



CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INFORME EXTRAORDINARI

Desembre 2006

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INFORME EXTRAORDINARI
Desembre 2006

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya

1a edició: desembre 2006

Informe extraordinari: Convivència i conflictes als centres educatius

ISBN: 84-393-7392-6

Dipòsit legal:

Impressió: Tallers Gràfics Hostench S.A.

Imprès sobre paper ecològic

Disseny original: America Sanchez

Imatge portada: Tomàs Abella

ÍNDICE GENERAL

VERSIÓN CASTELLANA

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 93 |
| 2. CONSIDERACIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN | 97 |
| 3. ELEMENTOS ESCOLARES QUE INCIDEN EN LA CONVIVENCIA O EN LOS CONFLICTOS ESCOLARES | 107 |
| 3.1. Notas sobre la metodología del estudio | 107 |
| 3.2. Normas y convivencia | 111 |
| 3.3. Las dinámicas relacionales entre profesores y alumnos | 114 |
| 3.4. Las relaciones entre iguales | 117 |
| 4. UNA APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES TIPOS DE CONFLICTO | 125 |
| 4.1. Algunas prácticas de agresión física: entre la broma y la agresión | 125 |
| 4.2. La agresión simbólica | 128 |
| 4.3. El difícil reconocimiento de las agresiones: “pero no es aquello del <i>bullying</i> ” | 131 |
| 5. LAS MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD Y LA DETECCIÓN DE SITUACIONES DE ABUSOS O MALTRATOS | 133 |
| 5.1. Introducción | 133 |
| 5.2. La importancia del maltrato psicológico | 133 |
| 5.3. Algunas estrategias de gestión de las posiciones vulnerables | 137 |
| 5.4. Las dificultades en la detección de situaciones conflictivas y en la identificación de las manifestaciones de vulnerabilidad | 138 |
| 6. LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS | 141 |
| 6.1. Sanciones y expedientes disciplinarios de los centros | 141 |
| 6.2. Tipos de sanciones | 146 |
| 6.3. La mediación como vía alternativa | 147 |
| 6.4. La actuación de los centros ante situaciones de conflicto | 149 |
| 6.5. Modelos emergentes del proceso de aplicación de normas y sanciones | 151 |
| 7. LOS CASOS PRESENTADOS AL SÍNDIC | 155 |
| 7.1. De qué maltrato hablamos | 156 |
| 7.2. De qué se quejan las personas que se dirigen al Síndic | 156 |
| 7.3. Respuestas de la Administración educativa | 157 |

| | |
|--|-----|
| 7.4. Consideraciones y sugerencias que ha hecho llegar el Síndic a la Administración educativa | 159 |
| 7.5. Algunas características comunes de los casos que llegan al Síndic. | 162 |
| 8. CONCLUSIONES | 165 |
| 9. RECOMENDACIONES DEL SÍNDIC | 169 |
| 9.1. Recomendaciones de nivel general o carácter normativo para la Administración educativa. | 169 |
| 9.2. Recomendaciones que afectan a las prioridades y organización de los centros educativos. ... | 169 |
| 9.3. Recomendaciones específicas para la intervención ante situaciones de acoso o violencia en los centros | 171 |
| 9.4. Recomendaciones sobre la intervención de otros agentes sociales. | 173 |
| 9.5. Recomendaciones sobre la necesidad de seguimiento e investigación de las situaciones de acoso escolar. | 173 |

CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INFORME EXTRAORDINARIO
Diciembre 2006

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de las relaciones de convivencia y confrontación en los centros educativos, especialmente de enseñanza secundaria, se ha convertido en un tema de preocupación creciente en nuestra sociedad. Dentro de este amplio asunto destaca el problema social del maltrato entre iguales, pero es preciso tener en cuenta que los problemas de convivencia y confrontación ocurren entre todos los agentes de la comunidad educativa. Este informe no puede abarcar el problema en su globalidad y, por esta razón, se centra únicamente en el análisis específico de las **relaciones entre iguales**, intentando contextualizar este fenómeno en un marco más amplio como es el del clima escolar, un aspecto que no depende, como es lógico, exclusivamente del alumnado.

En Cataluña, a lo largo de los últimos años, se han hecho públicos una serie de casos que, cuando menos, subrayan la importancia de un fenómeno que, sin entrar en el debate sobre si es o no nuevo en el entorno escolar, adquiere en ocasiones unos síntomas preocupantes.

La preocupación por la convivencia en los centros educativos ha crecido

En la medida en que la preocupación social está presente y se habla de una cuestión que atenta contra los derechos de los niños y adolescentes, la convivencia y la confrontación entre iguales pasan a ser un campo de análisis y valoración para la institución del Síndic de Greuges. Asimismo, nuestro marco jurídico protege la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad (art. 10 de la CE¹), la integridad física y moral de la persona (art. 15 de la CE) y el derecho de los menores a recibir la atención integral necesaria para el desarrollo de su personalidad y su bienestar en el contexto familiar y social (art. 17 del EAC²), además de los derechos

específicos correspondientes al ámbito educativo. Este informe, presentado ante el Parlament, constituye la primera aproximación realizada por esta institución sobre este problema. Si bien el tema del *bullying* escolar ha sido objeto de la atención del Síndic en el último informe anual del año 2005, es la primera vez que este tema se aborda con más detenimiento y toma la forma de informe extraordinario.

Para la elaboración del informe se han tenido en cuenta el conjunto de quejas y consultas de los ciudadanos que se han dirigido a esta institución en relación con el tema objeto de estudio. Se incluyen aquí las quejas relativas a situaciones de presunto *bullying* y aquéllas que están relacionadas con diferentes alteraciones de la convivencia escolar (vulneración de derechos de los alumnos, posibles aplicaciones sesgadas de reglamentos de régimen interno, etc.). Por otra parte, el informe incluye también algunos de los resultados del estudio encargado por esta institución al Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano de Barcelona (CIIMU). El estudio, bajo el título *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos*³, combina el análisis cuantitativo, mediante un cuestionario al alumnado, con el análisis cualitativo –central en el estudio– sobre diferentes dimensiones relacionadas con el clima escolar en los centros de secundaria. La aproximación cualitativa es especialmente significativa puesto que, más que a obtener generalizaciones, ayuda sobre todo a entender, por ejemplo, los mecanismos que hacen que las normas de convivencia sean más o menos efectivas, cómo el alumnado interpreta su participación en el aula y la comunicación con el profesorado, o las formas de gestión de las situaciones de vulnerabilidad. El informe que presenta el Síndic, finalmente, se basa también en una revisión de los datos correspondientes a otros estudios que han tratado el análisis de las diferentes formas de maltrato escolar de manera monográfica o parcial.

La iniciativa de realizar un informe extraordinario sobre la convivencia y la confrontación en los cen-

¹ Constitución española

² Estatuto de Autonomía de Cataluña

³ El estudio ha sido realizado por Maribel Ponferrada, con la colaboración de Rita Villà y Marta Miró, y bajo la dirección científica de Silvia Carrasco y Carme Gómez-Granel.

tros de enseñanza secundaria se ha coordinado con un proyecto de las mismas características impulsado por el Ararteko (Defensor del Pueblo del País Vasco). El desafortunado caso *Jokin* acentuó, en el País Vasco y en el resto del Estado, la sensibilidad social acerca de la gravedad del fenómeno de las relaciones de acoso entre iguales y sus posibles consecuencias dramáticas.

El estudio se ha coordinado con un proyecto similar del Ararteko vasco

Ambas iniciativas han compartido calendario, el encargo de estudios que comparten buena parte de su metodología y, especialmente, se ha trabajado conjuntamente para consensuar buena parte del capítulo de recomendaciones que tanto el Síndic de Greuges como el Ararteko proponen a las instituciones públicas respectivas. En cuanto a los aspectos metodológicos, cabe destacar que los estudios encargados por ambas instituciones han compartido un cuestionario dirigido al alumnado de ESO sobre diferentes dimensiones relativas a la convivencia y a la confrontación escolares, cuestionarios que han sido ligeramente adaptados en función de las circunstancias de cada una de las comunidades. Por otra parte, la iniciativa conjunta no concluye con la presentación de los informes en los respectivos parlamentos, sino que se prevé la realización de unas jornadas que permitan examinar a fondo una comparación entre los resultados de los estudios e informes, y que contribuyan a fijar una agenda de trabajo futuro sobre este tema, que deberá incluir, sobre todo, el seguimiento de las diversas iniciativas y programas que desarrolle la Administración pública catalana.

Acerca del fenómeno de las relaciones entre iguales hay disponible una extensa literatura, buena parte de la cual está dirigida a la aclaración conceptual de las diversas formas y manifestaciones del maltrato, y a cuantificar el fenómeno llamado *bullying*. La diversidad de criterios y de cifras disponibles en función de los diferentes estudios demuestra la dificultad de medirlo. Es precisamente esta misma diversidad la que desaconseja entrar en disquisiciones sobre si hay ahora más o menos maltrato entre iguales que antes. Lo que es realmente importante es entender un fenómeno que preocupa socialmente, tanto a los actores dentro del propio sistema educativo como a las familias y a la sociedad en general. Una buena comprensión del fenómeno es, sin duda, lo que puede ayudar a desplegar las tareas tanto pre-

ventivas como reeducativas necesarias, sean del tipo que sean. Y es sólo a partir de esta buena comprensión del fenómeno como pueden identificarse recomendaciones de medidas efectivas para paliarlo.

Por ello, el tema central de este informe es el de la incidencia del clima escolar, tanto de centro como de aula, en las relaciones de convivencia entre el alumnado; y su objetivo principal es analizar qué factores y procesos del contexto escolar inciden, y de qué manera lo hacen, en estas relaciones. Es en este marco donde se intentan entender las relaciones de tipo *bullying*, es decir, las relaciones de acoso y victimización que se caracterizan por el maltrato físico y psicológico sistemático, dentro del estudio de las relaciones de convivencia entre iguales. El estudio de estas relaciones incluye no sólo las potenciales relaciones que causen malestar entre los jóvenes, sino también todos aquellos valores que rigen las relaciones entre iguales. En este sentido, se considera abuso, maltrato, acoso o *bullying* en el entorno escolar aquella práctica protagonizada por un alumno o un grupo de alumnos que cause un daño físico o psicológico a otro, de modo sistemático y reiterado, independientemente de los objetivos que se persigan y de si es llevado a cabo de forma directa o indirecta. Se incluyen aquí también las relaciones que producen ostracismo y aislamiento, relaciones que ya se han incluido en otros estudios sobre el abuso entre iguales, como el Informe del Defensor del Pueblo del año 2000.

El tema central es la incidencia del clima escolar en la convivencia entre el alumnado

La estructura del informe es la siguiente. El capítulo que sigue a esta introducción presenta una panorámica sobre las conclusiones más destacadas que se desprenden de diferentes estudios sobre convivencia y confrontación entre iguales. Sin pretender hacer una revisión completa, este capítulo valora algunos trabajos significativos realizados tanto en el Estado español como en el extranjero, y pone especial atención a los datos disponibles para Cataluña. El capítulo 3 aborda el análisis de los diferentes elementos del clima escolar que inciden en las relaciones de convivencia y confrontación. Una vez planteada la metodología del estudio, este capítulo valora aspectos como la dinámica de la normativa de los centros y sus efectos sobre la convi-

vencia escolar, las relaciones entre profesorado y alumnado y las dinámicas relacionales entre iguales. El capítulo 4 fija su atención en las diferentes formas de conflictividad que se producen entre iguales en el entorno escolar, distinguiendo entre las formas de agresión física y simbólica, y valorando también qué percepciones tienen los propios jóvenes sobre las diferentes formas de maltrato entre iguales. El capítulo 5 se ocupa de observar las manifestaciones de vulnerabilidad y las estrategias que despliegan aquellos jóvenes que de una forma u otra son víctimas de procesos de maltrato. El capítulo 6 analiza las diferentes formas de gestión de la conflictividad que se producen en

los centros educativos. El capítulo 7 se encarga, por su parte, de valorar las quejas relacionadas con *bullying* y con problemas asociados a la convivencia y conflictividad escolares, las cuales han sido dirigidas a esta institución a lo largo del año 2006, poniendo énfasis tanto en la tipología de situaciones como en las pautas de respuesta de los diferentes actores, y especialmente de la Administración educativa. Finalmente, después de unas conclusiones generales sobre el conjunto del informe (capítulo 8), se presenta un capítulo final (capítulo 9) que incluye las principales recomendaciones que esta institución presenta ante las administraciones.

2. CONSIDERACIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la revisión de los estudios previos realizados sobre las relaciones de convivencia entre iguales es preciso empezar por la obra pionera de Dan Olweus (1978, 1983) sobre victimización entre iguales, centrada principalmente en el fenómeno del maltrato o la intimidación. El gran mérito de aquellos primeros estudios fue ‘descubrir’ un fenómeno como el del maltrato entre iguales, hacerlo público y visible para el campo científico y educativo. Desde entonces, se han continuado realizando estudios en la misma línea a nivel internacional y en diferentes países europeos.

En el 2000 el Defensor del Pueblo presentó un informe sobre violencia escolar

En España cabe destacar el *Informe sobre violencia escolar* del Defensor del Pueblo (2000), centrado en la violencia escolar entre iguales. El principal objetivo de este estudio es determinar la magnitud de este fenómeno, a través de la aplicación de cuestionarios al alumnado y a los jefes de estudios de una muestra de centros de todo el Estado. Además, el informe quiere determinar el grado de incidencia del maltrato y las circunstancias, escenarios, estrategias y variables relevantes que podrían afectar su aparición. Algunos de los resultados principales indican lo siguiente:

- El maltrato, en sus formas diversas, aparece en todas las escuelas de secundaria, pero con grados de incidencia variables.
- El maltrato es un fenómeno fundamentalmente masculino, ya que los chicos son más a menudo los protagonistas de las agresiones, como agentes y como víctimas, exceptuando la agresión de despotricar, en la cual las chicas son las protagonistas.
- Por cursos, la incidencia de víctimas es más alta en primero de ESO.
- En España, en comparación con los datos de otros países, son más frecuentes las formas de exclusión social del maltrato.
- El aula es el espacio por excelencia donde acostumbran a darse los maltratos, especialmente el insulto.
- En cuanto a las reacciones ante el maltrato, la mayoría de agredidos explica su experiencia a los amigos, un 15,7% a la familia, y casi nunca se explica al profesorado.
- Las chicas son las que más hablan de sus agresiones. Cuando se tiene que pedir ayuda, la mayoría de chicos y chicas sólo se la piden a otros amigos.
- Los profesores (jefes de estudios) opinan que los conflictos no son su principal preocupación y ven la interrupción como el principal problema, seguido de las agresiones de alumnos a profesores y del vandalismo, quedando el maltrato entre iguales en un cuarto lugar. Éstos atribuyen las causas de los conflictos a factores que están fuera de su control (familia, contexto social o personalidad del alumno) y apartan la responsabilidad de la escuela.
- Las soluciones directas con los alumnos (tutoría, charla,...) acostumbran a utilizarse en los casos de maltrato menos graves, mientras que las medidas sancionadoras y punitivas se aplican en los casos en que las agresiones son más graves (expedientes al Consejo Escolar, llamadas a la policía,...).

En Andalucía, Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez realizaron en el año 2001 el estudio exploratorio *Violencia entre iguales en escuelas andaluzas*, una prueba piloto del cuestionario europeo *General Survey Questionnaire TMR* sobre maltrato, efectuada a 423 alumnos de entre 9 y 16 años de Sevilla y Granada. Este cuestionario fue ideado por el grupo de trabajo europeo *Nature and prevention of bullying and social exclusion*, a partir de los cuestionarios existentes sobre *bullying*, para unificar criterios y facilitar su aplicación y comparación. Las conclusiones indican, principalmente, que la presencia de maltrato severo tanto entre víctimas como agresores oscila alrededor de un 5%, una cifra que los autores valoran como un descenso respecto a las cifras obtenidas con la aplicación del cuestionario de Olweus, a pesar de que atribuyen la diferencia a cuestiones metodológicas.

En el año 2003, un equipo formado por CIE-FUHEM e IDEA presentó los resultados de una encuesta sobre las **relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia**, obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a alumnos de secundaria y a padres de centros escolares de titularidad pública y concertada. El estudio llega, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- No se han deteriorado las relaciones de convivencia en los centros en los últimos años.
- Los alumnos y las familias consideran que el origen de los conflictos se halla en el comportamiento de los propios alumnos.
- Continúa siendo más frecuente un modelo de intervención basado en el castigo.
- Es patente la queja del alumnado ante su baja participación en la definición de las normas, así como ante la poca coherencia y arbitrariedad en la aplicación de las mismas por parte de los docentes.
- A pesar de que los jóvenes de primer ciclo muestran una opinión más favorable sobre la convivencia en la escuela, se produce en este periodo una mayor incidencia del maltrato entre compañeros.
- Valoración más positiva de la convivencia por parte de las chicas, que también muestran un menor número de conductas agresivas en todos los tipos de conflicto analizados.
- La convivencia en la familia es más positiva que en los centros educativos.
- El diálogo acostumbra a ser la forma más frecuente de solucionar los conflictos en la familia.

Los profesores opinan que los conflictos no son su principal preocupación

Los resultados del estudio, según los autores, conducen a pensar que en los centros educativos aún existe un enfoque excesivamente sancionador, caracterizado por considerar que la causa de los conflictos se encuentra en determinadas características de las personas y no en las relaciones, por proponer una intervención centrada en el alumno y no en el centro como sistema, y con un especial énfasis en las sanciones con finalidades punitivas en las cuales se olvida la dimensión pedagógica.

El mismo equipo publicó, el año 2005, los resultados del estudio *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*, en el cual abordan, principalmente, la valoración del clima del centro –relaciones sociales y participación–, la descripción de los principales conflictos, las causas de los mismos y las formas de afrontarlos y, finalmente, una valoración de las familias.

Según un estudio del 2003 los centros educativos tienen un enfoque demasiado sancionador

Las conclusiones del análisis de la encuesta ponen de manifiesto algunas tendencias, como por ejemplo:

- Percepción de orden y buen funcionamiento de las normas por parte de la comunidad educativa.
- Opinión consensuada entre docentes, padres y alumnos, sobre la no responsabilidad de los docentes en situaciones conflictivas producidas en los centros.
- Existencia de agresiones y conductas disruptivas minoritarias en los centros, que llevan a profesores y alumnos a pedir una acción más dura con los agresores.
- Poca confianza de los profesores en las relaciones entre padres e hijos, y en la dedicación de los primeros en la educación de los segundos. En cambio, los padres muestran una gran confianza en la actividad profesional del profesorado.
- Percepción desigual en momentos de conflicto: mientras que los profesores creen que toman en cuenta la opinión de los alumnos cuando hay problemas, éstos no están de acuerdo.

