sino relacional, de enfrentamiento del individuo consigo mismo, con los demás y con el mundo; y en cada momento y lugar, la sociedad manifiesta sus propias maneras de mantener, transformar y superar el conflicto. El sociólogo italiano (Donati, 2009) añade que la relación es al mismo tiempo vínculo y conflicto, cercanía y distanciamiento, entendimiento y enfrentamiento. Esta dualidad se hace presente en la interacción entre personas que son siempre y al mismo tiempo semejantes y diversas, y que pueden elegir relacionarse o no adoptando una postura u otra frente a esa diversidad (Donati, 2008).

Siguiendo con esta idea, Baruch-Bush y Folger (1996, p. 130) explican que “el conflicto es, ante todo, una ocasión de crecimiento en dos dimensiones críti-

cas e interrelacionadas: el fortalecimiento personal y la superación de los límites personales para relacionarse con otros; el conflicto enfrenta a cada parte con otro situado de diferente modo, que sostiene un punto de vista opuesto, lo que le da a la gente la oportunidad de desarrollar y mostrar respeto y consideración mutuos”. La propuesta, por tanto, va en la línea de apuntar a la dimensión más relacional del conflicto, que lo presenta como una oportunidad de apertura y superación de la individualidad y de reconocimiento de la diversidad, para el aprendizaje y crecimiento interpersonales. Así como también a la necesidad de adoptar un enfoque teórico-práctico desde el cual incidir, más centrado en el aspecto relacional –social– del conflicto, con el fin de comprender su origen y desarrollo. Para luego centrarse en la dimensión más estructural y procedimental y plantear la posible intervención, también desde el punto de vista relacional y no sólo individual.

EL CONFLICTO DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

El análisis del fenómeno de la violencia escolar en las instituciones educativas adopta habitualmente un enfoque estructural-funcionalista centrado en la fenomenología del conflicto y los aspectos procedimentales. El paradigma funcionalista tan extendido hoy (Luhmann, 1990) sitúa el conflicto en las interacciones entre status y roles y el peligro que este supone para el equilibrio y la adaptabilidad de los sistemas sociales. La institución adopta así un carácter marcadamente organizativo con especial atención en los estándares procedimentales y de control de calidad.

Los sistemas son el medio por el que logramos que los individuos trabajen juntos sin necesidad de formar una comunidad de personas. Dicho de otra manera, gracias a un sistema bien diseñado puede lograrse lo que de otro modo podría parecer imposible: que un grupo de individuos puedan trabajar juntos sin abandonar su individualismo. (Llano, 1996, p. 14)

Sin embargo, la institución educativa concebida desde la perspectiva institucional responde más a un *ethos* (Rodríguez y Aguilera, 2005), a una relacionalidad propia que la diferencia del resto de instituciones sociales por manifestar una intencionalidad, estructura y reciprocidad concretas, resultado de las personas y sus relaciones. De esta manera, todo lo que acontece en la institución educativa se resuelve desde la conducta institucionalizada: desde el conjunto de normas pautadas por las dos dimensiones del *ethos*: la norma (ética) y la costumbre (cultura).

En definitiva, la configuración normativo-cultural (Beck y Beck-Gernsheim, 2002) de toda institución es la que permite que una conducta sea susceptible de ser

institucionalizada cuando presenta una orientación estable, previsible y aprobada. Con ello se generan expectativas concretas: derechos y obligaciones explícitas con respecto a la manera concreta de relacionarse en dicha institución (Donati, 2006). Del mismo modo, las crisis institucionales parecen ser consecuencia del individualismo –entre otras causas– que en algunos casos llega a institucionalizarse como modo habitual de relación –o de falta de relación– entre las partes (Beck y Beck-Gernsheim, 2002), lo cual pone de manifiesto la precariedad de las relaciones que hoy parece tan generalizada en nuestra sociedad. Así lo denuncia Archer (2007, p. 56): “en el análisis social estamos y debemos estar menos preocupados por las relaciones sociales interpersonales que por la persistencia de relaciones impersonales basadas en roles”.