En el País Vasco se realizó durante el año 2004 el estudio *El maltrato entre iguales en Euskadi* (Oñaderrera, 2004), basado en una encuesta a 3.132 alumnos de 81 centros escolares, y centrado exclusivamente en el índice de *bullying*. Algunas de las conclusiones que cabe destacar de este estudio son:

- Las situaciones más frecuentes son las de insultar y hablar mal de otros.
- El 45% dice que quien lo ejerce son “unos chicos” (un grupo de chicos), mayoritariamente de la misma clase (60%) y en el espacio de la clase (36%).

- Aunque un 70% no ha tenido miedo a acudir a la escuela, un 25,6% sí lo ha sentido alguna vez.
- La mayoría del alumnado valora que el profesorado le trata bien (71,6 %).
- El índice de *bullying* es más alto entre chicos y en 1º de ESO.

El estudio **Violencia entre compañeros en la escuela**, realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005), está basado en una encuesta telefónica a 800 estudiantes de 12 a 16 años de toda España, y enfocado al análisis de los factores de riesgo relativos a la víctima, al agresor y al entorno sociocultural. A pesar de que el estudio considera en su presentación los factores escolares entre los factores de riesgo de agresores y víctimas, no se hace ninguna referencia a ellos en los resultados obtenidos, de los que cabe destacar los siguientes datos:

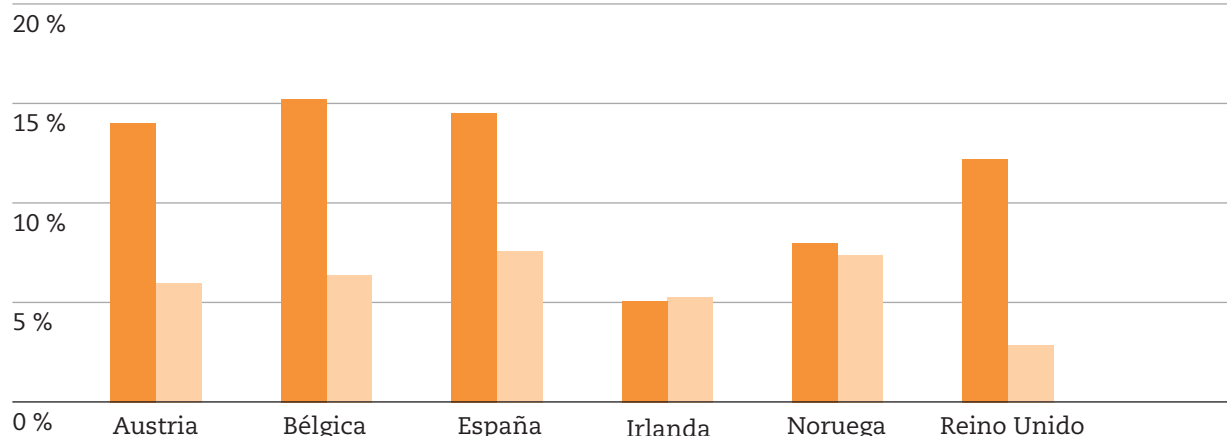
- El 75% de la muestra manifiesta haber presenciado alguna escena de violencia escolar.
- El 14% ha sido víctima de violencia escolar en general (el 2,5 de acoso escolar).
- El 7,6% se identifica como agresor.
- El 44% de víctimas reconoce haber sido agresor en alguna ocasión.

- El 83,6% de agresores afirma haber sido víctima en algún momento.
- El 18,1% de las víctimas de violencia escolar no se lo explica a nadie. Entre las víctimas de acoso este porcentaje es del 10%.
- Los chicos-víctimas afirman que un 97% de los agresores son chicos. Las chicas-víctimas son agredidas por chicos en un 56% y por chicas en un 44% de los casos.
- El 57,4% de los chicos que se declaran agresores participan también como secuaces.
- La intervención de los profesores en estos actos oscila alrededor del 50%. La principal consecuencia de esta intervención, según el agresor, es que “se controla más” (36,1%). Tanto agresores como víctimas están de acuerdo en que los profesores no intervienen en el conflicto porque “no se enteran” (27,9% y 39,7% respectivamente).

El estudio también presenta una comparativa de los datos de incidencia de víctimas y agresores obtenidos en algunos países de Europa. Estos datos muestran que el promedio de víctimas en Europa es del 11,5%, y el de agresores del 5,9%. En el caso de España, el porcentaje de agresores es el más alto de los países analizados, y el de víctimas es de los más elevados, únicamente por debajo de Bélgica.

Incidencia de víctimas y agresores en algunos países de Europa

| | ■ Víctimas | ■ Agresores | |
|-------------|------------|-------------|----------------------------|
| Austria | 14% | 6% | (Klicpera y otros, 1996) |
| Bélgica | 15,20% | 6,40% | (Stevens y Van Oost, 1995) |
| España | 14,50% | 7,60% | (Serrano e Iborra, 2005) |
| Irlanda | 5,10% | 5,30% | (Byrne, 1994) |
| Noruega | 8% | 7,40% | (Olweus, 2001) |
| Reino Unido | 12,20% | 2,90% | (Smith y Shu, 2000) |



Fuente: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Elaboración propia.

CATALUÑA

En 1998 el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de la Generalitat de Catalunya publicó un estudio sobre el clima escolar en los centros escolares (Bisquerra & Martínez, 1998). Se parte del índice **Inventario de Evaluación del Clima Escolar** para detectar aquellas situaciones propiciadoras del mal clima de centro y de aula que impidan el correcto desarrollo de las tareas pedagógicas. Algunas de las principales conclusiones sobre el clima de centro y de aula son:

- El clima escolar en Cataluña es valorado en general como positivo (así lo valoran el 96% de los encuestados).
- Sin embargo, aparecen diferencias significativas de percepción entre los diferentes colectivos:
 - El alumnado es el colectivo que demuestra una percepción más negativa (2,81 sobre 4).
 - Los titulares de escuelas privadas (3,34 sobre 4) y el personal administrativo y de servicios (3,25 sobre 4) son los que tienen una visión más positiva.
- La percepción del clima escolar es diferente según el tipo de centro:
 - Más favorable en los centros concertados que en los públicos (entre el alumnado no existen diferencias en la macrodimensión de relación).
 - Más positiva en los centros de Barcelona ciudad (3,21 sobre 4) que en los de municipios de menos de 10.000 habitantes (3,04 sobre 4).

- Más positiva en centros de igual o menos de 300 alumnos –centros pequeños– (3,18 sobre 4) por delante de los centros que tienen entre 301 y 1.000 alumnos –centros medios– (2,94 sobre 4) o de los que tienen más de 1.001 alumnos –centros grandes– (2,99 sobre 4).

- Las variables que mejor determinan la existencia de una percepción positiva del clima escolar son:
 - Respecto al clima de centro y por orden de importancia: orden en las clases, el entorno físico, la comunicación entre colectivos, la relación y la implicación de los padres.
 - Respecto al clima de clase (y también por orden de importancia): el ambiente físico, el apoyo del profesorado y los grupitos distorsionadores.
- El clima de centro y de aula estaban mutuamente interconectados y uno influenciaba al otro.

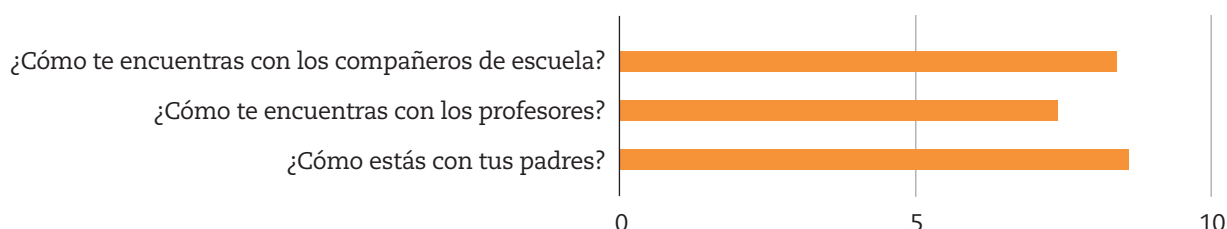
En relación con el tema de la convivencia, cabe destacar el estudio **Juventud y seguridad en Cataluña**, encargado por los Departamentos de Interior y de Educación de la Generalitat de Catalunya (2001) y dirigido por Javier Elzo. Este estudio tiene como objetivos principales:

- conocer las acciones negativas entre iguales en la escuela y, en especial, los maltratos; y
- analizar la violencia dentro y fuera de la escuela.

El estudio nos proporciona una serie de cifras bastante interesantes, fruto del cuestionario distribuido a una muestra representativa de la población de la enseñanza secundaria en Cataluña, de las cuales se destacan y sintetizan las siguientes:

1. Percepción de las relaciones básicas

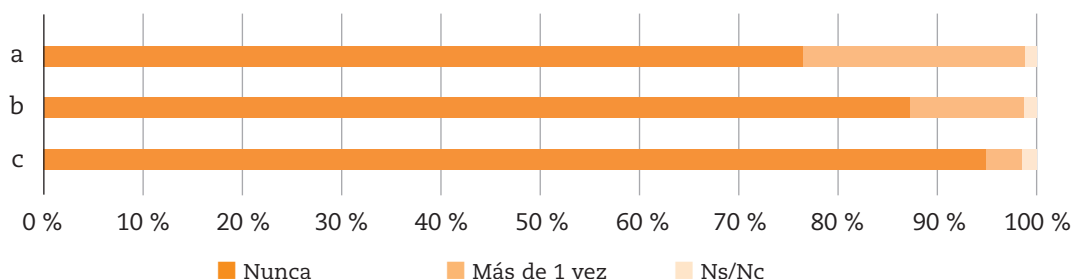
| ¿Cómo te encuentras con... | Valoración media | Valoración más frecuente |
|------------------------------|------------------|--------------------------|
| - los compañeros de escuela? | 8,4 | 10 |
| - los profesores? | 7,4 | 8 |
| - tus padres? | 8,6 | 10 |



Fuente: *Juventud y seguridad en Cataluña*. Elaboración propia.

2. Agresiones físicas dentro o fuera de la escuela entre iguales

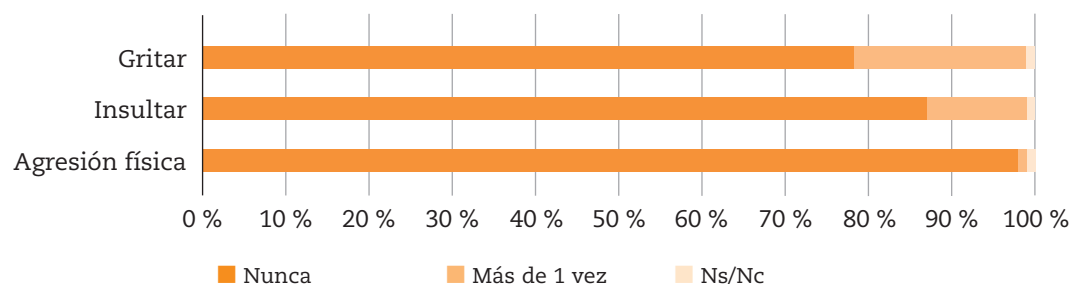
| | Nunca | 1 | 2 a 3 | Más de 4 | NS/NC | Total |
|------------------------------|-------|-------|-------|----------|-------|-------|
| a Amenazas verbales | 76,5% | 13,0% | 6,7% | 2,6% | 1,2% | 100% |
| b Agresión física (sin arma) | 87,2% | 7,5% | 2,9% | 1,1% | 1,3% | 100% |
| c Agresión física (con arma) | 94,9% | 3,0% | 0,5% | 0,1% | 1,5% | 100% |



Fuente: Juventud y seguridad en Cataluña. Elaboración propia.

3. Agresiones contra profesores

| | Nunca | 1 vez | 2 o 3 veces | 4 o más | NS/NC | Total |
|-----------------|-------|-------|-------------|---------|-------|-------|
| Gritar | 78,3 | 12 | 6,8 | 2,5 | 0,9 | 100 |
| Insultar | 87 | 7,4 | 3,2 | 1,4 | 0,9 | 100 |
| Agresión física | 97,9 | 0,8 | 0,2 | 0,2 | 1 | 100 |

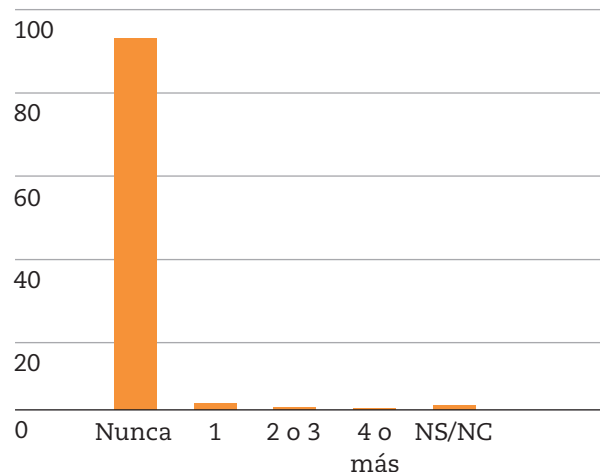


Fuente: Juventud y seguridad en Cataluña. Elaboración propia.

4. Amenazas o agresiones al padre o a la madre

| | |
|---------------|---------------|
| Nunca | 96,3% |
| 1 vez | 1,7% |
| 2 o 3 veces | 0,6% |
| 4 veces o más | 0,3% |
| NS/NC | 1,1% |
| Total | 100,0% |

Fuente: Juventud y seguridad en Cataluña. Elaboración propia.



Los principales resultados son:

- En el segmento formado por las edades modales del primer ciclo de ESO (12 y 13 años) aún se registran unos niveles considerables de acciones negativas de características preadolescentes (burlas, insultos, hurtos, peleas, etc.) y las formas convencionales de victimización todavía son incipientes.

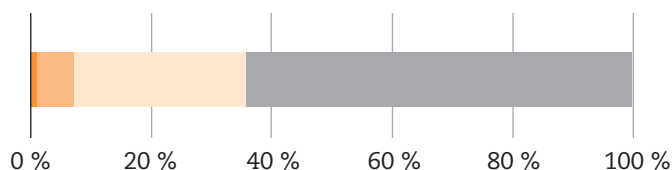
Un estudio del 2005 muestra que un 75% de los alumnos ha sido testimonio de violencia escolar

- El informe apunta a que los comportamientos problemáticos son más frecuentes en los chicos, a pesar de que el número de chicas que afirma haber agredido a una persona próxima (padre, madre o pareja) es igual al de chicos. Se señala que este fenómeno queda pendiente de confirmación en estudios posteriores.

- El problema de los maltratos entre iguales no se deriva automáticamente de la titularidad ni de la orientación general del centro.
- Los datos del informe sugieren que los comportamientos problemáticos afectan al alumnado con independencia de la titularidad del centro.
- Las relaciones insatisfactorias con los compañeros de la escuela y la falta de amigos pueden indicar también problemas subyacentes, sobre todo durante los años de la preadolescencia, pero también posteriormente. Los adolescentes maltratados acostumbran también a tener menos amigos en la escuela y algunos de los segmentos más problemáticos del alumnado se encuentran en esta misma situación.
- Fuerte correlación entre el absentismo escolar, las malas calificaciones y los comportamientos problemáticos.

Finalmente, el estudio aporta una tipología de comportamientos problemáticos a partir de los datos obtenidos, agrupando al alumnado en cuatro segmentos internamente homogéneos, sobre todo en materia de valores, y con comportamientos bien diferenciados, especialmente en cuanto a las acciones contrarias a la convivencia:

| Grupo | Comportamientos problemáticos | |
|-------------------------|--|-------|
| ■ Agresivos | - Agresividad contra personas próximas, y contra el profesorado - Hurtos y daños, conducción sin permiso, viajes sin billete - Consumo de alcohol y drogas | 1,1 % |
| ■ Incívicos | - Daños contra objetos - Acciones negativas contra el alumnado - Hurtos, conducción sin permiso, viajes sin billete - Consumo de alcohol y drogas | 6,1% |
| ■ Presentistas | - Hurtos, conducción sin permiso, viajes sin billete - Consumo de alcohol y drogas (similares a la media) | 28,4% |
| ■ Integrados/normativos | - Comportamientos problemáticos por debajo del promedio | 64,1% |



Fuente: Juventud y seguridad en Cataluña. Elaboración propia.

Por otra parte, la Agencia de Salud Pública ha realizado la ola del 2004 de la encuesta periódica sobre Factores de riesgo en escolares de Barcelona (FRESC).

Según los datos de la encuesta, un 15% de los jóvenes de entre 12 y 18 años no se ha sentido casi nunca amenazado en la escuela, mientras que casi un 5% se ha sentido amenazado en alguna ocasión (ya sea a veces, a menudo o siempre).

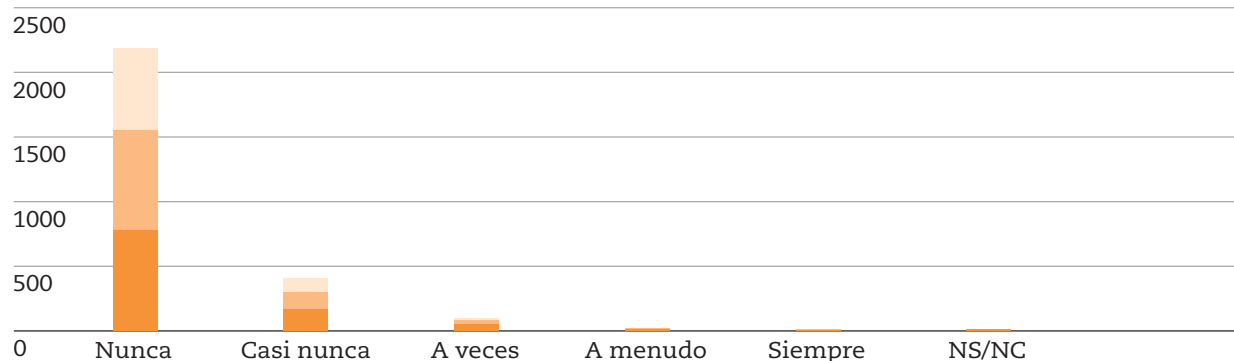
Casi un 10% de jóvenes declara haber sido atacado,

golpeado o amenazado, de entre los cuales un 7,3% son chicos y un 2,6% son chicas. La cifra también es más elevada en 2º de ESO (14,4%) que en 4º de ESO (10,7%) o en Bachillerato y Ciclos Formativos (3,3%).

El estudio, centrado en el municipio de Barcelona, demuestra que la escuela es uno de los lugares donde se declara haber sufrido maltrato físico (8,14% en la escuela, frente a un 6,5% en la calle o un 5,3% en otros lugares) y psicológico (cerca del 12,21%, frente a un 8,7% en casa y un 5,3% en otros lugares).

Proporción en que se han sentido amenazados en la escuela

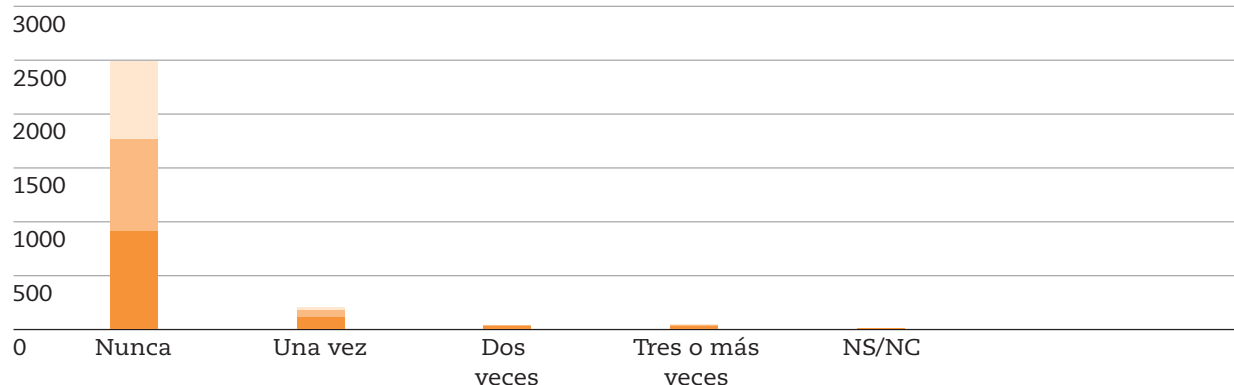
| | 2º ESO | 4º ESO | BAC y CFGM | TOTAL | |
|--------------|-------------|------------|------------|-------------|----------------|
| Nunca | 774 | 777 | 625 | 2176 | 79,79% |
| Casi nunca | 166 | 137 | 106 | 409 | 15,00% |
| A veces | 50 | 33 | 11 | 94 | 3,45% |
| A menudo | 13 | 5 | 5 | 23 | 0,84% |
| Siempre | 7 | 3 | 3 | 13 | 0,48% |
| NS/NC | 8 | 2 | 2 | 12 | 0,44% |
| Total | 1018 | 957 | 752 | 2727 | 100,00% |



Fuente: FRESC. Elaboración propia.

Proporción en que declaran haber sido atacados, golpeados o amenazados

| | 2º ESO | 4º ESO | BAC y CFGM | TOTAL | |
|------------------|-------------|------------|------------|-------------|----------------|
| Nunca | 866 | 852 | 725 | 2443 | 89,59% |
| Una vez | 102 | 73 | 21 | 196 | 7,19% |
| Dos veces | 19 | 18 | 0 | 37 | 1,36% |
| Tres o más veces | 26 | 12 | 4 | 42 | 1,54% |
| NS/NC | 5 | 2 | 2 | 9 | 0,33% |
| Total | 1018 | 957 | 752 | 2727 | 100,00% |



Fuente: FRESC. Elaboración propia.

En las gráficas siguientes se puede observar como, en general, a medida que los jóvenes se hacen mayores, los maltratos van disminuyendo; y que el número de maltratos físicos es inferior a los psicológicos, a excepción de aquellos que ocurren en la calle.

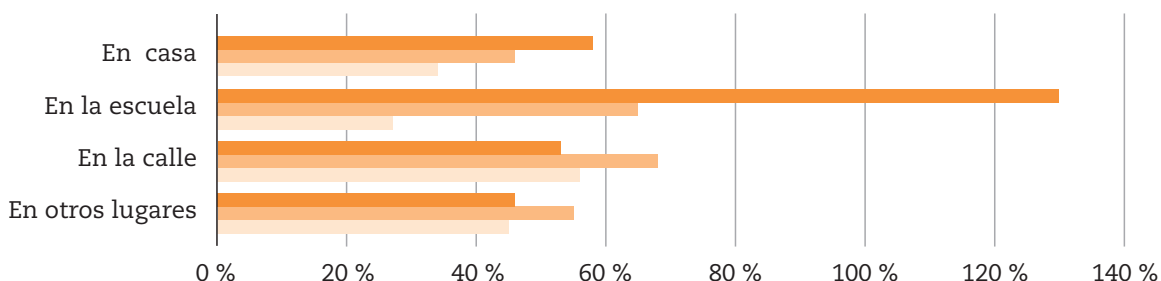
presión grupal entre centros de régimen cerrado de justicia juvenil e institutos de educación secundaria, de Pablo Rivarola y Rosa Sorando. El objetivo principal de esta investigación es comprender posibles mecanismos de interacción que se den entre los miembros de los diferentes grupos y conocer rasgos de personalidad, el establecimiento de relaciones interpersonales y actitudes e influencias sobre las conductas intergrupales.

Finalmente, en el año 2006, el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya ha publicado el Estudio comparativo sobre los factores de

Proporción en que declaran haber sufrido maltrato físico

| | 2° ESO | 4° ESO | BAC y CFGM | TOTAL | |
|------------------|--------|--------|------------|-------|-------|
| En casa | 58 | 46 | 34 | 138 | 5,06% |
| En la escuela | 130 | 65 | 27 | 222 | 8,14% |
| En la calle | 53 | 68 | 56 | 177 | 6,49% |
| En otros lugares | 46 | 55 | 45 | 146 | 5,35% |

* categorías no excluyentes

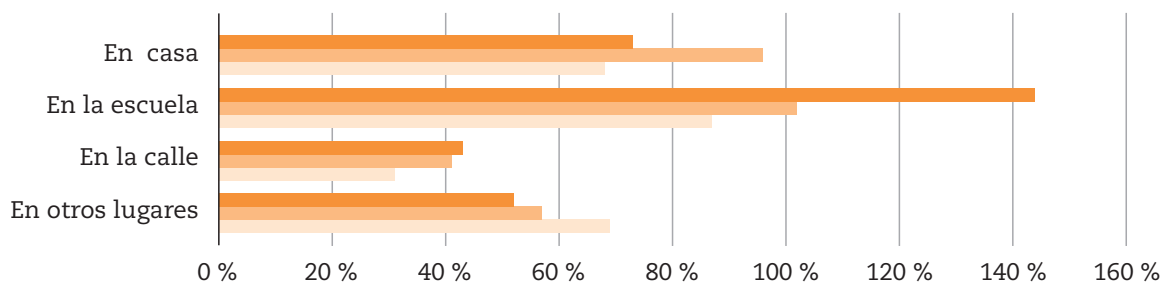


Fuente: FRESC. Elaboración propia.

Proporción en que declaran haber sufrido maltrato psicológico

| | 2° ESO | 4° ESO | BAC y CFGM | TOTAL | |
|------------------|--------|--------|------------|-------|--------|
| En casa | 73 | 96 | 68 | 237 | 8,69% |
| En la escuela | 144 | 102 | 87 | 333 | 12,21% |
| En la calle | 43 | 41 | 31 | 115 | 4,22% |
| En otros lugares | 52 | 57 | 69 | 178 | 6,53% |

* categorías no excluyentes



Fuente: FRESC. Elaboración propia.

El informe alcanza tres conclusiones destacables:

- Se establece una nueva categorización, constituida a partir de la detección de los sujetos que en cada uno de los cuatro grupos analizados se han reconocido como, o bien poseedores de una mayor dominancia, o bien aquellos que presentan una actitud de mayor sumisión⁴:
 - Las víctimas se describen como sumisas y los agresores como dominantes (test IAS).
 - Los sujetos que en el CEVEO han sido reconocidos como víctimas o agresores coinciden con los que en la dinámica de funcionamiento grupal tienen un perfil de dominio, los agresores, y de sumisión, las víctimas.
 - Los sujetos que se reconocen como víctimas se encuentran en un nivel de estadio moral más elevado que los sujetos reconocidos como agresores, dentro de sus grupos de referencia.
- Se detecta un nuevo elemento para que las posibles situaciones de acoso lleguen a producirse. Denominado el tercero en la discordia, es un rol o una posición ocupados por un sujeto de unas características particulares y diferentes del resto de los miembros del grupo, aunque posee ciertas similitudes con los sujetos de mayor dominancia en el mismo. En la práctica, son los que permiten que se establezca una dinámica conflictiva y son portavoces de los agresores latentes y detectores de quienes son percibidos como agresores reactivos.
- No existen diferencias significativas en cuanto a las dinámicas grupales o de funcionamiento interno entre los cuatro casos estudiados (dos centros de justicia juvenil y dos institutos de secundaria), sin detectar una posible influencia del ambiente en cuanto a las conductas estudiadas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Tanto para realizar la revisión sobre el estado de la cuestión como para la elaboración de otras partes de este informe, se han tenido en cuenta una serie de publicaciones y estudios. A continuación se presenta una lista de estos materiales.

BISQUERRA y MARTÍNEZ (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Informes d'Avaluació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Pedagogia.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Estadística. Curs 2004-2005*. Obtenido en abril de 2006 en www.gencat.net/educacio

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT I DEPARTAMENT D'INTERIOR (Curs 2000-2001). *Juventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL. *Panel de desigualtats de Catalunya (PaD). Primera Onada 2001-2002*. Obtenido en abril de 2006 en www.obdesigualtats.org

INSTITUT D'ESTUDIS METROPOLITANS DE BARCELONA. *Dades estadístiques bàsiques 2000. Ciutat, regió metropolitana i província de Barcelona. Volum 1. Enquesta de la regió de Barcelona, 2000. Condicions de vida i hàbits de la població. Sèrie Dades Bàsiques*. Barcelona: Institut d'Estudis Metropolitans.

MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, V.; MARCHESI, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). www.fuhem.es

MORA-MERCHÁN, J.; ORTEGA, R.; JUSTICIA, F.; BENÍTEZ, JUAN L. (2001) "Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR". En: *Revista de Educación*. Núm. 325 mayo-agosto. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 323-338.

OLWEUS, D. (1979). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1983) "Stability of aggressive reaction patterns in males: A review". *Psychological Bulletin*. Washington DC: American Psychological Association, p. 86: 852-875.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

ONAEDERRA, J.A. (2004). *El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi*. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net. Facultad de Psicología de la U.P.V.

ORTEGA, R. [coord.] (2000). *Educación para prevenir la violencia. Investigación y propuestas de intervención*. Madrid: Antonio Machado Libros, Madrid.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. (2001) "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE)". En: *Revista de Educación*. Núm. 324 enero-abril. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 253-270.

REY, R. [dir.] (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM/IDEA:

RIVAROLA, P.; SORANDO, R. (2006). *Estudi comparatiu sobre els factors de pressió grupal entre centres de règim tancat de justícia juvenil i instituts d'educació secundària*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.

SERRANO SARMIENTO, A.; IBORRA MARMOLEJO, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

WATKINS, C.; WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el mercado global del centro*. Madrid: Paidós.

⁴ Coinciden con aquellos que, a partir del cuestionario CEVEO (Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales en la Escuela y en el Ocio), se reconocen como agresores unos y víctimas los otros.

3. ELEMENTOS ESCOLARES QUE INCIDEN EN LA CONVIVENCIA O EN LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Es evidente que son muchos y diversos los factores que pueden incidir en el clima de los centros escolares. Los diferentes estilos de socialización familiar o el contexto social de las escuelas o institutos son factores externos que repercuten en las dinámicas relacionales de los centros educativos, y que inevitablemente condicionan la convivencia interna entre sus actores. En este informe no podemos, lógicamente, abarcar la totalidad de estos factores. Es por ello que nos ocuparemos fundamentalmente de observar aquellos elementos presentes en la vida cotidiana de los centros que condicionan los climas de convivencia o confrontación escolares. Se incluyen aquí las dinámicas que envuelven la elaboración o el cumplimiento de la normativa escolar, la comunicación entre el profesorado y el alumnado, las lógicas de adhesión o diferenciación entre iguales, o los mecanismos que generan procesos de exclusión entre los jóvenes adolescentes. Previamente, situamos los aspectos centrales de la metodología utilizada por el estudio sobre *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos* y que permitirá al lector contextualizar las muestras de trabajo empírico incluidas en este informe.

3.1. NOTAS SOBRE LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se presentan en este subapartado los principales aspectos del estudio *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos*, que ha servido de base para la elaboración de este informe. Tal y como se ha señalado, el estudio combina la metodología cuantitativa, a partir de la explotación de un cuestionario sobre convivencia escolar respondido por jóvenes escolarizados en nueve centros de enseñanza secundaria, con una metodología cualitativa, basada en entrevistas en profundidad a diferentes actores (alumnos y profesores), grupos de discusión con alumnos y recopilación y análisis de otros tipos de documentación.

MUESTRA CUANTITATIVA

A la encuesta han respondido 1.200 alumnos, procedentes de primero y cuarto de ESO de nueve centros de secundaria de Cataluña. A pesar de que no se

trata de una muestra representativa de la población escolarizada en enseñanza secundaria en Cataluña, los criterios utilizados para la selección de centros sí intentan ser representativos de la tipología de los mismos y, por lo tanto, nos dan pistas fiables sobre los diferentes climas escolares del territorio.

En la muestra han participado 9 centros escolares catalanes

A la hora de determinar el territorio de la muestra se intentaron escoger los centros de manera aproximada a la proporción de centros de secundaria existentes en Cataluña. La provincia de Barcelona acoge el 75,2% del total de los centros catalanes, Girona el 8,6%, Tarragona el 9,5% y Lleida el 6,6% restante². Han formado parte de la muestra dos centros de Barcelona ciudad, tres de su área metropolitana y un centro de Sabadell. La provincia de Girona aparece representada por un centro escolar de Girona ciudad y una escuela de una ciudad media de unos 30.000 habitantes. De Tarragona se incluyó un único centro de un municipio de cerca de 20.000 habitantes. Finalmente, a pesar de la previsión inicial, el estudio no pudo incluir ningún centro de la provincia de Lleida.

Los centros participantes fueron escogidos no sólo en función de su situación geográfica, sino también con la intención de captar las distintas realidades escolares existentes en Cataluña. En el momento de escogerlos, por lo tanto, se valoraron también los entornos socioeconómicos donde se encontraban, el porcentaje de alumnos de origen extranjero que tenían y su titularidad. La comparación entre los datos muestrales y los poblacionales, bajo el punto de vista del sexo, el curso, la lengua de uso, y el origen social y geográfico, ofrece una elevada similitud de proporciones. Para la construcción de la muestra se tuvo en cuenta también la titularidad, ya sea pública o privada (concertada), del centro. Los cuadros siguientes resumen los principales indicadores que componen la muestra cuantitativa del estudio.

² Datos del Departamento de Educación. *Estadística. Curso 2004-2005*.

INDICADORES DE LA MUESTRA DE CENTROS

| Centro | Ubicación | Titularidad | Grupos | | Alumnos |
|--------|---------------------------------|----------------------|-----------|-----------|---------|
| | | | 1º de ESO | 4º de ESO | |
| 1 | Área Metropolitana de Barcelona | Público | 3 | 4 | 170 |
| 2 | Área Metropolitana de Barcelona | Público | 2 | 2 | 52 |
| 3 | Barcelona | Concertado religioso | 3 | 3 | 144 |
| 4 | Barcelona | Concertado laico | 3 | 3 | 186 |
| 5 | Área Metropolitana de Barcelona | Concertado laico | 2 | 2 | 107 |
| 6 | Barcelona | Concertado laico | 2 | 2 | 94 |
| 7 | Girona | Público | 3 | 4 | 161 |
| 8 | Girona provincia | Concertado religioso | 2 | 2 | 78 |
| 9 | Tarragona provincia | Público | 6 | 4 | 205 |

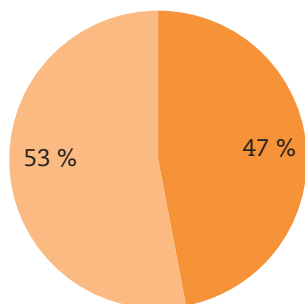
Fuente: Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos (CIIMU). Elaborado a partir de los datos proporcionados por los centros.