Si concluimos que la raíz de los conflictos parece estar en las relaciones cada vez más instrumentalizadas y precarias y su paulatina deshumanización, resulta necesario superar el enfoque estructural-funcionalista y adoptar un enfoque relacional que analice y comprenda la emergencia a la que se enfrenta hoy la institución educativa. Es por esto que resulta de especial interés la propuesta del sociólogo italiano Pierpaolo Donati (2006) y el paradigma que propone desde su sociología relacional para repensar la comprensión y resolución de conflictos. “[L]a relación con otras personas no es entonces un añadido, un suplemento del ser personal, sino la índole misma de la existencia personal, que reclama a otras personas para realizarse plenamente en coexistencia con ellas” (Rodríguez, Altarejos y Bernal, 2005, p. 77).

Desde una perspectiva relacional, el conflicto es un elemento connatural a la relación: los hombres, al interactuar y relacionarse unos con otros, dan entrada también a posibles conflictos, estando la posibilidad de acercamiento o distanciamiento siempre presentes. Girard (2007, p. 30) explica, de hecho, que el conflicto humano no es tanto la pérdida de reciprocidad sino más bien el deslizamiento, al comienzo imperceptible y luego cada vez más rápido, de la *buena* a la *mala* reciprocidad. Esa mala reciprocidad no es sino el producto visible de la racionalidad instrumental que gobierna hoy la sociedad de la competitividad y el éxito individual. Lo cual no deja de tener profundas implicaciones en el terreno educativo, donde se hace cada vez más necesario no sólo capacitar individuos de éxito, sino educar personas llamadas a coexistir: “si pretendemos formar ciudadanos con un sentido de responsabilidad cívica, cuidado y compasión, si el éxito lo consideramos en términos de bienestar y de logros académicos, debemos tener en cuenta tanto el corazón como el cerebro de nuestros alumnos” (Ibáñez-Martín, 2013, p. 66).

De la precariedad moderna a la pérdida de relacionalidad

La crisis del hombre moderno, tal y como apuntaba Bauman (2001), se evidencia en el individualismo, la deshumanización y ruptura de las relaciones, la generalización de la racionalidad instrumental y el deterioro del tejido social. La aparente ausencia de verdad y de referentes morales universales configura la identidad de un individuo aislado y autorreferencial que no sabe a qué atenerse más que a su propio criterio: “la persona cae en la autorreferencialidad y en la libertad individual y permanece insensible a las necesidades y demandas de los demás” (Balduzzi, 2012, p. 115). A ello se suma la paulatina deshumanización que, según Donati (2009, pp. 126-127), ha terminado por desplazar al hombre y en su lugar han emergido estructuras, sistemas y relaciones más centradas en el interés y la utilidad del intercambio: “tanto el individualismo “utilitarista” como el “expresivo” favorecen el aislamiento y la inhibición de la participación en las tareas comunes” (Bellah, 1989, p. 58).

Sociólogos y filósofos advierten del fenómeno de “des-realización” (Allo-di, 2013, pp. 16-27) que manifiesta la actual “sociedad de la instantaneidad”, donde toda experiencia tiende a perder consistencia; en la que prevalece el individualismo, el narcisismo, la indiferencia moral y religiosa (Morra, 1996, pp. 133-149). Hablan de una “crisis endémica de sentido” como antesala de una “sociedad débil” (Morra, 1996, pp. 133-149) caracterizada por el “primero yo” (Lipovetsky, 2000, p. 140), más orientada a la ética de las emociones que de las virtudes. Y mientras, las relaciones se hacen cada vez más precarias, virtuales y reversibles (Lacroix, 2002), siempre mediadas por las tecnologías, en las que tan fácil es entrar como salir (Bauman, 2001), perdiendo así la historicidad de la propia relación (Iglesias de Ussel, 1987).