INDICADORES DE LA MUESTRA DE ALUMNOS

Total de alumnos encuestados: 1.197

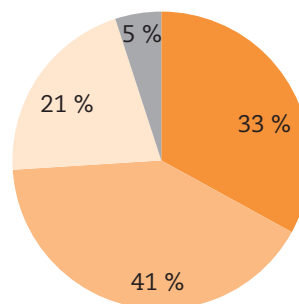
Sexo

| | | |
|--------|------|--------|
| chicas | 567 | 47,3% |
| chicos | 630 | 52,7% |
| | 1197 | 100,0% |



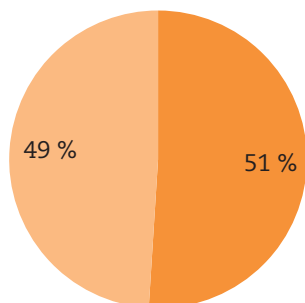
Lengua

| | | |
|--------------------|------|--------|
| catalán | 395 | 33,0% |
| castellano | 492 | 41,1% |
| catalán/castellano | 252 | 21,1% |
| otros | 57 | 4,8% |
| | 1197 | 100,0% |



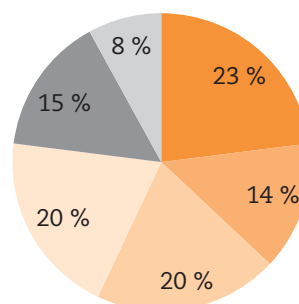
Curso

| | | |
|-----------|------|--------|
| 1º de ESO | 614 | 51,2% |
| 4º de ESO | 583 | 48,8% |
| | 1197 | 100,0% |



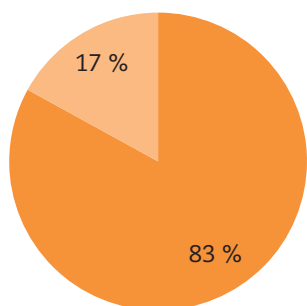
Clase social

| | | |
|------------|------|--------|
| alta | 274 | 22,9% |
| media-alta | 169 | 14,1% |
| media | 235 | 19,6% |
| media-baja | 245 | 20,5% |
| baja | 182 | 15,2% |
| no consta | 92 | 7,7% |
| | 1197 | 100,0% |



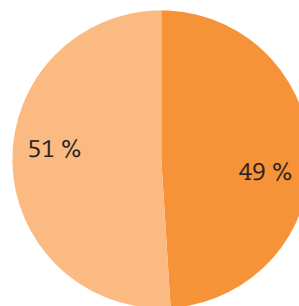
Origen

| | | |
|------------|-------------|---------------|
| nacional | 990 | 82,7% |
| extranjero | 207 | 17,3% |
| | 1197 | 100,0% |



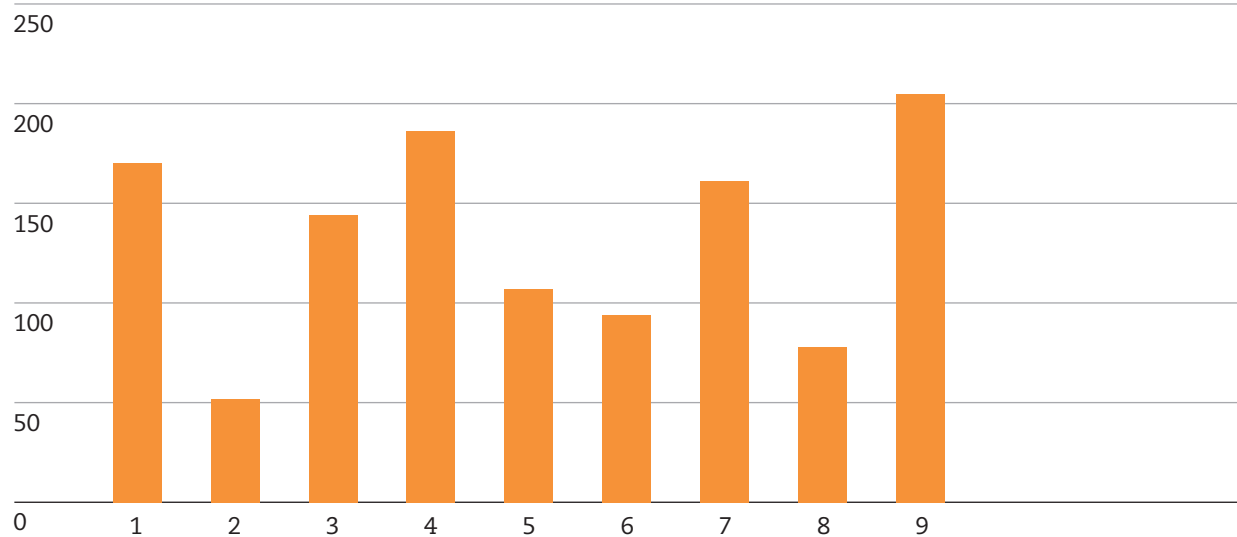
Titularidad

| | | |
|---------|-------------|---------------|
| pública | 588 | 49,1% |
| privada | 609 | 50,9% |
| | 1197 | 100,0% |



Centros

| | | |
|---|-------------|---------------|
| 1 | 170 | 14,2% |
| 2 | 52 | 4,3% |
| 3 | 144 | 12% |
| 4 | 186 | 15,5% |
| 5 | 107 | 8,9% |
| 6 | 94 | 7,9% |
| 7 | 161 | 13,5% |
| 8 | 78 | 6,5% |
| 9 | 205 | 17,1% |
| | 1197 | 100,0% |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

MUESTRA CUALITATIVA

Los nueve centros que fueron finalmente seleccionados son también la base para la composición de la muestra cualitativa del estudio. En el estudio, y también en este informe, las citas realizadas por los diferentes actores identifican el sexo y el centro del entrevistado. Por su interés reproducimos aquellos aspectos cualitativos de los nueve centros que intervienen en la muestra.

| | Titularidad | Orientación | Zona | Líneas de ESO | % alumnado extranjero | Bachillerato | Programas de mediación |
|---|-------------|-------------|---------------------------|---------------|-----------------------|--------------|---------------------------|
| 1 | Público | Laico | Área Metrop. de Barcelona | 3 | 15 | Sí | Departamento de Educación |
| 2 | Público | Laico | Área Metrop. de Barcelona | 2 | 30 | Sí | No |
| 3 | Concertado | Religioso | Barcelona | 3 | - | Sí | Propio |
| 4 | Concertado | Laico | Barcelona | 3 | 14 | Sí | No |
| 5 | Concertado | Laico | Provincia Barcelona | 2 | - | Sí | No |
| 6 | Concertado | Laico | Barcelona | 2 | 0 | Sí | Departamento de Educación |
| 7 | Público | Laico | Girona | 3 | 10 | Sí | Departamento de Educación |
| 8 | Concertado | Religioso | Girona provincia | 2 | 22 | No | Propio |
| 9 | Público | Laico | Tarragona | 6 | 25 | Sí | Propio |

TÉCNICAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO

Las técnicas utilizadas en el estudio fueron fundamentalmente de tres tipos.

Grupos de discusión

En el proceso previo al diseño definitivo de la investigación por centros docentes, y como parte de la primera fase del estudio, se procedió a la organización de tres grupos de discusión entre jóvenes.

La edad de los jóvenes, entre 16-18 años, garantizó una mayor capacidad de reflexión sobre los temas que debían tratarse con más profundidad en las entrevistas posteriores.

Recopilación de documentación

- Recopilación de la información documental de los 9 centros (PEC, RRI, páginas Web, revistas o cualquier documentación que se considere relevante), generada por el propio centro.
- Recopilación de datos descriptivos sobre el alumnado de la escuela: sexo y origen, en los diferentes cursos y niveles. También se recogieron datos sobre el número, sexo, antigüedad y tipo de contratación del profesorado de cada escuela.

Entrevistas en profundidad

Las unidades de observación seleccionadas para las entrevistas en profundidad fueron las siguientes:

En los 9 centros:

- Equipo directivo: director o jefe de estudios según el centro.
- Psicopedagogo o psicólogo del centro.
- Coordinador de 1º de ESO si también es tutor de un primero.
- Coordinador de 4º de ESO si es también tutor de un cuarto.
- Familias del AMPA. Entrevista grupal o individual.
- 2º tutor de 1º cuando hay agrupaciones por nivel o similares.
- 2º tutor de 4º cuando hay agrupaciones por nivel o similares.

En los 5 primeros centros de la muestra, por motivos de organización del proyecto:

- Alumnado de diferentes perfiles de 1º y 4º (entre 10-12 alumnos por centro)⁶.

⁶ Se seleccionaron los cursos de 1º y 4º para poder tener en cuenta las experiencias del alumnado al principio y al final de la ESO. Asimismo, los estudios cuantitativos sobre maltrato indican que en 1º de ESO las cifras son superiores a las de cursos posteriores.

Los tutores seleccionaron a jóvenes de ambos sexos que respondían, con cierta flexibilidad, a los siguientes perfiles o roles en el aula:

- Líderes sociales *positivos*: chicos y chicas con una actitud bien vista por el centro, a quienes la escuela considerase bien integrados escolar y socialmente.
- Líderes sociales *negativos*: chicos y chicas que, independientemente de sus resultados escolares, fuesen considerados por la escuela como ‘resistentes’ o líderes en dinámicas disruptivas.
- Observadores / negociadores entre grupos: jóvenes vistos con capacidad de observación de las relaciones entre iguales en clase y con capacidad de reflexión; que no lideran especialmente grupos.
- Invisibles: jóvenes que no tuviesen ningún liderazgo, con estrategias de invisibilidad en el aula.
- Susceptibles de aislamiento, solitarios, vulnerables por cualquier diferencia en su entorno escolar.

Los criterios fueron pactados con los tutores a partir de esta propuesta en la mayoría de escuelas. Estos perfiles responden a la variabilidad de posiciones y experiencias de los jóvenes en la escuela y en el grupo-clase.

En total, el número de alumnos entrevistados, por perfiles, fue el siguiente (tabla inferior).

El análisis cualitativo implicó, por lo tanto, entrevistar a 86 jóvenes.

Se seleccionó el alumnado del mismo grupo-clase del tutor entrevistado. Cuando el profesorado informó de la existencia de grupos-clase separados por niveles de rendimiento o muy diferenciados entre ellos, se seleccionaron alumnos de distintos grupos. Las entrevistas se realizaron por parejas/tríos de alumnos siguiendo criterios de amistad o de afinidad, para facilitar un cierto clima de confianza. En algunos casos, también se realizaron entrevistas individuales, sobre todo si los propios jóvenes así lo solicitaban o si se trataba de alumnos vulnerables o más solitarios.

Las entrevistas, tanto con adultos como con jóvenes, tuvieron una duración media de una hora

y media, y la mayoría fueron grabadas en audio. En el caso de los jóvenes, todas las entrevistas fueron transcritas literalmente y, en el de los adultos, se combinó la transcripción completa con la redacción de informes resumidos.

A pesar de que los principales protagonistas del estudio de referencia son los propios jóvenes, el trabajo incluye 35 entrevistas realizadas al profesorado, distribuidas entre los nueve centros de la muestra. Los profesionales entrevistados ejercen de tutores de 1º y 4º de ESO, de psicopedagogos o son miembros del equipo directivo del centro. En el siguiente cuadro se detalla el número de entrevistados según los roles que desarrollan en los centros.

| | |
|----------------------|-----------|
| Tutores/as de 1º ESO | 9 |
| Tutores/as de 4º ESO | 9 |
| Equipo directivo | 11 |
| Psicopedagogos/as | 6 |
| TOTAL | 35 |

Igualmente, sin ninguna pretensión de representatividad, el estudio contó también con nueve entrevistas realizadas a padres y madres representantes de diferentes AMPA.

3.2. NORMAS Y CONVIVENCIA

Uno de los elementos que más inciden en el clima positivo de convivencia escolar es la presencia de unas normas de convivencia que sean compartidas y entendidas por los diferentes miembros de la comunidad educativa. Hay diversos factores que, de una forma u otra, pueden impedir que los principios y normas de convivencia sean compartidos y aceptados por todos. La incomprensión de las normas por parte de un sector de la comunidad educativa, su carácter puramente testimonial en diferentes documentos del centro, su incumplimiento sistemático por parte de grupos reducidos, la no participación de sectores de la comunidad educativa en su elaboración y discusión, etc., son algunos motivos que conducen a la no interiorización de las normas de convivencia.

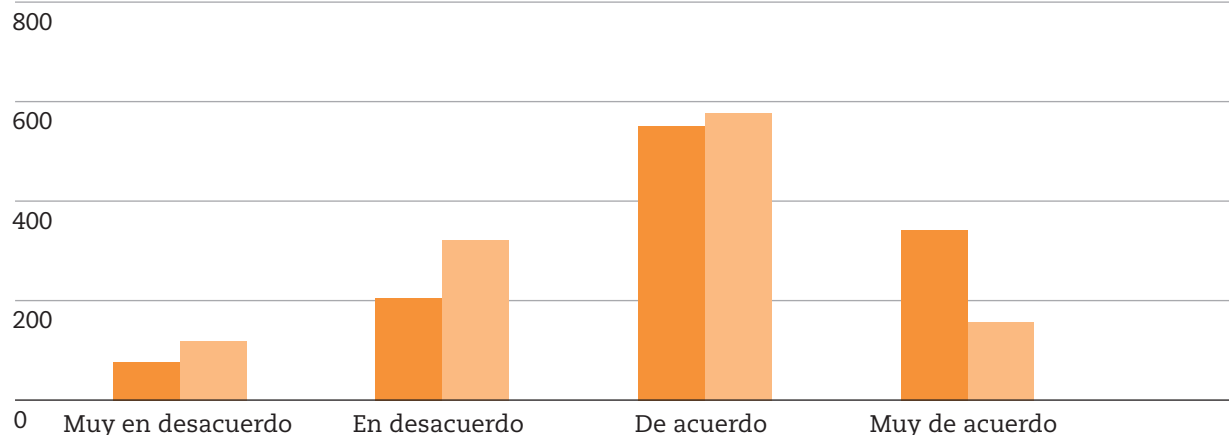
Del análisis del cuestionario distribuido entre el alumnado de 1º y 4º de ESO que participó en el

Alumnado entrevistado, según perfiles

| | Invisibles | Minorías | Negativos | Observ. | Positivos | Solitarios | Vulnerables | Total |
|--------------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------|
| Mujeres | 2 | 2 | 9 | 12 | 13 | 1 | 2 | 41 |
| Hombres | 2 | 1 | 14 | 6 | 12 | 3 | 7 | 45 |
| Total | 4 | 3 | 23 | 18 | 25 | 4 | 9 | 86 |

Percepciones de los alumnos sobre relaciones y sobre normas

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | NS/NC | Total |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|-------|-------|
| ■ A En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de manera positiva con los demás | 78 | 207 | 553 | 344 | 15 | 1197 |
| | 6,5% | 17,3% | 46,2% | 28,7% | 1,2% | 100% |
| ■ B Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro | 119 | 323 | 579 | 158 | 18 | 1197 |
| | 9,9% | 26,9% | 48,3% | 13,2% | 1,5% | 100% |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

estudio, cabe destacar que en general los alumnos valoran positivamente la importancia que el centro otorga a las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y la coherencia de los criterios utilizados por el profesorado a la hora de aplicar las normas del centro.

Las opiniones del propio profesorado evidencian que los profesionales de la educación dan mucha importancia a las normas de convivencia, y observan en el incumplimiento de las mismas una fuente de generación de situaciones conflictivas.

Psicopedagoga, Centro 2

P: ¿Qué entendéis como conflicto en el instituto?

R: Cualquier alteración de la convivencia. Conflicto son dos *chavales* que se peleen, un *chaval* que insulte, un *chaval* que se ponga *chulo* con el *profe*,... un *chaval* que no cumpla las normas, que no entre cuando tiene que entrar, que *se escaquee*, que falte.

Psicopedagoga, Centro 5

R: La falta de respeto o no hacer caso a las cosas [...]. Cuando no respetan a una autoridad o a un adulto, o incluso cuando entre ellos se *machacan*.

Tanto alumnos como profesores valoran, en consecuencia, **necesaria la presencia de normas de convivencia** compartidas para garantizar un buen clima escolar. A este acuerdo mayoritario, sin embargo, hay que introducirle algunos matices que se obtienen del análisis cualitativo, el cual permite adentrarse en aquellos casos en que hay una percepción negativa sobre las normas escolares. Del análisis realizado de los grupos de discusión se deduce que un clima positivo en el centro se consigue a partir de unas normas de convivencia elaboradas en sentido no coercitivo, pactadas entre todos, explicadas y aplicadas con coherencia. Los jóvenes critican que en ocasiones se dé más importancia a aspectos puntuales como fumar o comer en público, o se ponga un gran énfasis en la puntualidad o en el acceso a las aulas, y en cambio no se prioricen las normas de respeto a los demás o de convivencia.

Chica, Grupo de discusión

A. dice: “Justamente el hecho de que haya disciplina es lo que ha provocado la situación que tenemos ahora.” Se refiere a que “te castigan sin explicar por qué te castigan, y no te intentan llevar hacia una buena convivencia. Te dicen: ‘Te vas a casa, ya te lo harás’.”

Algunos jóvenes se quejan manifiestamente de que las normas en su centro no son claras, son

arbitrarias y no se aplican de la misma manera por parte de todos los profesores. Se lamentan, por ejemplo, de que se apliquen cada vez con mayor dureza las normas de puntualidad pero no las relativas a la conflictividad y a la discriminación: “Se aplican normas estúpidas y no las importantes”. Un grupo de chicos protesta, por ejemplo, porque no hay coordinación en las normas, existe una carencia de normas de respeto y no se actúa con firmeza o se actúa con incoherencia cuando hay conflictos.

Chica, Chico, Chica, Grupo de discusión

- L: Cada año peor. [Respecto a las normas]
 A: No las saben ni los *profes*.
 L: Los órganos de participación [delegados...] no funcionan.
 A: No sabían ni como iba el plan de incendios.
 P: ¿Qué normas se aplicaban?
 A: Las de puntualidad cada vez más. Pero de las de conflictividad, discriminación,... no se hace caso de éstas. Se aplican normas estúpidas y no las importantes.
 P: ¿Había normas de vestuario?
 M: Depende de los *profes*. Unos te hacían quitar la gorra; otros, no...
 L: Las aulas quedaban cerradas con llave entre clase y clase, no podíamos entrar sin *profes*. Entonces había líos en el pasillo.

Esta percepción crítica de algunos jóvenes no es, sin embargo, la actitud mayoritaria del alumnado. En general, tal y como muestran las respuestas al cuestionario, el alumnado acostumbra a interiorizar las normas y a mostrar una posición de conformidad respecto al sistema normativo de la escuela. Con el primer elemento que vinculan el tema de la normativa es con la disciplina y el control, con los comunicados y las sanciones, pero no con normas de convivencia y, en poquísimas ocasiones, con un sistema de negociación real. Estos jóvenes no tienen en general muchos problemas con el profesorado; no tienen, por lo tanto, una experiencia directa de ser sancionados y castigados, pero en cambio han interiorizado que éste es el aspecto más emblemático de la normativa del centro.

Chico, 4º, Centro 5

- D: Los partes, que tampoco fueran tan estrictos. Porque algunos profesores se pasan, con cualquier cosa que haces...
 R: ¿A ti te ponen muchos partes?
 D: No, pero hay gente que sí.

La mayoría de los jóvenes entrevistados ven las normas de ámbito ‘general’ como necesarias y

lógicas, y parece que están de acuerdo en que se sancionen actitudes como el insulto al profesorado o las peleas entre compañeros. Sin embargo, aparecen diversos fenómenos que causan un cierto desconcierto entre los jóvenes. En aquellos centros donde se produce una gran normativización de la vida cotidiana, donde aparecen reguladas muchas prácticas del día a día, como la circulación de las personas por los pasillos, las posturas corporales en el aula, las entradas y salidas de clase, etc., incluso entre el alumnado que tiene una postura pro-académica y una actitud positiva hacia el centro, aparece la queja de un exceso de normativización. La mayoría de los jóvenes entrevistados de estos centros parecen haber asumido la gran cantidad de normas de sus escuelas como necesarias, pero aún así matizan que a veces estas normas son *exageradas*.