La sociología contemporánea muestra que la contingencia es la nota característica de la sociedad postmoderna donde el riesgo está siempre presente en forma de cambio constante a todos los niveles (Beck, 2000). Los sistemas sociales se construyen en oposición a lo humano (Donati, 2005), que queda asociado a lo irracional, impulsivo, sentimental y emotivo: el individuo es cual caballo de Troya que trae consigo el desequilibrio al sistema. Todo ello termina por crear el escenario idóneo para la emergencia de más y mayores conflictos donde cada quien busca su propio beneficio e interactúa preservando siempre su libertad e intereses.

En este contexto de cambio constante, el conflicto se traduce en relaciones de oposición contraria, contradictoria o privativa, tal y como señala Altarejos (2002, p. 67); es decir, de hostilidad, de competitividad, de desconfianza, de rechazo. Y sin embargo, cuando la oposición es relativa –relacional– se propicia la apertura que posibilita y al mismo tiempo trae consigo el encuentro con el otro. Y ese conflicto

potencial que es inherente a la propia relación se resuelve en términos de dualidad, como sana oposición entre quienes son diversos. Así pues, mientras que el dualismo excluye el riesgo de la diferencia, la dualidad busca la diferenciación y la integración de la diversidad y singularidad que cada quien aporta a la relación (Donati, 2009, p. 70). “La otra persona se halla en nosotros en una relación de reciprocidad. Yo soy parte de su mundo como ella es del mío, yo soy para ella como ella es para mí, y a mí me resulta evidente que yo soy para ella y que ella sabe que es para mí” (Spaemann, 2000, p. 89). De esta manera, el encuentro de personas e instituciones entre sí diversas constituye la oportunidad de crear con los otros relaciones en las que se busca el descubrimiento y crecimiento mutuos (Donati, 2008).

El conflicto a la luz de la racionalidad y la reflexividad relacionales

Donati –al igual que otros autores– parte de esta crítica a la sociedad moderna y postmoderna y denuncia el carácter funcionalista de los intercambios sociales en los que prevalece siempre la utilidad y el beneficio individual (Donati y Solci, 2011: 192). Pero al mismo tiempo pone de relieve cómo en la actualidad parece surgir una nueva ciudadanía civil de tipo asociativa, esperanza de una sociedad que está llamada a recuperar la humanidad de sus relaciones a través de la generalización de la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad entendida como don (Donati y Solci, 2011, pp. 216-220).

Lo que la sociología relacional aporta de novedoso y que aquí puede resultar de gran utilidad para repensar el conflicto, es su propuesta práctica para la intervención de los problemas sociales entendidos en clave relacional: “una forma diversa de relacionar las relaciones” (Donati, 2009, p. 227). Para lo cual propone aplicar una pragmática relacional que incide en las relaciones y propone ayudar a los propios sujetos implicados ofreciéndoles una guía externa para que lleguen a ser conscientes del tipo de relaciones que han creado en el transcurso del tiempo y que han dado lugar finalmente al conflicto. Son ellos los responsables de identificar y modificar las relaciones, introduciendo cambios, asumiendo el compromiso con la mejora y el protagonismo en el proceso de transformación. Para ello es necesario ayudar a las personas a pensar las relaciones desde una racionalidad y reflexividad diversas, orientadas a identificar, reforzar y empoderar aquellas relaciones que generan un tipo de bienes concretos y son capaces de asumir y afrontar los conflictos desde una perspectiva generativa: ofrecen la oportunidad de generar espacios de confrontación y modificación de formas de ser, pensar, hacer y relacionarse, buscando el entendimiento y valorando el aprendizaje mutuos. Pero para ello es preciso configurar un *ethos* que de alguna manera garantice comportamientos mo-

rales y estables a través de la conducta institucionalizada, fundamentada sobre una ética comúnmente conocida y compartida por quienes conforman la institución (González-Torres y Naval, 2000).