Chico, Chica, 4º, Centro 4

- P: ¿Qué os parece eso de que cada vez que habláis os envíen a coordinación?
 C: Lo encuentro un poco exagerado. Si estás haciendo jaleo vale, pero si dices una cosa a la oreja del otro tampoco hace falta, o por ejemplo si estás apoyado en una mesa, que no estás sentado, pues ya te envían. Te envían por tonterías muchas veces.
 A: También cambia mucho dependiendo del profesor.

Vemos también como, a pesar de que algunas escuelas desarrollan fuertes sistemas de acompañamiento y tutorización en el proceso de adaptación al nuevo sistema normativo, **en algunos jóvenes la aplicación continua de sanciones y avisos causa sentimientos de inseguridad y de miedo.**

Chico, Chica, 4º, Centro 4

- P: ¿Os gusta venir aquí? ¿Os sentís seguros? ¿Algún miedo?
 R: Que me envíen a coordinación.
 L: Es que entras al *cole* y ya tienes mucho miedo a todo.
 R: Llevamos dos meses y ya no vas a final de curso.
 L: No pero, o sea, llevo trece y hace como dos semanas que no me envían a coordinación, y para mí eso es un record, me lo estaba proponiendo mucho. Y *súper* buena y voy corriendo a clase, y entonces haciendo lo imposible por llegar bien a clase, y nada hoy en castellano estaba explicando y ¡pam!: “A coordinación” y yo: “¿A coordinación?” Y le he pedido perdón: “Perdón, perdón, que no lo volveré a hacer”, y claro, por pedirle perdón...

R: No... Por estar *rallándola* 20 minutos “¡qué no me envíes!”

L: ¡Qué dices!, ¡5 minutos, tío! Y coordinación doble. Y por una *mierda* de bostezo no voy a Madrid.

P: ¿Y eso crea inseguridad?

L: Es que es eso, después te pones nervioso y... Ahora no me ha pasado pero...

Precisamente en este centro (centro 4) los datos cuantitativos indican que los jóvenes perciben una resolución justa de los conflictos (61,6% están de acuerdo), pero la investigación cualitativa matiza estos datos, aportando el testimonio de jóvenes que nos muestran el efecto que tiene esta normativización en quien no consigue adaptarse a ella. Posiblemente sea esta normativización una de las causas por las que la escuela ha creado un sistema de acogida y de tutorización, que facilita la adaptación al centro y reduce las tensiones que de otro modo se podrían canalizar hacia relaciones negativas con el profesorado y con los compañeros.

Otro fenómeno detectado respecto a la vertiente normativa de las escuelas es que algunas sanciones son vividas como desequilibradas porque los jóvenes perciben que se castigan cuestiones que a sus ojos no aparecen como importantes y, en cambio, no se castigan igual las agresiones y los insultos entre los compañeros. Los jóvenes, ante inexistentes e ineficaces prácticas de mejora de la convivencia, acaban interiorizando que el castigo es el mejor instrumento para luchar contra los insultos.

Chico, 4º, Centro 3

P: ¿Qué normas son más relevantes? Hablamos de sanciones, normas de convivencia, normas de disciplina,... ¿Cuáles son más importantes, cuáles crees que se tienen que respetar más?

M: No sé, porque a veces en este *cole* puedes hacer una cosa muy *gorda* y que no te digan nada, o puedes hacer una *chorrada* y que te expulsen tres días, no sé, son un poco extraños.

P: Es decir, que te aplican sanciones por cosas sin importancia y en cambio por otra que es *gorda*, no. ¿Te acuerdas de algún caso?

M: Tengo una *quilla* en mi clase que *se pica* con las profesoras, pero nunca la han expulsado; en cambio a otros por tener muchos retrasos seguidos, por ejemplo, les han llegado a expulsar tres días. De hecho, estamos avisados todos de que a la que tenemos tres retrasos en una semana nos envían una carta.

En cuanto a qué conductas son más sancionadas habitualmente, la mayoría de escuelas incluyen el insulto (tanto a iguales como a adultos) y la falta

de respeto como algunas de sus prioridades, pero aparecen otras inmediatamente después que responden más a la censura de conductas típicamente juveniles que se consideran no apropiadas en algunos entornos escolares, como masticar chicle o llevar *mp3*.

Uno de los aspectos más importantes de la vida normativa del centro es el control de asistencia del alumnado a clase, que se convierte en algunas escuelas en un ritual que forma parte de la vida cotidiana de profesorado, alumnos y familias. Así, en algunas entrevistas, lo primero que contestan los jóvenes cuando les preguntan por las normas es: “Pasan lista cada hora”.

En definitiva, existe un contraste entre una aceptación mayoritaria sobre la conveniencia y oportunidad de la existencia de normas escolares, valoradas también como justas por la mayoría del alumnado, y la presencia de situaciones de incompreensión, desacuerdo o rechazo por parte de algunos estudiantes. En la base de aquellas situaciones que generan climas desfavorables para la convivencia se sitúa la percepción de injusticia y/o arbitrariedad de algunas normas, la inconsistencia de los principios que las orientan, la falta de implicación de la comunidad educativa en su elaboración o la inflexibilidad con la que se aplican.

3.3. LAS DINÁMICAS RELACIONALES ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

El clima en el aula se refleja mediante la opinión de los jóvenes sobre el profesorado, bien sea por la manera de hacer las clases o por la forma de relacionarse con ellos. En las conversaciones con los jóvenes entrevistados aparece una cuestión que relaciona el clima social del aula con el ejercicio profesional del profesorado, ya que los jóvenes manifiestan que precisamente en aquellas clases que atraen menos su interés son aquellas donde más peleas hay.

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿Creéis que hay asignaturas en las que la gente se porta peor en clase? ¿Depende del profesor?

L: Sí, depende del profesor, porque, por ejemplo, tú te podrías portar mal en castellano porque es fácil, pero como el profesor es así, que hace juegos y te lo hace todo ameno y tú ves que es buena persona, pues no te dan ganas de portarte mal. Pero estás en catalán, que es aburrido, no por el catalán en sí, sino por la gramática, la profesora es repelente y tú estás agobiadísima, pues te portas mal porque...

Algunos de los jóvenes entrevistados son capaces de percibir lúcidamente aquello que no acaba de funcionar o que podría mejorar en la escuela. Uno de ellos apunta cuál podría ser hoy en día el papel del profesorado, sobre todo con el alumnado más crítico o resistente al funcionamiento habitual de las escuelas: un experto que resolviese las dudas y que al mismo tiempo guiase en el proceso de aprendizaje, pero no un mero transmisor de conocimientos.

Chico, 4º, Centro 3

P: ¿Para qué haría falta el profesor?

M: Para explicarte las cosas y si no las entiendes explicártelas de otra manera. Es lo único que el libro no puede hacer. Porque explicarte las cosas y ya está, el libro lo puede hacer perfectamente. Es que, de hecho, yo creo que los *profes* no tendrían que explicar directamente, tendrían que contestar dudas. Para mí la única función de un profesor es contestar dudas y obligarte a hacer los ejercicios que normalmente no harías. Bueno, a mí ni que me obliguen, no, pero quiero decir la gente normal.

P: ¿Como ponerte un calendario de trabajo?

M: Darte una pauta.

P: ¿Tú ya tendrías la información del libro directamente y él te resolvería las dudas?

M: Exacto.

Los jóvenes entrevistados consideran también que el profesorado, además de ser profesional, debe ser *persona* con quien poder relacionarse positivamente. Se plantea entonces una doble exigencia: por una parte la capacitación profesional que implica tanto el dominio de la asignatura como de las técnicas pedagógicas, y por otra una capacidad de sociabilidad y de relación con los alumnos. Este último aspecto también es clave, ya que del clima relacional entre adultos y jóvenes en una escuela dependerá también el clima relacional entre los jóvenes, y a la inversa. La mayoría de los entrevistados desea mantener una buena relación con el profesorado, y espera que éste sea capaz de crear un clima agradable en el aula, así como un ambiente distendido.

Hay alumnos que valoran mucho en el profesorado la capacidad de saber relacionar los contenidos académicos con las experiencias de los jóvenes, a través de la relación y de la conversación, o que sepan ilustrar con ejemplos estos contenidos. En general, los jóvenes consideran que las clases mejoran si el profesorado es capaz de trasladar lo que explica a la experiencia personal de los alumnos, o si es capaz de ejemplificar el contenido más abstracto de aquello que explica.

Chico, 4º, Centro 5

M: Yo creo que un buen profesor se tiene que relacionar con los alumnos, no ir directamente al tema, tiene que relacionar y preguntar y todo eso.

Chico, 4º, Centro 5

D: Que tenga gracia a la hora de explicar, porque hay gente que con muchos ejemplos le quedan mejor las cosas.

En definitiva, en consonancia con lo que han señalado otros trabajos en sociología y antropología de la educación, se constata que las pedagogías son un componente importante para generar climas positivos de relación en el aula. Del estudio se deduce que aspectos como un buen conocimiento de la materia por parte del profesorado, el uso de pedagogías motivadoras y que impliquen la participación del alumnado, el desarrollo de una autoridad *justa* (ni excesiva ni ausente), la ausencia de etiquetado, el desarrollo de relaciones de confianza y la implicación emocional con los alumnos pueden ser factores que contribuyan a generar climas escolares positivos y buenas relaciones de convivencia.

Los datos cuantitativos del estudio indican que los jóvenes en general **perciben buenas relaciones** con su profesorado, ya que en todos los centros más del 50% de los alumnos está *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la afirmación, pero esta percepción varía según la titularidad del centro.

En algunas de las escuelas la mayoría de los jóvenes entrevistados perciben que sus tutores están encima de ellos. Con todo, a pesar de que los propios entrevistados rehuyen la generalización, acostumbran a señalar el hecho de que con los tutores parece que existe una gran confianza. Precisamente en las dos escuelas donde se ha obtenido en los datos cuantitativos un nivel de insultos más bajo es donde el alumnado manifiesta claramente tener buenas relaciones con su profesorado.

Chica, 4º, Centro 4

[...]

P: ¿Y en este caso cómo es vuestra relación con los *profes* fuera de las aulas?

M: Buena, es buena. Vas allí al despacho a hablar con ellos y no te ponen ningún problema, con el consejero, o tú puedes hablar con quien quieras, que siempre te ayudan.

Chica, 4º, Centro 4

[...]

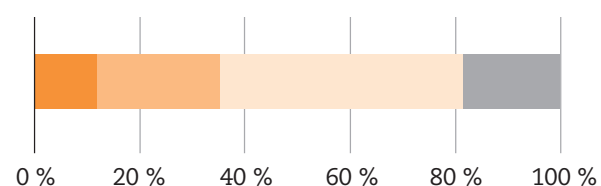
A: También este año tengo mucha confianza con mi consejero, que yo nunca le había tenido a un profesor tanta confianza, y se lo explico todo; también le explico problemas personales que tengo, le explico casi todo porque le tengo mucha confianza. Y eso también me ayuda mucho y claro, si tengo algún problema con algún profesor se lo explicaré.

Hay también una percepción de la mejora de la relación entre profesorado y alumnado en situaciones no puramente escolares. Las excursiones y salidas escolares son vividas por los jóvenes como oportunidades para compartir momentos de relación fuera de la situación de clase y fuera de las presiones de la escuela. Son momentos que contribuyen a mejorar las relaciones sociales entre los dos sectores y que, por lo tanto, ayudan a crear un mayor clima de confianza.

En todo caso, los jóvenes no consideran que sus opiniones sean ignoradas por el profesorado, tal y como nos muestran las respuestas relativas a esta pregunta en el cuestionario.

En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas

| | |
|-------------------|-------------|
| Muy en desacuerdo | 142 |
| En desacuerdo | 279 |
| De acuerdo | 550 |
| Muy de acuerdo | 221 |
| Total | 1192 |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

En cuanto a la participación escolar, los jóvenes tienen percepciones muy diferentes según su posición en el mapa académico y social de la escuela. Mientras algunos jóvenes, los vistos por el profesorado como *líderes positivos*, valoran positivamente la participación en el centro y enumeran diversos dispositivos para intervenir, otros, en la misma escuela, tienen opiniones distintas.

La forma de participar que primero reconocen es *hacer preguntas* en el aula. Pocos jóvenes son conscientes, sin embargo, de la existencia de alguna asociación de estudiantes, y algunos de los jóvenes

comentan que su papel en el Consejo Escolar es limitado.

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿Sabéis si hay alguna asociación de estudiantes? (Silencio)

L: Ni idea.

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿Qué te decía que hacía ella, allí? [En el Consejo Escolar]

L: A veces me decía: "Me tengo que quedar a una reunión del Consejo Escolar".

G: En nuestra clase no hay uno...

L: La Cristina de la otra clase. Eligieron a mi amiga Lidia y a la Cristina.

P: ¿Sabéis qué hacen?

L: Nada, a mí me explicaba que nada. Que decidían el viaje de final de curso, que hablaban un poquito y tal, y ya está.

En general, de la encuesta se desprende que los mecanismos de participación no son reconocidos con claridad por los alumnos en la vida de las escuelas, y por ello algunos contestan que "no saben cómo participar", aceptando resignadamente este rol. Algunos de los jóvenes vulnerables incluso creen, refiriéndose a la intervención en el aula, que "no deben tener más participación que ésta", o dicen que no les gusta participar, ya que han interiorizado una visión completamente instrumental de la educación y su estrategia habitual en el aula es la de la invisibilización.

En lo que concierne a los **delegados**, en la mayoría de entrevistas se observa que tienen un papel que oscila entre ser el canal de las quejas del alumnado y ser los responsables de asuntos poco relevantes, principalmente de la colaboración en el control diario de asistencia del alumnado:

Chico, 4º, Centro 5

Bajan el parte y poca cosa más.

Responsabilidades importantes no te dan muchas.

Algunos jóvenes creen que los delegados, aunque lleguen a ser representativos de todo el grupo y sean tenidos en cuenta por el centro cuando trabajan para el profesorado, no reciben la atención que realmente querían cuando hacen de representantes de los alumnos.

Chico, 4º, Centro 3

P: ¿Y los delegados? ¿Tú crees que han servido o pueden servir de alguna cosa?

M: ¿Los delegados? A veces sí, sirven de algo, pero sirven de algo cuando se ponen de parte de los profesores. O sea, los delegados son como intermediarios entre profesores y alumnos. Cuando se ponen de acuerdo los profesores hacia los alumnos, les valoran y les tienen en cuenta, pero cuando se ponen de acuerdo los alumnos contra los profesores no se les hace caso, por muy delegados que sean.

Algunos esperan también que el delegado ayude a los compañeros en el sentido de que transmita sus descontentos sobre la escuela, hecho que ocasiona que algunas escuelas fomenten que los delegados sean los representantes de la clase y que transmitan realmente su malestar cuando tienen problemas con algún profesor. Los jóvenes explican que los delegados, en algunas ocasiones, han canalizado sus quejas a la tutora y ésta ha intentado poner solución a las cuestiones que les preocupan. Cuando el delegado tiene alguna función real y reconocida por la escuela, los jóvenes lo asumen como un papel importante y de responsabilidad:

Chico, 4º, Centro 5

Tienes que dar ejemplo, si pasa alguna cosa vienen a ti como delegado.

Chico, 4º, Centro 2

R: ¿Tú cómo crees que tiene que ser un delegado?

D: Que pueda... que siempre haga lo... que ayude a la clase, yo que sé, que si los profes... que vaya a la *cap d'estudis* y que yo que sé, que le diga que esté un poco menos a los deberes y eso, porque hay un profesor que nos manda muchos deberes, y se lo dijimos a la tutora, y hablé con el profesor.

En cuanto a la implicación de los jóvenes en las **normas de convivencia escolar**, se observa que la tendencia principal es conocerlas a partir de la información recibida por medio de folletos, carteles o agendas, y de la continua repetición de las mismas a la hora de recibir las sanciones. No se ha observado la práctica de un acuerdo pactado al inicio de curso o de una negociación entre los diferentes agentes. Se ha constatado, en alguno de los centros analizados, una explicación de las normas al comienzo de curso.

De todos modos, algunos jóvenes, pese a la interiorización que hacen de las normas, se quejan de la tendencia de algunas escuelas a sancionar sin explicación. La falta de debate y participación de los alumnos en el proceso de fijación de las normas puede conducir, en algunos centros, a una actitud de obviarlas, porque los jóvenes no perciben que se haya tenido en cuenta su opinión o su voz, ni en la creación ni en la aplicación de la normativa.

Por otra parte, según la información proporcionada por los jóvenes, en la mayoría de los casos no han sido consultados ni para la elaboración ni para la modificación de las normas, a pesar de que en algunos centros los alumnos de primero de ESO son consultados sobre diferentes aspectos al iniciar sus estudios en el instituto. Otros informes (Defensor del Pueblo, 2000) ya advertían de que los sistemas normativos de los centros de secundaria acababan siendo una traducción de la normativa legal sin ninguna adaptación específica al entorno del centro, y la tendencia general observada conduce a pensar que continúa siendo así.

En resumen, algunos de los elementos de la participación que aparecen como factores que contribuyen a **crear climas negativos** son:

- el carácter poco claro de las funciones asignadas; y
- la falta de conocimiento por parte de los alumnos de los instrumentos de participación.

En cambio, otros mecanismos de participación que podrían contribuir a **generar climas escolares más positivos** son:

- un papel del delegado visto como un igual pero que pueda hacer llegar las preocupaciones del alumnado al profesorado; y
- mecanismos de participación del alumnado efectivos, tanto en lo que concierne a la elaboración de las normas escolares, como a la capacidad de generar espacios propios de creación y comunicación.

3.4. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

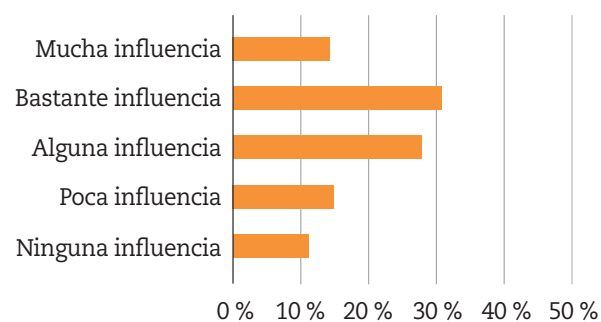
Más allá de las relaciones personales y académicas entre docentes y estudiantes, existe una dinámica relacional propia en las relaciones entre iguales, la cual es suficientemente independiente de las relaciones con el profesorado y puede dar lugar a procesos diferentes de convivencia o confrontación. Si bien estas lógicas relacionales no son aislables del clima de centro y, de hecho, constituyen un factor potencialmente generador de climas positivos o

negativos, es preciso observarlas como un fenómeno social que tiene sus microjerarquías internas.

Estas jerarquías internas dentro del grupo de iguales no siempre reproducen el mismo tipo de pautas. Las divisiones que los jóvenes establecen en su imaginario y en sus prácticas siguen lógicas diversas que pueden depender del propio clima del centro, del entorno social donde se ubica, de la diversidad cultural que lo caracteriza, etc. Los factores de vulnerabilidad de determinados alumnos son por lo tanto también variables en función de los contextos. En cualquier caso, y a pesar de esta variabilidad, se debe recordar que el grupo de iguales es fundamental para entender cómo y por qué los jóvenes adolescentes hacen lo que hacen. Las dinámicas relacionales dentro del grupo de iguales son lo bastante potentes para generar mecanismos de adhesión o de rechazo, de integración o de aislamiento, y tienen sin duda un papel central en las ideas y las prácticas de los jóvenes adolescentes. Una de las preguntas incluidas en el cuestionario distribuido entre el alumnado del estudio *Convivencia y confrontación en los centros educativos* hace referencia a la valoración que hacen los jóvenes sobre la influencia del grupo de iguales en sus valores. Los porcentajes de las respuestas son bastante reveladores, y cabe destacar que aproximadamente un 45% de los jóvenes encuestados considera que los amigos ejercen bastante o mucha influencia sobre sus valores.

Grado de influencia de los amigos en los valores de los jóvenes

| | | |
|---------------------|-------------|----------------|
| Ninguna influencia | 134 | 11,27% |
| Poca influencia | 179 | 15,05% |
| Alguna influencia | 334 | 28,09% |
| Bastante influencia | 370 | 31,12% |
| Mucha influencia | 172 | 14,47% |
| Total | 1189 | 100,00% |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

El análisis que se presenta a continuación, extraído de diferentes muestras del estudio de referencia que sirve de base a este informe, ofrece una panorámica de situaciones en las relaciones entre iguales que llevan a producir mecanismos de inclusión o exclusión, de pertenencia o diferenciación.

3.4.1. ELEMENTOS DE AFINIDAD Y DIFERENCIACIÓN ENTRE IGUALES

Los grupos de amigos y las relaciones entre iguales descritos por los jóvenes en las entrevistas se refieren principalmente a las relaciones dentro del aula, aunque en algún caso también se tiene información sobre las relaciones de estos mismos jóvenes en otros espacios escolares y fuera del centro. Así, las relaciones entre iguales informan del ambiente social del aula, pero no siempre aparecen definiciones de grupos claras, ya que muchos jóvenes opinan, o bien que toda la clase es un grupo, o que hay mucha flexibilidad en las relaciones y no hay grupos claramente constituidos.

La posición de los jóvenes vulnerables entre sus iguales hace que, cuando éstos hablan sobre los grupos de amigos de su escuela, lo primero que comenten sea que “algunos molestan” o que “son problemáticos”. La visión de los *grupos de iguales* se fundamenta en la relación entre los excluyentes (“folloneros”) y los excluidos (“marginados”), relación en la cual estos últimos son objeto de las agresiones de los primeros.

Chico, Chico, 4º, Centro 5

P: ¿Cómo son las relaciones entre los diferentes grupitos de amigos?

M: Bueno...

D: Hombre, la relación entre todos ellos es buena, si no, no se acercarían.

M: A ver, por ejemplo, el grupo de *folloneros* se mete más con los que son más, digamos, marginados.

D: Más calmados que marginados... marginado estaría uno en cada punta.

M: Estaría solo... éstos que no hacen nada, que están tranquilos. Se meten con ellos, a veces en el patio meten pelotazos.

Sin preguntar explícitamente por cuestiones de aislamiento o vulnerabilidad, lo primero que aparece en la descripción de los grupos es que hay algunos jóvenes que no hablan con nadie y que no tienen ningún amigo.

La siguiente división que mencionan es la resistencia a la escuela y al mundo académico: “Todos la lían, suspenden”, porque consideran que ésta es la forma más fácil de ganarse a los compañeros y no quedarse aislados socialmente. Así, en algunos entornos, éste es el coste para los jóvenes que quieren estudiar y aprobar.

Chica, 4º, Centro 1

V: Cuando entran a ESO todo el mundo cambia para mal, todos los que van bien son los marginados de la clase.

P: ¿Cómo definirías a los alumnos del instituto?

V: Hay diferentes casos, hay uno que no habla con nadie, le cuesta muchísimo hacer amigos. A algunos les va bien y al resto normal, pero la otra gente... todos *la lían*, suspenden. La mayoría del colegio... todo el mundo saca malas notas.

L: Tampoco es eso.

V: Quedarte una ya es sacar malas notas, la mayoría suspende una por lo menos, lo que pasa que para nosotros malas notas son cinco o diez, pero con una [suspendida] ya son malas notas.

P: ¿Y eso por qué pasa?

V: Por los compañeros, las amistades,... Cuando llegas a una clase te tienes que juntar para no estar marginada y si no hacen nada, tú tampoco, aunque no quieras. Si una persona hace una cosa la acabarás haciendo porque se te pega.

De acuerdo con esto, la actitud en el aula durante las clases y, por lo tanto, el posicionamiento hacia la escuela se convierten en una de las causas esenciales de afinidad o separación. En otras palabras, una de las principales líneas a partir de la cual se crean las afinidades entre compañeros de clase y las bases para las redes de amistad o enemistad es, fundamentalmente, la actitud hacia la escolarización, la visión que los jóvenes tienen de la escuela, un hecho reconocido tanto por quienes son conformistas con respecto a la escuela, como por los más resistentes y críticos con ella.

Chico, 4º, Centro 3

P: ¿Cómo se junta la gente de la clase: por gustos, por afinidad,...? ¿Cómo lo ves?

M: Más que nada por comportamientos. De hecho, el comportamiento en clase marca muchísimo tus amigos y quiénes no lo son.

P: ¿Por ejemplo?

M: Por ejemplo, yo podría tener algún amigo que *empolle*, que escuche y no se porte mal, y podemos ser amigos perfectamente, pero cuando se toca este tema siempre se acaba discutiendo, y yo intento buscar en un compañero de clase más que un amigo. Con un buen compañero de clase cuando vas al patio, ¿de qué hablas? Del *cole*, pues tienes que buscar unas amistades con las que hablando del *cole* no discutas, ¿no?

P: ¿Y por qué discutiríais hablando del *cole*?

M: Porque él tiene una visión del colegio noble.

P: ¿De acuerdo con la escuela, quieres decir?

M: Sí, y también hay gente que está en contra pero estudia, no sé, hay gente a quien no le gustan cosas que a mí me gustan del *cole*, y yo estoy en contra de cosas que a ellos les gustan

del *cole*. Y no son la mejor persona para salir al patio y ponerse a criticar a los profesores, porque son caracteres diferentes, supongo.

P: ¿Sería esto lo que diferencia más a la gente?

M: Exacto, la visión que uno tiene del *cole*. Sí, hay cosas que marcan más por afinidades, pero los compañeros con los que tú vas al patio son los que tienen una visión del *cole* parecida a la tuya. A no ser que sea un amigo de verdad.

Incluso en jóvenes que no se sienten frecuentemente molestados y tienen buenas redes de relación, cuando hay algún grupo de chicos o chicas que ejercen su dominación sobre los demás, surge una descripción en la cual aparecen jóvenes que son vistos con cierto miedo por los otros, los llamados "chulos" o "chulitos".

Chicas, 1º, Centro 5

R: Sí, porque hay chicas que son muy *chulas*, otras que son más sencillas, se juntan las que juegan al baloncesto o a *volley*.

P: ¿Y las *chulillas* cómo son?

R: Van de mayores y son prepotentes, no les puedes decir nada porque si no se ponen a insultar.

El hecho de ser *chuleta* o *chulita* puede ser para los jóvenes una garantía de destacar entre los compañeros y tener cierto éxito social, añadiendo un elemento de diversión y de emoción a la experiencia escolar, que valoran como aburrida en general. Ser *chuleta* puede garantizar también tener poder sobre los demás y tener amistades. En todo caso, tanto en los centros públicos como concertados, e independientemente del nivel social, aparece un grupo de personas que se consideran "antiescuela", las cuales sacan resultados escolares más bajos que el promedio del centro.

En muchos casos, los jóvenes priorizan la sociabilidad por encima de los estudios. El poder de los iguales no radica en una presión explícita a hacer alguna cosa, como podría ser forzar a actuar de una forma en clase o a no estudiar. Su valor radica en el hecho de que el propio grupo es un colchón social para evitar quedarse marginados y estar sin amigos en la clase. La socialización en los jóvenes es tan importante que acaban haciendo lo que hacen los demás, sobre todo para ganar amigos y tener su apoyo en caso de conflicto, más allá de un cierto poder que les otorga esta situación sobre sus compañeros.

Chica, 4º, Centro 1

V: Por los compañeros, las amistades,... Cuando llegas a una clase te tienes que juntar

para no estar marginada y si no hacen nada, tú tampoco, aunque no quieras. Si una persona hace una cosa la acabarás haciendo porque se te pega.

V: Por ejemplo, me piqué con el xxxx [chico] porque se metió con mis amigos y a la salida le dije: “¡Díselo a la cara!”, y no quería, y se lo dije yo, y mis amigos casi le meten, pero aunque tenía muchas ganas les dije que no le pegaran, porque este niño me da una pena...

P: ¿Por qué te da pena?

V: Porque va de chuleta y no aprende, y sabe de sobra que si yo quiero le pegan, juega con la gente que no puede, es tope de tonto este niño.

P: Entonces, ¿por qué lo hace?

V: Quiere hacer la gracia porque es el nuevo de la clase, porque ha repetido, porque quiere ser el chuleta.

P: ¿Para tener amigos?

V: Sí.

Cuando los jóvenes no se sienten molestados, los grupos son descritos sin ninguna connotación negativa (como podría ser “gamberros” o “los que molestan”) y se alude a otros aspectos en la afinidad (“los que charlan un montón” porque “son risueños” o los que hacen un deporte determinado). En algunos casos, los mismos que son considerados por los compañeros como los excluyentes (“los que molestan”) se ven a sí mismos como los líderes (“los que hablan” y “la lían”); y los considerados excluidos, como los silenciosos e invisibles (“los callaos”).

Chico, Chico, 4º, Centro 5

P: ¿Cómo se forman los grupos de amigos?

Ja: Pos según la personalidad de cada uno. Por ejemplo, en el mío, bueno, el nuestro, estamos los del medio, los que más hablamos, los que más... *má’ o meno’* los que la liamos más, y un poquillo...

Ja: Y luego el grupo de los *callaos’*, de los que están pero no están, y luego en las niñas hay un montón de separaciones porque están siempre *picás*.

Cuando la experiencia social en el aula es buena, la visión es positiva, de buen ambiente, de “buen rollo”, aunque los jóvenes se vean a sí mismos como tímidos. No ven unas separaciones demasiado claras y perciben la sociabilidad muy flexible y de forma abierta.

Chico, 4º, Centro 4

C: Son personas que son muy reservadas, por ejemplo, en 1º de ESO los primeros días había

muy buen rollo por la escuela. Ibas por el pasillo y te encontrabas a uno de 1º y te decía: “Hola, ¿cómo te llamas?”, y enseguida ibas hablando con todo el mundo.

C: Yo soy un poco tímido pero... La verdad es que hay mucha gente de este curso que me cae muy bien, a veces voy con éstos que había ahora de mi grupo natural, pero el año pasado iba con otro grupo de amigos, y en tenis tengo amigos, y no sé, en clase de alemán, que es un grupito variable y no hay ninguno de éstos, tengo otro grupo de amigos.

Pero las líneas de afinidad o distanciamiento entre el alumnado no son únicamente el producto de divisiones que se producen y reproducen en función de la adhesión o disociación respecto a la cultura escolar. En el entorno escolar se proyectan igualmente determinadas divisiones de clase. Algunos jóvenes de entornos de clase trabajadora, por ejemplo, distinguen a otros jóvenes de clase media o alta como “pijos” de forma despectiva, desde una posición de subordinación en la cual se sienten mirados con menosprecio y superioridad por quienes están o aparentan estar en mejor posición socioeconómica. Los propios jóvenes de clases medias también creen que “ser pijo” es despectivo, y hacen referencia a términos despectivos como “garrulos” o “quillos” o “quillacos” para un estilo y un comportamiento asociados a las clases sociales bajas.

3.4.2 LOS MECANISMOS DE EXCLUSIÓN

Algunos de los jóvenes en posición de vulnerabilidad hablan de relaciones de compañeros, pero no de amigos, ya que no tienen muchos en la escuela. A pesar de que muchos de los jóvenes entrevistados opinan que con amigos es mucho más agradable el tiempo que se pasa en clase y en la escuela, y que al mismo tiempo sirve como elemento de descompresión, algunos jóvenes –incluidos los que tienen cierto éxito social en la escuela y son vistos como populares– comentan que tienen pocos amigos de verdad, o que no tienen ninguno.

Esta ausencia de amistades, que algunos de estos jóvenes disimulan argumentando que tienen amigos fuera, es expuesta con claridad por otros jóvenes también vulnerables, pero que son mucho más asertivos y se enfrentan abiertamente al maltrato y aislamiento de los compañeros. Así, consideran que los jóvenes de su clase son “falsos”, que no hay amistades sinceras, que “sólo son compañeros”. Distinguen de forma clara entre amigos y compañeros, o, como sucede entre algunos jóvenes de primero de ESO, consideran que hay *compañerismo* y que se ayudan, pero que no hay suficiente confianza para explicarse los problemas.

Chico, Chico, 4º, Centro 1

- P: Con tus amigos, porque son tus amigos.
 J: Que va, ahora no hay amigos.
 S: Son compañeros, yo amigos los cuento con los dedos, tengo uno en mi país.
 J: Son falsos, fijate con un *chaval* que habíamos ido juntos a primaria, pues ahora ha venido un *chaval* nuevo y se hace amigo y conmigo nada, que me den, amigos que le interesen.
 S: Amigos son los huevos y se golpean uno a otro.

Los jóvenes que son excluidos socialmente no se consideran parte de ningún grupo de amigos. Los grupos de amigos les son ajenos. Así, cuando se refieren a “los amigos” hacen referencia a todo el grupo-clase. De hecho, la exclusión real les lleva a considerar formalmente que “todos van juntos, todos son amigos”.

Entre los criterios que los jóvenes consideran para alejarse de unos y acercarse a otros aparecen, como en la visión de los alumnos sobre la escuela, la madurez, contrapuesta a lo que se ve como ‘infantil’ y asociada a la edad, el aspecto físico (grado de crecimiento físico) y los hábitos de ocio. Tener una apariencia infantil es un elemento de desprestigio, como lo es jugar a cosas de niños. A algunos jóvenes parece que no les gustan los chicos que tienen juegos ‘infantiles’. Uno de los jóvenes que recibe los insultos de otros compañeros explica que no se relaciona con otro joven que también va solo simplemente porque “juega a pequeños, y ya no me junto con él porque es muy pequeño”.

Chico, Chico, 4º, Centro 1

- J: Es que mi madre me dice: “Júntate con el P que es buen *chaval*”, pero es que es tonto, es muy infantil. [Chico, 4º, centro 1]
 P: ¿Y está muy solo?
 S: Está con otro que también es infantil.
 J: Con los de tercero, si tiene en su cuarto un montón de juguetes...

Algunos jóvenes de los que también están en posición de vulnerabilidad han manifestado preferir acercarse a los jóvenes excluyentes (“gamberros”) antes que a los jóvenes excluidos (“marginados”). Les parece mucho más incómodo estar con alguien con el rol de víctima, que no con los que tienen el rol de agresores.

El hecho de no **quedarse sin grupo** parece ser un factor lo bastante importante como para tenerlo en cuenta, incluso por encima de otros valores

(como ser respetado). Este acoplamiento es visto por los adultos como una integración dentro de la clase, y cuando alguien “no se acopla”, en términos de estos chicos, a ojos de los adultos no se está integrando. En algunos casos, los propios jóvenes reconocen que se han dado situaciones en que los alumnos nuevos, al no encontrar a nadie con quien ‘acoplarse’, se quedan solos y acaban incluso marchándose del centro. En estas ocasiones los jóvenes, sobre todo los vulnerables e ‘individualistas’, creen que es la persona excluida quien debe dar el primer paso, quien se tiene que acercar a los grupos, porque ellos no tienen ningún motivo para tomar la iniciativa y hablarles.

Chico, 4º, Centro 5

- Pero pienso que ella también tiene que poner de su parte, nosotros vamos a estar allí y... si ella quiere venir...

Esta dinámica de integración social en el grupo es esencial para asegurar en el aula un sentimiento de bienestar del alumnado nuevo o del que ha sido dejado de lado. Cuando los jóvenes tienen hábitos de acoger a los nuevos alumnos, de acercarse y de incluirlos en sus conversaciones (lo cual no significa que lo hagan en sus círculos de amistad intra y extra escolares), la sensación de bienestar de los jóvenes nuevos se incrementa notablemente. Por ello, algunos jóvenes, a pesar de no tener muchos amigos en la escuela, ven de forma tan positiva al centro; influencia para ello que hayan sido acogidos por sus iguales en el aula, aunque no tengan relación con ellos fuera de la escuela.

Chico, 4º, Centro 3

- P: ¿Estáis en el B? Cuando entraste, ¿cuál fue tu impresión?
 R: Me sentí muy a gusto. Me vinieron, me hablaron, alguien me dio dos besos en la mejilla, y me quedé ¡ah!... interesante, ¿no?. En la otra escuela: “Hola, adiós”, y te mirabas así como más distanciado. Todo el mundo tiene más ganas de conocer gente nueva.

Otro factor de diferenciación o afinidad que aparece dentro de algunos centros se estructura a partir de las percepciones sobre las formas de consumo, de tiempo libre, y de estilo personal. No parecer lo bastante adulto, ni lo bastante moderno, ni lo bastante inteligente, o tener hábitos vistos como ‘pasados de moda’, es castigado por todo el grupo: “Son horteras, hacen comentarios estúpidos”. Así, se crean nuevas desigualdades en función de la distinción, la moda y ‘estar al día’. En un entorno complejo, urbano, donde se gestionan

múltiples y cambiantes variables por estar al día y no ser hortera, la marginalidad por no seguir los cánones de la moda aparece como una nueva forma de exclusión, una marginalidad muy difícil de evitar en un espacio simbólico donde se tienen que gestionar muchos y variados códigos de distinción.