La racionalidad desde la que habitualmente se pretende entender y analizar los conflictos es de tipo instrumental: “por racionalidad instrumental entiendo la clase de racionalidad de la que nos servimos cuando calculamos la aplicación más económica de los medios a un fin dado” (Taylor, 1994, p. 40). Pero si hablamos de vinculación, compromiso, solidaridad, bien común, se hace necesario adoptar una racionalidad de tipo relacional:

La razón relacional es la razón humana que se aplica reflexivamente al actuar interno y externo de las personas, en cuanto el obrar es entendido como relación con el Otro (y en tal sentido social). Es la razón que se aplica reflexivamente a las relaciones sociales, que comportan identidades diversas entre sí que se encuentran o igualmente se enfrentan. Es por tanto la razón que sale de esa modernidad que ha entendido la reflexividad como actividad de un sujeto que reflexiona cerrado en sí mismo (la razón autónoma) de aquel que reflexiona sobre el Otro como propia imagen (el Otro como Alter Ego) cuyo éxito ha sido y es el vacío de la relación entre sujetos, a lo más su reducción a un encuentro dialéctico. (Donati, 2008, p. XXII)

El objetivo es buscar las buenas razones que justifican la existencia de determinadas relaciones, puesto que no todas las relaciones son humanas ni todas las relaciones humanizan a la persona. Y para llevar a cabo esta distinción, es preciso un ejercicio de reflexividad que reflexione sobre las mismas relaciones, no sobre intereses individuales, personas o estructuras. (Garro-Gil, 2014, p. 141)

Los conflictos traen consigo cambios que bien perpetúan las formas ya existentes, en un sentido morfoestático, o bien generan nuevas formas, en un sentido morfo-genético, de generación de nuevas formas, relaciones (Archer, 2007). En cualquier caso, estos cambios introducidos a través de nuevos patrones de valor plantean su legitimación y por tanto su institucionalización. Dichos cambios no son automáticos ni tampoco pueden ser valorados únicamente desde el punto de vista adaptativo o funcional. Cualquier conflicto encierra en sí, desde el punto de vista de la diferenciación relacional, la capacidad generativa (Díaz-Pintos, 2007) para dar lugar a nuevas relaciones interpersonales y sistémicas –internas y externas– que sean consideradas valiosas por las personas y las instituciones.

Donati (2009, p. 238) señala en este sentido que “el conflicto nace de la así llamada diferenciación funcional, redefinir el conflicto significa, ver los aspectos que la diferenciación funcional deja ocultos, no dichos, irresueltos. Partiendo de allí se puede re-observar el problema bajo otra luz, que es aquella de la diferenciación relacional”.

Esto nos lleva a replantear el tipo de reflexividad que normalmente asumen individuos e instituciones para valorar intercambios, beneficios y riesgos (Beck, Giddens y Lash, 1994), entendida como un proceso de auto-reflexión, del individuo consigo mismo o sobre su persona (Archer, 2006). Donati (2011, p. 172) propone adoptar una meta reflexividad –o reflexividad relacional– e introducir con ello la “fórmula de la trascendencia”, que supone un ir más allá de la propia individualidad y guiar a las personas en procesos reflexivos acerca de las relaciones. Pensar desde, en y a través de relaciones supone gestionar el riesgo inherente a la relación como un fenómeno connatural a todo proceso de diferenciación que trae consigo cualquier intercambio. Esto se contrapone a la fórmula de Beck (2000) donde el riesgo significa necesariamente conflicto y supone un peligro para cualquier institución creada por personas y relaciones.

La meta reflexividad parte del hecho de que la relación es al mismo tiempo sinergia y conflicto, encuentro y distanciamiento, semejanza y diferencia, justamente por la necesidad de diferenciación de las propias personas y las instituciones. El conflicto surge cuando en el encuentro con el otro, la diferencia es percibida como riesgo que atenta contra la propia individualidad y los intereses propios. La diferencia es previa al reconocimiento y esto provoca en la persona una reacción cognitiva que de primeras le lleva al rechazo de quien parece atentar contra su propia identidad (Donati, 2008, p. XI-XII). Cuando el hombre, la institución, emplea un discurso auto reflexivo y se queda en la diferencia, no busca ya el encuentro, puesto que la diferencia detectada anticipa ya el conflicto. En cambio, cuando en el encuentro se da primero la identificación de lo común, la relación es de acercamiento y disposición de apertura a la alteridad, dando sentido a la diversidad que por otra parte es constitutiva de las personas y todo lo que estas producen.