Chico, 4º, Centro 3

M: No hay problemas con gente de otros lugares. Hay más discriminación por la gente marginada, no sé, *primos*, gente sin ningún tipo de valor social, por decirlo de alguna manera. No sé, la gente estúpida o que tiene unas aficiones raras. Hay más discriminación por el tema este. Yo creo que hay más discriminación por uno... es que es muy tonto. Nos reímos de él muchísimo, a ver, a mí a veces me da pena, pero es que es bastante estúpido. Es que hace unos comentarios que dices: “¡nen!”.

P: ¿Es poco inteligente?

M: Poco inteligente y raro en sí. La gente *freaky*.

P: De la forma de vestir, de comportarse...

M: Forma de vestir, algunos, de comportarse, sus aficiones... todo.

P: ¿Qué aficiones tiene?

M: Jugar a la consola. Cosas de estas, no sé.

El *estilo*, vinculado a una forma de vestir, peinarse o maquillarse, al consumo de músicas o a otros hábitos de ocio aparece, por lo tanto, como otro factor en las relaciones entre los jóvenes. Es diferenciador y estigmatizador en el caso de una de las jóvenes en situación de vulnerabilidad, por ejemplo, porque tiene un estilo que ella utiliza como marcador de distinción ante los otros compañeros.

Chica, 4º, Centro 2

L: Como... todo, por mi forma de vestir, voy de negro... estoy un poco obsesionada porque yo lo veo una cosa normal y aquí no es normal, o me cogen el *mp3* y me dicen qué es, que no es música... Entonces no sé, yo tengo amigos en Barcelona, en el centro, que son como yo, pero aquí no hay gente así, que le guste el *heavy metal* y el *manga*. Aquí es que la gente es de Estopa, Camela y novelas no...

Así, la indumentaria aparece como uno de los primeros elementos en los discursos de los jóvenes que están escolarizados en entornos de clases medias (urbanos) al ser preguntados por los amigos y por el grupo. La opinión de los jóvenes refleja que los estilos diferenciados aparecen principalmente entre los chicos, más que entre las

chicas, y que cada estilo es asociado a un determinado nivel social.

La visión del alumnado del centro 4, por ejemplo, es que los estilos son muy variados y diversos, y son compatibles con la amistad, ya que dentro de un mismo grupo de amigas cada chica puede tener un estilo de vestir diferente, pero no se agrupan por el estilo, sino por amistad. La diferencia de estilos es vista como un enriquecimiento, no como un problema.

Chico y Chica, 4º, Centro 4

P: ¿Cuál es el elemento que crees tú que os une?

A: No lo sé, a mí me caen muy bien. Me hace gracia a veces, siempre reímos entre todas porque somos todas diferentes. Nos ves por la calle y no...

Chico, Chica, 4º, Centro 4

L: Muy variados. Hay escuelas donde casi todos los alumnos son el mismo prototipo de gente, aquí hay mucha variedad y no sé, hay muchas influencias.

S: Hay mucha variedad y te ayuda a ir desarrollando una tolerancia, porque en la sociedad no te encuentras toda la gente como tú, sino que hay gente muy diferente.

Los estilos, por lo tanto, en el momento de hablar, de comportarse, de ‘ser’, de interaccionar, también son importantes en las relaciones entre iguales. En escuelas donde se ha configurado entre los iguales un estilo de conversación ‘dura’ –lo que no significa que haya más agresividad, sino que hay un estilo que utiliza otros códigos lingüísticos (verbales y no verbales) – se corre más riesgo de no ser aceptado ni respetado por los iguales.

Las jóvenes vulnerables que se encuentran ‘fuera de lugar’ tienen como elemento común el hecho de que en las relaciones sociales se hallan en un entorno donde los códigos de relación y de comportamiento son ‘extraños’ y ajenos a los suyos. Hay, sin embargo, diferencias entre ellas: mientras hay quién ha aceptado resignadamente no tener amistades, otras han adoptado una estrategia similar a un disfraz de identidad: transformar y cambiar conscientemente el estilo de hablar y de comunicarse con el fin de sentirse incluidas.

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿No os lleváis bien entre vosotras en general?

L: Yo es que he pegado un cambio... Antes era *súper* así, y aquí si no tienes, hablando mal, *dos cojones*, no duras nada, porque yo me acuerdo que entré y era como era y se metían conmigo, me querían hasta pegar, y yo tengo un carácter muy fuerte pero nunca lo sacaba, entonces lo saqué y la gente dijo: “Bueno, esta tonta, tonta del todo no es”. Entonces pues seguí *así así*, y ahora sí, la gente me respeta, pero también tienen una idea de mí que no es, porque ahora me estoy comportando como soy (se refiere al momento de la entrevista) pero la gente en clase me ve... sí, hombre, no sé que, ¿me entiendes? La gente me ve como *rebotona* y yo no soy así, yo soy *súper*... La gente me ve *rebotona*, revolucionaría, que no voy a clase...

Algunos de los jóvenes perciben la existencia en la escuela de círculos de relación que bajo su punto de vista tienen sus propias normas, ajenas a las de la escuela. Estos jóvenes creen que el profesorado no debe conocer estas normas ocultas porque, según ellos, no actúan –a pesar de que se sabe que los responsables de las escuelas conocen estas dinámicas e intervienen–. Los jóvenes entrevistados consideran que los grupos cerrados tienen sus propios códigos, y que si los rompen pueden sufrir graves represalias: “Puedes salir con un cuchillo en el estómago”. Estos círculos de amistad se forman sobre los valores de la madurez y la rebeldía; de ahí que algunos jóvenes expliquen que ciertos grupos tienen hábitos conocidos por todos, como fumar porros, hecho que viven como una exigencia no explícita pero existente para poder formar parte del grupo.

El análisis presentado en estas páginas permite advertir, en definitiva, la existencia de diversas líneas de afinidad o diferenciación entre iguales, las cuales no se reproducen con exactitud en todos los entornos escolares. De la revisión de los

diversos aspectos destacados del estudio se extrae que el contexto escolar y el clima de convivencia pueden ser factores significativos a la hora de dibujar las líneas de afinidad o confrontación entre iguales y los propios mecanismos de exclusión. Así, en función del contexto del centro, la adhesión con la escuela puede constituir un factor de integración o de aislamiento; o disponer de un carácter más o menos tranquilo puede convertirse en un factor de aislamiento o, incluso, en un elemento de popularidad en según qué entornos o en función del contexto. De la misma manera, los estilos en el vestir, en el habla y otros marcadores de clase son también factores que regulan las afinidades o los distanciamientos entre iguales, y elementos que posicionan a los jóvenes en una situación de popularidad o de marginalidad.

Con todo, hay una constante que parece repetirse en las relaciones entre iguales: la situación de vulnerabilidad que genera el aislamiento. Como manifiestan varios jóvenes entrevistados, en el entorno adolescente la peor experiencia es el aislamiento y la marginalidad respecto a los círculos de integración entre iguales. La percepción es generalizada y, en casos extremos, fuerza algunas actitudes poco ‘naturales’ de determinados jóvenes, que para huir del aislamiento recurren a actitudes más agresivas o más ‘duras’. Llama la atención, por lo tanto, que más allá de los mecanismos de etiquetado y de generación de marcadores de diferenciación por diferentes causas, se observa un punto de confluencia en una dimensión emocional como es la de la soledad o el aislamiento. El sufrimiento asociado a no tener grupo es, en consecuencia, un factor que genera vulnerabilidad y, con toda probabilidad, dispone a determinados individuos (excluidos) a ser víctimas de acciones agresivas por parte de otros (excluyentes), que observan en los individuos aislados un exceso de debilidad.

4. UNA APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES TIPOS DE CONFLICTO

Los conflictos entre iguales no adoptan siempre la misma forma. Las dinámicas relacionales son diversas, las causas que pueden motivar determinados tipos de conflicto también lo son, así como lo son las manifestaciones específicas a través de las cuales se proyectan formas de agresividad o violencia, e incluso las consecuencias que pueden tener sobre los diferentes perfiles de jóvenes.

Este capítulo pretende realizar una aproximación a algunas formas de conflicto detectadas en el estudio de referencia. Aunque se mencionan algunos datos estadísticos sobre tipos de agresiones, se quieren observar sobre todo las dinámicas relacionales que se producen entre los jóvenes y sus interpretaciones de los conflictos, tanto desde posiciones de agresión como desde posiciones de víctima. No se trata en ningún caso de buscar generalizaciones sobre estas interpretaciones, sino de adentrarse a conocer algunas representaciones que hacen los jóvenes sobre el significado de los actos de agresión y sus consecuencias.

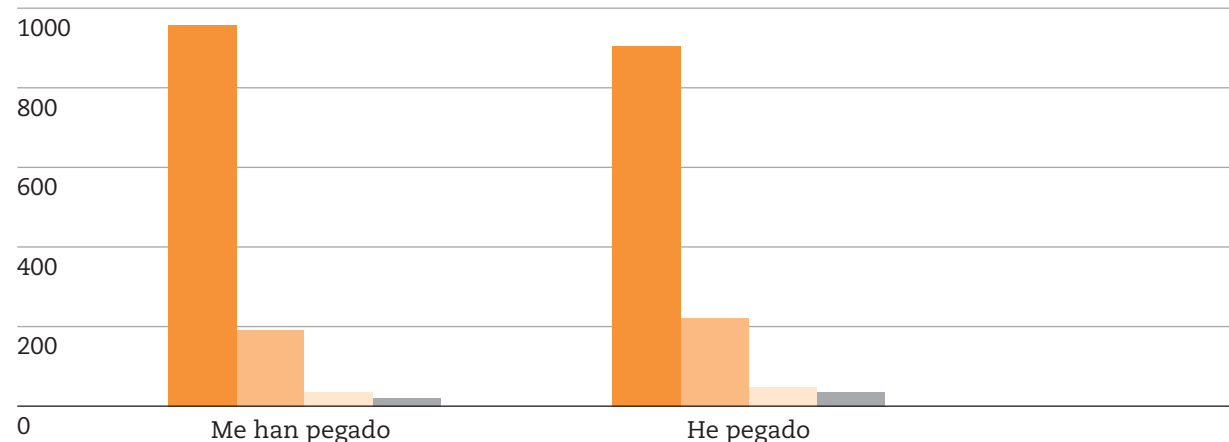
4.1. ALGUNAS PRÁCTICAS DE AGRESIÓN FÍSICA: ENTRE LA BROMA Y LA AGRESIÓN

Algunos jóvenes entrevistados hablan de las distintas dinámicas de maltrato y abuso que viven durante su experiencia escolar. Describen agresiones que parecen juegos y bromas, pero que acaban siendo violencia verbal y física, y que suceden durante la clase y en los cambios de clase, pero también a la hora del recreo. Los jóvenes que lideran estos juegos y agresiones se describen a sí mismos como los “folloneros”: aquellos que son vistos como los más populares de la escuela.

Una de las estrategias ante estas dinámicas es recurrir a la invisibilización: no contestar ni hacer ninguna broma pública porque si no se es objeto de escarnio y de ataque por parte de los compañeros. Uno de los jóvenes explicó que estaba cansado de que los *folloneros* pudiesen hacer bromas y hablar en voz alta en la clase, y que cuando él lo

Frecuencia de las agresiones físicas recibidas y causadas

| | En caso de conflicto me han pegado | | En caso de conflicto he pegado a un compañero | |
|---------------|------------------------------------|----------------|---|----------------|
| ■ Nunca | 948 | 79,33% | 896 | 74,79% |
| ■ Pocas veces | 190 | 15,90% | 219 | 18,28% |
| ■ A menudo | 35 | 2,93% | 48 | 4,01% |
| ■ Siempre | 22 | 1,84% | 35 | 2,92% |
| Total | 1195 | 100,00% | 1198 | 100,00% |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

hacia la mayoría de los alumnos se reían de él. Se trata de tener o no tener el poder: si se tiene, todo el mundo reirá tus gracias; si no se tiene, se reciben las represalias.

Chico, Chico, 4º, Centro 5

D: A mí una cosa que me hace mucha rabia, que me han hecho, por decirlo de alguna manera, siempre... Estamos en la clase, estamos de *cachondeo* y uno dice una parida y "ja, ja, ja" todos, y suelto yo una parida y empieza: "Ala Dani, ya la estás cagando".

M: Es que lo que digan ellos está muy bien, lo que diga la demás gente no sirve *pa' na'*.

D: No, "¡Cállate la boca, que la estás *liando*, no sé qué!" ¿Sabes?

M: Y si les dices que no, que tú sí estás hablando, ya van a por ti.

D: Sí, y si tú les dices *muu* van más a por ti.

M: Uno solo no hace las cosas.

D: Sí.

M: Porque...

D: Van todos como en grupo, unos se apoyan con la otra.

Las bromas y las agresiones pueden comenzar cuando alguien es seleccionado de forma implícita por algún individuo o grupo de la clase; a partir de este momento, las dinámicas pueden ir desde juegos e insultos, hasta algún golpe físico y collejas.

Chico, 4º, Centro 5

Escogen a alguien, por ejemplo a éste, y van a por él; tienen uno fijado y todo el curso van a por él.

Los jóvenes vulnerables creen que quienes hacen eso es por pura diversión o para distraerse del aburrimiento, pero también para molestar intencionalmente, cuestión ésta que parece confirmada por el testimonio de algunos de los jóvenes autores de estas dinámicas.

Chico, Chico, 4º, Centro 5

¿Y alguna broma?

Ja: Eso, tirarle el estuche, tirarle una goma, quitarle la silla,... y ya está... ¿Ya está, no? (Interrogando con la mirada a su amigo)

P: Tizas...

Ja: Sí, tizas a veces... Pero eso *na' más* se hace para divertirse.

A partir de este punto, cada carcajada del resto de la clase continúa reforzando las bromas y las agre-

siones: "La gente les ríe las gracias y los *liantes* cogen fama y siguen actuando para hacer las gracias". Cada práctica se convierte en una actuación ante el grupo, posiblemente para seguir reafirmando la popularidad social ante los iguales. El resto de la clase forma parte de esta actuación, ya sea como agente o como público. De ahí que los jóvenes reconozcan que, incluso los mismos que son objeto de estas 'bromas' o humillaciones, también participan indirectamente cuando es otra persona el objeto de las mismas.

Uno de los juegos que forman parte de las dinámicas de agresión es el *rondo*, juego que se hace durante la hora del recreo y que, como explica uno de los jóvenes, consiste en rodear 'jugando' a algún compañero y darle patadas y puñetazos. Aunque los jóvenes lo hagan como un juego, quienes lo han vivido como víctima explican que los golpes les parecen demasiado fuertes y lo consideran una agresión física, que forma parte de una agresión global, y que se plasma en: "Ir a por ti".

Chico, Chico, 4º, Centro 5

P: Cuando dices que "van a por ti", ¿a qué te refieres?

D: Desde insultarte hasta que vengan todos y te hagan un *rondo*.

P: ¿Qué es un *rondo*?

D: Se ponen en círculo todos, y te empujan a patadas y luego te empiezan a pegar, a mí patadas, pero te cogen de la chaqueta y dicen: "¡A por el xxxx!" Y luego por los lados te empiezan a pegar puñetazos, no es que te haga daño, pero te molesta, y también hay alguno que...

M: Se pasa.

D: Se pasa que no controla la fuerza, el xxxx.

Existen más prácticas que los jóvenes describen como agresiones verbales y físicas. Otra práctica consiste en dar palmadas en el cogote y mientras tanto grabarlo con el móvil: "Dar collejas y grabarlo". Cuando se pide a estos jóvenes que expliquen alguna de estas prácticas, comentan: "Es que son muchas, no sé, como hacerle la vida imposible a alguien o pegarle, hasta insultarle".

En estos casos citados, el equipo investigador conoce que el centro ha iniciado actividades de tutoría para tratar el tema del maltrato, y eso hace que posiblemente los alumnos reconozcan con más facilidad que su propia vivencia puede tratarse de uno de estos casos, hecho, sin embargo, que no significa que deje de pasar ni que se solucione. Cuando se pregunta a estos jóvenes si creen que puede haber casos de acoso, contestan:

Chico, Chico, 4º, Centro 5

- Yo creo que sí.
- Es el principio, aunque no llegas al final.
- Hay casos, pero no son extensos, son bromitas.

Los jóvenes que participan manifiestamente en dinámicas agresivas contra otros justifican los juegos de grupo como la *bullida* diciendo que son sólo utilizados con aquellos a quienes ven capaces de soportarlo, o con aquellos que son castigados por el grupo porque han infringido alguna de las normas entre iguales o provocan la envidia de los compañeros: se hacen demasiado el *chuleta*, destacan demasiado, ligan más que los otros chicos, etc.

Chica, Chica, 1º, Centro 2

- P: ¿Pensáis que aquí se hace *bullying*?
- N: Sí, el A se peleó con la novia y le tiró de los pelos, y yo: “¡Pero déjala, que es una niña!”
- S: El B a veces le pegan unos cuantos niños.
- N: ¿Sabes por qué? Porque le tienen envidia.
- S: Les roba las novias, se cree muy guapo el B. Yo estoy tranquila allí y me dice que me creo guapa, pues bueno.

La *bullida*, llamada así por una transformación de la palabra *bullying*, consiste, según los jóvenes de una de las escuelas donde la practican, en un juego en el cual 8 o 9 jóvenes dan golpes en el cuello a otro joven, normalmente a la salida de la escuela. En este sentido es similar al juego descrito como *rondo*. Los jóvenes admiten que se meten con alguien, pero dicen que no tienen intención de hacer daño ni es siempre con la misma persona, y que no se meten con aquellos que no aguantarían la dinámica. Ellos se lo toman como un juego, a pesar de que son conscientes de que involuntariamente pueden hacer daño. Eligen como víctimas a quienes consideran ‘tontos’ por su actitud, es decir, a los que son vistos como excesivamente *chuletas*, en realidad.