La mediación cobra en este caso un nuevo sentido a la luz de la teoría relacional. “Hay que restaurar la enseñanza de la condición humana en cuanto toma de conciencia de la identidad personal y común a todos los demás seres humanos (ciudadanía terrenal), enseñando lo que significa pertenecer al género humano” (Morín, 2001, p. 19). El objetivo es ayudar a las personas en conflicto a

entender que la realidad se compone de relaciones y que son esas relaciones las que pueden haberse desvirtuado, deteriorado o destruido como resultado de su propia acción individual y de las condiciones estructurales que les

rodean. Y son los efectos emergentes los que introducen nuevas formas de conflicto y distanciamiento entre los individuos. El objetivo es ayudarles a introducir nuevos procesos reflexivos desde los que repensar las relaciones y con ello hacerles agentes activos y responsables de su propio proceso de cambio. (Garro-Gil, 2014, p. 82)

El problema en los procesos de resolución de conflictos puede residir, desde este punto de vista y a la vista de lo explicado hasta ahora, en la prioridad que se sigue dando a la reflexión individual para la valoración de beneficios y riesgos y la toma de decisiones personales para el restablecimiento de la paz común. También puede residir en la visión negativa que todavía se mantiene del conflicto como peligro que acecha siempre a los sistemas sociales y que solamente parece traer problemas y desequilibrios. Cuando pocas veces se ve que el conflicto encierra una capacidad renovadora y generativa, capaz de introducir nuevas formas de relación y por tanto crear bienes que pueden transformar y mejorar las formas institucionales –de ser, de hacer, de actuar, de convivir, de relacionarse–. Esa generatividad introduce la posibilidad de que un conflicto sea de suyo positivo y que traiga consigo cambios orientados a la humanización de las relaciones, las personas y las instituciones (Heydenberk y Heydenberk, 2005; Jones y Sandford, 2004).

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO SERVICIO RELACIONAL

La resolución del conflicto y los problemas de convivencia y de violencia escolar, tal y como se ha venido explicando, son síntomas de un problema mucho más complejo de la sociedad, consecuencia de la pérdida de relacionalidad y generalización del individualismo.

El problema de fondo que subyace a las situaciones de conflicto hoy tan extendidas en el escenario educativo lo identifica Donati (2010) en la “situación de emergencia educativa” que afecta especialmente a “la educación de las nuevas generaciones” con repercusiones en aquellas que todavía están por venir. Si bien indica que la emergencia educativa corresponde a los adultos, son los niños y jóvenes las víctimas, es producto de un “gran sistema” que los absorbe. Y añade que frente a las elecciones de valor, a las dimensiones proyectivas de la vida, a las construcciones de sentido y de significado, buena parte de los adultos parecen haber eludido sus responsabilidades en lo que a la educación de los niños y jóvenes se refiere dejando solas a estas generaciones.

Las causas centrales del problema que señala Donati (2010, p. 586) son dos: 1) a nivel micro-societario: la pérdida de capacidad personal, familiar y escolar para

decidir cuál es el sentido al que debe apuntar la educación actual, respetando la autonomía institucional y el principio de subsidiariedad; 2) a nivel macro-societario: la pérdida de capacidad de orientación de las instituciones de socialización –familia y escuela– como resultado de las profundas transformaciones de las estructuras y del ambiente sociocultural que inciden sobre ellas y apuntan a su desinstitucionalización, así como la pérdida de capacidad proyectiva de las generaciones jóvenes (Donati, 2010, pp. 585-588).

Estos procesos micro y macro societarios han tenido además su correlativo en los procesos de socialización internos de niños y jóvenes: se ha derrumbado el modelo de socialización tradicional mediante el cual generaciones anteriores asumían e interiorizaban patrones valorativos (valores, principios, creencias, normas) de generaciones precedentes e internalizaban un sistema cultural y social que todavía les resultaba próximo y les identificaba. Pero las generaciones actuales encuentran su primer obstáculo en hacer suyos de forma irreflexiva valores y hábitos con los que ya no se sienten identificados y modelos de referencia que parecen cada vez más alejados de su realidad. Todo ello genera dificultades a la hora de establecer relaciones interpersonales entre padres e hijos, profesores y educandos (Donati, 2010: 587). La necesidad de regenerar la educación y transformar la institución educativa parece cada vez más urgente:

La idea de que la educación de las nuevas generaciones requiere un modo de socialización radicalmente nuevo respecto a épocas pasadas, no ya basado en la transmisión de un patrimonio cultural adquirido (hecho de “valores” y de “hábitos”), sino sobre la promoción de una nueva reflexividad, que se concreta de forma personal y social. La educación no puede concebirse ya como interiorización de la cultura dada en el contexto social, sino que debe convertirse en la elaboración reflexiva de la cultura (y de lo social). Esto comporta que el sistema escolar-formativo sea reconfigurado según una visión que, como aparato de control social, lo conciba como un servicio relacional y reflexivo. (Donati, 2010, p. 581)

La institución educativa tiene entonces que asumir el desafío de una nueva reconfiguración en términos relacionales, definiendo los que son sus principios y fines para replantearse las metas, medios y normas en torno a los cuales debe crear un contexto relacional diferenciador. A tal efecto, parece especialmente útil la herramienta que pone a disposición Donati para el análisis relacional de la realidad social, resultado de la reelaboración del esquema AGIL de Parsons (1937). AGIL –en su versión elaborada desde la sociología relacional– permite en este caso sentar las

bases para la creación de un servicio relacional que entienda y maneje de manera diversa las relaciones y sus conflictos (Donati, 2010, p. 592):

(L) valores: desarrollar las cualidades personales y diversas de cada estudiante a través de las relaciones establecidas entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que el alumno aprende y se desarrolla en sociedad, a través de relaciones. Así como promover un ethos institucional que adopte una lógica relacional y supra funcional desde la cual se promuevan y refuercen relaciones de servicio, de cooperación, solidarias, orientadas al bien común y al perfeccionamiento humano (Donati, 2009, p. 133).

(I) normas: lo anterior debe concretarse en normas, conductas y relaciones institucionalizadas transmisoras de una misión, visión y valores institucionales concretos.

(G) metas: la finalidad de la institución educativa debiera ser la de crear un contexto relacional humano y humanizador que haga posible esa “buena reciprocidad” (Girard, 2007) en la que consiste el intercambio educativo. Además de contribuir a la humanización de la sociedad a través de la socialización de generaciones cada vez más competentes pero también más cooperantes y solidarias.

(A) medios: más allá de los recursos materiales y humanos válidos para conseguir los fines previstos, destacan principalmente los bienes relacionales que deben ser debidamente reconocidos, promocionados y recompensados por las instituciones. “La energía de los talentos humanos es incomparablemente superior a la fuerza de la materia y de todas sus posibles transformaciones. En nuestras empresas tenemos un caudal impresionante de potencialidades por estrenar, que no son otras que las respectivas inteligencias y libertades de las mujeres y de los hombres que integran cada organización” (Llano, 1997, p. 4); y de sus relaciones, cabría añadir.

En definitiva, Donati (2010, p. 591) señala la necesidad de empezar a concebir y reformular las escuelas como espacios reflexivos y servicios relacionales:

Un servicio a las personas (como la educación) es relacional si, y en la medida en que, se organiza de tal modo que define sus objetivos en términos relacionales y si los persigue con medios y normas de tipo relacional, teniendo como modelo de valor el de la promoción de la misma relacionalidad (entendida como capital social –hecho de confianza, cooperación y reciprocidad– que alimenta la creación de capital humano).

CONCLUSIONES

La perspectiva funcionalista desde la que habitualmente se entienden y enfocan los conflictos, emplea una lógica instrumental más centrada en la dimensión procedi-

mental –protocolos de actuación– y funcionalista –control de riesgos–. Es necesario, sin embargo, acudir al origen de los conflictos que hoy ahogan a la institución educativa y que remiten a una raíz mucho más profunda que entronca con cuestiones culturales, sociales, valorativas y educativas. Son síntoma de la generalización de intercambios instrumentalizados, deshumanizados, precarios, más centrados en el individuo que en las relaciones.

Las generaciones jóvenes son hoy protagonistas de una sociedad en permanente cambio donde los nuevos valores emergentes y el rechazo de antiguos modelos de socialización contribuyen a la proliferación de conflictos y generalización de relaciones de interés. La institución educativa no es ajena a esta realidad, puesto que constituye ámbito de socialización por excelencia. Pero los conflictos que en ella se dan, en forma de violencia escolar de todo tipo, no son sino el síntoma de relaciones mal establecidas que carecen de una buena reciprocidad. Dejan al descubierto la necesidad de una renovación en profundidad de las instituciones y un replanteamiento de lo que son los fines de la educación.

La sociología relacional constituye un paradigma teórico que no sólo aporta constructos teóricos de interés, sino también herramientas de análisis con las que es posible incidir en el origen de los conflictos y repensar la institución educativa como servicio relacional. La clave parece residir en entender el conflicto desde una perspectiva relacional y reconocer la capacidad generativa y transformadora que este encierra. Así como la oportunidad única que brinda a personas e instituciones de crear nuevos contextos relacionales que sean diferenciadores por el tipo de bienes y formas de intercambio que sólo las instituciones educativas y educadoras son capaces de generar.

Fecha de recepción del original: 27 de junio de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 23 de febrero de 2016

REFERENCIAS

- Allodi, L. (2013). Quadro sociologico e culturale: la crisi (da trasformare in opportunità). En Comitato Scientifico Faes (A cura di), *La cultura del bello-bene, della reciprocità e del lavoro nelle Scuole Faes. Un rinnovamento nella continuità* (pp. 16-27). Italia: Faes-Edres.
- Altarejos, F. (2002). El problema de la identidad en la praxis social: afiliación y filiación. *Studia Poliana*, 4, 61-80.
- Altarejos, F. (2003). *Ética docente* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

- Archer, M. S. (2006) (Ed. Italiana). *La conversazione interior. Come nasce l'agire sociale*. Gardolo: Edizioni Erickson.
- Archer, M. S. (2007). *La morfogenesi della società* (7ª ed. italiana). Milano: Franco Angeli.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas, testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Balduzzi, E. (2012). *La pedagogia del bene commune e l'educazione alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Baruch-Bush, A. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Ed. Granica.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Becerril, D. (2006). Las relaciones familiares mediadas: nuevos, medios y viejas pautas en el cambio social. En E. Bericat Alastuey (Coord.), *El cambio social en España. Visiones y retos del futuro* (pp. 71-85). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Beck, U. (2000) (Ed. Italiana). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (Eds.) (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Bellah, R. N. (1989). Comment on "Twenty Years After Bellah". *Sociological Analysis*, 50(2), 147.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Boqué, M. C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 60-67.
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Díaz-Pintos, G. (2007). Resolución de conflictos y educación. En M. Sancho-Gargallo (Ed.), *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 29-39). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Donati, P. (1996). *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- Donati, P. (1999). *La ciudadanía societaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Donati, P. (2004). Nuevas políticas sociales y Estado social relacional. *Reis*, 108, 9-47.
- Donati, P. (2005). La sociologia relazionale: una prospettiva sulla distinzione umano/non humano nelle scienze sociale. *Nuova Umanità*, 157, 97-122.
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Donati, P. (2009). *La società dell'umano*. Genova-Milano: Casa Editrice Marietti.
- Donati, P. (2010). La sfida educativa: analisi e proposte. *Orientamenti Pedagogici*, 57(4), 581-608.
- Donati, P. (2011). *La sociologia della riflessività. Come si entra nel dopomoderno*. Bologna: Il Mulino.
- Donati, P. y Solci, R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Unicef. Panamá. http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Farré, S. (2006). *Gestión de Conflictos: Taller de Mediación. Un enfoque socio-afectivo*. Barcelona: Ariel.
- Folger, J. y Bush, R. (2005). *The promise of mediation: the transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garro-Gil, N. (2014). *La relación de cuidado en la familia*. (Tesis doctoral inédita). Pamplona: Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
- Girard, R. (2007). *La pietra dello scandalo*. Milano: Adelphi.
- González-Torres, M. C. y Naval, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 221-246). Pamplona: Eunsa.
- Heydenberk, R. A. y Heydenberk, W. A. (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37, 431-452.
- Hocker, J. L. y Wilmot, W. W. (1991). *Interpersonal conflict*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Ibáñez-Martín, J. A. (Ed.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Iglesias de Ussel, J. (1987). El tiempo en la sociedad contemporánea. *Política y Sociedad. Estudios en Homenaje a Francisco de Murillo Ferrol*, 1, 113-133.
- Iriarte, C. (2007). Desarrollo de las competencias socioafectiva y moral en el mar-

- co de la educación para la convivencia. En J. Gázquez (Coord.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 255-264). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Izquierda Etulain, J. L. (2011). *Voluntariado y Tercer sector. Cultura, participación cívica y organizaciones solidarias*. Madrid: Tecnos.
- Jones, T. S. (2001). *Evaluating your conflict resolution education program: a guide for educators and evaluators*. Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.
- Jones, T. y Sandford, R. (2004). Building the container: currículo infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 115-130.
- Lacroix, J. (2002). *Il culto dell'emozioni*. Roma: Vita e Pensiero.
- Lederach, J. P. (2005). *Moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipovetsky, G. (2000). *Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (13ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Llano, A. (1997). Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 61, 2-19.
- Llano, C. (1996). La persona humana en la empresa de fin de siglo. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 63, 3-24.
- Luhmann, N. (1990) (Ed. Italiana). *Sistemi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales PHAS* (3ª ed.). España: CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Moreno, M. y Sastre, G. (2003). Conflicto y emociones: un aprendizaje necesario. En E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Morín, E. (2001). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana.
- Morra, G. F. (1996). Dalla società forte alla società debole. En G. F. Morra (A cura di), *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità?* (133-149). Roma: Armando Editore.
- Munné, M y Mac-Cragh, P. (2006). *Los diez principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela: iniciativas y programas de afrontamiento de la conflictividad y la violencia escolar*. Sevilla: Diada.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York: Free Press.
- Prandini, R. (2011). Servizi sociali di interesse generale e sussidiarietà in Europa. I

- servizi per la prima infanzia tra politiche societarie e lib-lab. En P. Donati (A cura di), *Verso una società sussidiaria. Teorie e pratiche della sussidiarietà in Europa* (161-200). Bologna: Bologna Bionomia University Press.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, A. y Aguilera, J. C. (2005). Persona, ética y organización. *Cuadernos de Difusión*, 10(18-19), 61-77.
- Rodríguez, A., Altarejos, F. y Bernal, A. (2005). La familia, ámbito germinal de la humanización del trabajo. Comunicación presentada en el Congreso *El docente universitario*, Roma, 30 de junio-3 de julio.
- Sandoval, L., Rodríguez, A. y Ecima, I. (2010). Ethical qualithis of professional development of the educator. A humanistic perspective needed to manage a new way to see the quality of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2589-2593.
- Secretario General de Naciones Unidas (2002). Informe del experto independiente de las Naciones Unidas para el estudio de la violencia contra los niños. *Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/69/299*.
- Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre algo y alguien*. Pamplona: EUNSA.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Thibon, G. (2005). *El equilibrio y la armonía. Un compromiso para afrontar la vida con serenidad*. Barcelona: Belaqva.
- Tórrego, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Nancea.
- Tórrego, J. C. (Coord.) (2008). *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Tórrego, J. C. y Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 40-43.
- Trianes, M. V. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V., Muñoz, M. y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Uruñuela, P. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 78-81.
- Viñas Cireira, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la Convivencia*. Barcelona: Graó.