La *bullida* también parece, por lo tanto, una estrategia de socialización grupal para controlar a aquellos que actúan de forma contraria a los valores del grupo. Los jóvenes explican que no hacen la *bullida* a quienes la primera vez que la sufren ya reflejan malestar y miedo, sino a aquellos chicos que son vistos como vanidosos y peligrosos por el propio grupo. El testimonio de una joven explica con detalle su funcionamiento y los valores que rigen el juego:

Chica, Chica, 4º, Centro 2

- V: En este colegio no hay nadie que vaya a por una persona. Hacen: “¿Hoy es miércoles?” Los

miércoles y los viernes que puedes llegar tarde a casa porque no hay *cole* por la tarde, decimos: “Vamos a hacer una *bullida*.” A lo mejor vemos a uno que es más tonto, empiezan a rodearle y a darle collejas, pero cuando vemos que al niño le duele le soltamos y al día siguiente dos besos y ya está.

L: Es molestar un día a uno...

V: Claro, hacer la gracia.

P: ¿Creéis que hay alguien a quien le puede llegar a afectar como persona?

V y L: Sí.

V: Pero lo tenemos en cuenta porque cuando van a hacer eso de la *bullida* van diez o doce y siempre hay uno que dice: “A ese no, que tiene problemas”.

L: Yo siempre hago eso.

V: Tiene que ser un *chuleta*, porque si le pegas que se te encare, pero no se lo puedes hacer a un niño que sea tonto porque cuando le pegas una colleja se va a poner a llorar, y entonces se traumatiza, que se ve en la cara esas cosas.

P: O sea que crees que ya intentáis tener en cuenta...

V: Claro, cuando se hace esto se busca a uno que sea tonto pero no tonto de mente, sino que haga tanto el tonto que la gente le tenga asco.

Las agresiones, por otra parte, no sólo ocurren en el marco del centro escolar. Algunos de los jóvenes evitan encontrarse con los chicos de la escuela que les molestan, cambiando incluso de recorridos en su vuelta a casa. Los insultos y la hostilidad pueden continuar también en espacios virtuales, ya que los testimonios de algunos alumnos entrevistados nos muestran que algunos jóvenes realizan fotografías de las agresiones y las distribuyen por Internet, o insultan y humillan directamente a los otros jóvenes a través de este sistema de comunicación. No podemos olvidar que en la actualidad todo un curso de ESO puede llegar en estar vinculado por sistemas de comunicación de la red.

Cualquier espacio dentro de la escuela o fuera de ella se puede convertir para algunos jóvenes en un espacio inseguro y amenazador, donde pueden estar en situación de riesgo. La escuela no consigue protegerles dentro de su espacio, y tampoco conoce las agresiones a las que les someten fuera de ella.

Chico, 4º, Centro 2

- P: ¿Ellas lo sabían, que te pasaba esto aquí?
- R: Sí, sí, si hay veces que... Es que iba por la calle y en todos lados, iba por Barcelona, por la Rambla, por todos lados, y es que había veces que me los encontraba, y yo: “¡Es que esto no es posible!” Iba por la Rambla tan tranquila-

mente y me los encontraba y ¡pum!, me escuchaban, con toda la gente, o a lo mejor me tiraban de la chaqueta y me iba para atrás. Y en el momento que me los encontraba ya me amargaban el día, me iba para mi casa, muy nervioso me ponía a llorar y... muy mal. Nunca me ha gustado este colegio, pero...

Uno de los aspectos que caracteriza estas prácticas agresivas verbales y, sobre todo, físicas, es el de la acción grupal. Entre determinados grupos de jóvenes existen algunos códigos no escritos que delimitan normas de funcionamiento internas y que pueden, incluso, convertirse en mecanismos de socialización interna dentro del subgrupo. El ejemplo más extremo de estas normas no escritas se sintetiza en la consideración del *chivato*, al que podríamos definir como aquel joven que facilita información relativa a acciones o comportamientos de los otros jóvenes al profesorado, como traidor del grupo. Castigar a los *chivatos* es una forma de conservar el grupo cohesionado ante el poder de los adultos/profesores. Así, cuando se infringe alguna norma del grupo, se debe aplicar el castigo. Esta lógica de actuación grupal, y en ocasiones, tribal, es reconocida por parte de los jóvenes que son víctimas de algunas formas de agresión. En efecto, los jóvenes que son objeto de algunos tipos de agresión acostumbra a destacar que normalmente los agresores actúan en grupos, la composición de los cuales se sitúa alrededor de las cuatro o seis personas, un aspecto ya confirmado por otros estudios. Sin embargo, el grupo puede llegar a ser toda una clase, ya que más de un testimonio explica que alguien de la clase es el blanco de las bromas y de los insultos de todo el grupo-clase.

Diversos centros

Uno solo no hace las cosas.

Van todos como en grupo, unos se apoyan con la otra.

Uno a uno no son nada.

[...] Cuando están con los otros se sienten más protegidos, como están en grupo... A lo mejor va uno solo y no me dice nada, yo agacho la cabeza, él agacha la cabeza o con la cabeza para adelante, como sea, pero cuando van dos o tres ya empiezan...

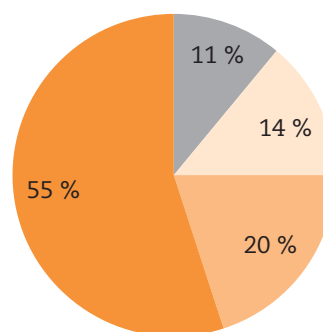
[...] Y cuando después les pillas solos, se portan contigo de *puta madre*. Se explican *tope de bien, son tope calmaos*, en cambio cuando se juntan todos ya está, es mejor que los dejes.

La existencia de estos códigos no escritos es lo bastante importante como para influir en las respuestas de los jóvenes adolescentes ante

supuestas situaciones que les obligan a tener que decidir entre el lado de la escuela –el profesorado– y estos códigos no escritos. Así, a la pregunta del cuestionario del estudio en la cual se plantea a los estudiantes que elijan la reacción que tendrían ante una situación de agresiones reiteradas a un compañero, un 45,5% del alumnado opta por alternativas de pasividad, alternativas que prefieren a tener que recurrir al profesorado y ser considerados unos *chivatos*. Avisar al profesorado es un recurso menos utilizado por los chicos que por las chicas, y es también menos frecuente entre el alumnado de 4º de ESO que entre el de 1º de ESO.

Opciones que eligen los jóvenes en casos de posible acoso

| | |
|--|-----------------|
| ■ No se puede hacer nada. Ser <i>chivato</i> es lo peor | 11,11% |
| ■ No merece la pena hacer nada, son cosas que pasan con el tiempo. Mientras tanto hay que saber aguantar | 14,25% |
| ■ Es mejor no ponerse a defenderle, porque si haces algo al final eres tú quién recibes | 19,93% |
| ■ Habría que decírselo a un profesor aunque me llamen <i>chivato</i> | 54,71% |
| Total | 100,00% |
| | [N=1179] |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

4.2. LA AGRESIÓN SIMBÓLICA

La agresividad física, evidentemente, no es el único recurso de violencia que se utiliza en los centros de secundaria. La agresividad simbólica, ejercida mediante el uso de mecanismos de dominación como la humillación, el insulto, la deslegitimación, la dominación arbitraria derivada de la capacidad de generar miedo en la víctima, etc., es una forma de agresión tanto o más lesiva para la víctima que las *collejas* o el *rondo*.

De hecho, es la forma de agresión más frecuente entre los jóvenes adolescentes en los centros de secundaria. La encuesta sobre *Juventud y seguridad en Cataluña*, realizada a jóvenes de 12 a 18 años en el año 2001, e impulsada conjuntamente por el Departamento de Educación y el Departament

mento de Interior de la Generalitat de Catalunya, recoge, por ejemplo, que más del 43% de los encuestados señala haber sido objeto de burlas e insultos, que se han reído de ellos. Casi un 40% afirma que han mentido sobre su persona, que han intentado dejarles en mal lugar. Dicho de otro modo, cuatro de cada diez escolares dicen haber recibido algún tipo de *maltrato psicológico*. Además, es precisamente esta forma de maltrato la que las propias víctimas destacan como “la que más duele o la que da más rabia”, por encima de determinadas amenazas o incluso de las agresiones físicas.

Es interesante, a modo de ejemplo, reproducir de este estudio la tabla relativa a los diferentes tipos de agresiones sufridas por el alumnado. En ella puede verse que las agresiones más frecuentes se sitúan en el ámbito de las burlas o de los insultos, mientras que las menos frecuentes se localizan en

las agresiones físicas y en la obligación de la víctima de hacer cosas contra su voluntad.

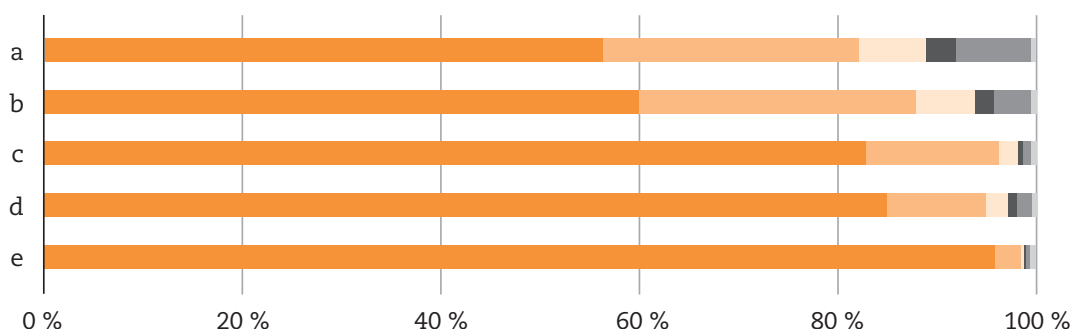
Otra de las prácticas más habituales en el entorno escolar es la de *poner motes*. Esta práctica, habitual a lo largo de distintas generaciones en el entorno escolar, puede llegar en ocasiones a ser especialmente humillante para los agredidos, con el agravante que la etiqueta y el mote pueden acabar siendo interiorizados por algunos jóvenes como parte de su vida cotidiana en la escuela.

Del mismo modo, los datos recogidos en el estudio muestran que la frecuencia de las formas de agresividad a través del insulto, del despotricar o de la ridiculización supera ampliamente la frecuencia de las agresiones físicas. Ésta es una respuesta en la cual coinciden tanto los que se sitúan en una posición de víctima como los que están en una posición de agresores. La tabla siguiente así lo muestra.

Alumnado afectado por las acciones negativas de sus compañeros o compañeras (En porcentajes)

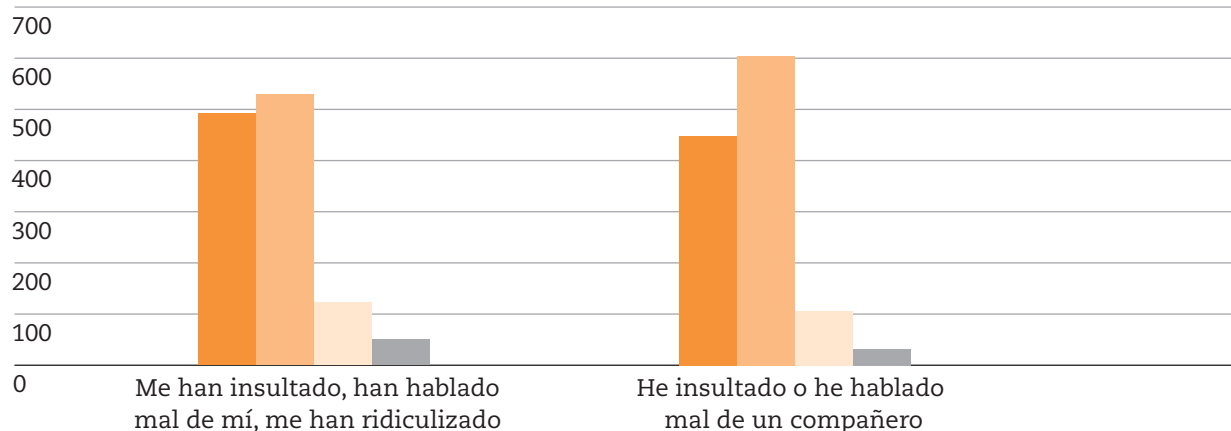
[N = 7.416]

| | Nunca | 1 o 2 | 3 o 4 | 1 semanal | >1 setmanal | NS/NC | |
|--|-------|-------|-------|-----------|-------------|-------|-----|
| a ¿Se han burlado de ti, se han reído de ti o te han insultado? | 56 | 25,8 | 6,7 | 3 | 7,5 | 0,6 | 100 |
| b ¿Han dicho mentiras sobre ti o han intentado hacerte quedar mal? | 60 | 28,1 | 6 | 1,9 | 3,7 | 0,6 | 100 |
| c ¿Te han robado o han estropeado tus cosas? | 83 | 13,4 | 1,9 | 0,5 | 0,8 | 0,6 | 100 |
| d ¿Te han dado golpes, empujones, patadas,...? | 85 | 10 | 2,2 | 0,9 | 1,5 | 0,6 | 100 |
| e ¿Te han amenazado para obligarte a hacer cosas que no querías hacer? | 96 | 2,6 | 0,3 | 0,2 | 0,4 | 0,6 | 100 |



Frecuencia de las agresiones simbólicas recibidas y causadas

| | Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado | | He insultado o he hablado mal de un compañero | |
|---------------|--|----------------|---|----------------|
| ■ Nunca | 493 | 41,32% | 450 | 37,69% |
| ■ Pocas veces | 529 | 44,34% | 605 | 50,67% |
| ■ A menudo | 122 | 10,23% | 106 | 8,88% |
| ■ Siempre | 49 | 4,11% | 33 | 2,76% |
| Total | 1193 | 100,00% | 1194 | 100,00% |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Las relaciones entre agresores y agredidos se extienden a otros terrenos de la vida escolar, como por ejemplo a los abusos que obligan a algunos a realizar determinados trabajos académicos, un aspecto que si bien, como hemos visto, no es cuantitativamente alarmante, sí refleja una relación de poder extrema entre iguales. Se constata, de este modo, que existen otros mecanismos que evidencian la dominación de unos jóvenes sobre otros mediante la fuerza. En el caso de los jóvenes considerados como más débiles, y que además son buenos estudiantes, éstos son obligados por otros a entregarles sus trabajos académicos.

Chico, Chico, 4º, Centro 5

P: ¿De qué?

D: Te puedes pasar el fin de semana haciendo un trabajo y llega el *matarile de turno*, que ha estado todo el fin de semana de fiesta con los amigos de turno y te dice: "Oye, déjame el trabajo" ¿Cómo? ¿Me he estado matando para dejártelo? No, hombre, hay gente que se enfada contigo, que te pone la gente en tu contra y un sinfín de cosas.

P: ¿Os ha pasado, esto?

M: Sí.

D: Sí.

La agresión simbólica acostumbra a ser un recurso más utilizado en las relaciones entre las chicas. A pesar de que también entre chicas se produce la agresividad física, éstas tienen además meca-

nismos de control de género que hacen que *despotricar* sea una de sus principales prácticas cuando quieren ejercer su dominio sobre las compañeras 'mujeres'. Si bien en el caso de los chicos vemos que las agresiones físicas o incluso las peleas 'sin importancia' forman parte de una construcción identitaria de género en la cual aparentar ser respetado y temido forma parte de ser 'hombre', en las chicas el gran nivel de exigencia y de perfeccionismo impuesto a la mujer en general se plasma en un autocontrol intragénero en que se ha roto totalmente la solidaridad femenina, y en el cual las inseguridades se plasman en la crítica y la agresión a las otras, a quienes se considera rivales.

Chica, 4º, Centro 3

P: ¿Hay mucha competencia entre chicas?

E: Sí, es que las chicas sobre todo son muy falsas, porque claro entre tu grupo despotricas contra todo el mundo, y se les ve. Yo paso por el pasillo y veo unas chicas que me miran de arriba abajo, que después me van de amigas y de: "Ay xxx, ¿cómo estás, qué tal?" Son más a *chincar*, no son conflictos académicos.

P: ¿Y tú cómo reaccionas ante estos conflictos?

E: A ver, yo si voy bien conmigo misma, sobre todo con estas personas que lo hacen descaradamente, es que a mí *me la suda*, paso de ellas. ¿Que me miran? Que me miren. ¿Que no les gusta? Que no miren y punto. A veces sí que da un poco de rabia, veo que me están mirando y... claro, porque no te miran porque les guste, sino por lo contrario.

P: ¿Y las reacciones de la otra gente en general son iguales a las tuyas?

E: No, o sea, es más tú me miras, pues yo ahora voy diciendo que van al lavabo y empiezan a hacer todos los comentarios, porque mira esta es una *puta*, porque sí, porque yo lo digo... Entonces claro, en ese grupo está otro grupo que había escuchado eso y entonces se lo dice a otra persona y claro van corriendo rumores, hacen que la gente se ponga en contra de una persona porque es más fácil el *habla-habla*.

A pesar de que la mayoría de jóvenes agredidos destacan que quienes les molestan en grupo habitualmente son chicos, algunos de ellos señalan que en ocasiones algunas chicas complementan con formas de agresividad simbólica las prácticas agresoras de los chicos. Las chicas actúan en algunos casos como público, reafirmando y legitimando la actuación de los jóvenes que les molestan, o incluso algunas de sus amigas tienen el papel de incitadoras de la agresión entre el grupo de chicos. Algunos reconocen también el poder hiriente de las palabras de las chicas: “Si quieren, te traumatizan”.

El propio profesorado acostumbra a coincidir con el alumnado en esta división de género de los tipos de conflicto. Para la gran mayoría del profesorado los conflictos son distintos en función del género. Los chicos son los protagonistas de la mayoría de situaciones de conflicto, sobre todo porque acosumbran a ser más explícitos en su gestión y ésta se hace de manera pública, ya sea con peleas, insultos o gritos. Las chicas, en cambio, *a priori* no protagonizan apenas ninguno de los conflictos del centro, ya que, según los adultos, son más discretas, de modo que dificultan la detección de tensiones entre ellas.

Por el contrario, los profesores opinan que son estos conflictos silenciosos e invisibles entre las chicas los que pueden tener peores consecuencias para algunas de las implicadas. A menudo responden a rencores de más duración y, sobre todo, se gestionan haciendo uso del desgaste psicológico de la víctima. Los chicos, en cambio, parecen resolver sus diferencias mucho más rápidamente, y después del enfrentamiento directo éstas quedan anuladas.

Tutora, 1º ESO, Centro 6

R: La diferencia entre un chico y una chica es que el chico se peleará con otro y quizás se pegarán una bofetada, pero al cabo de dos minutos no se acordarán. En cambio las chicas: “Si tú en P3 un día me metiste el dedo en el ojo”, y dice: “¡Pero si estamos en 1º de ESO!” Nosotras somos más *quisquillosas*.

4.3. EL DIFÍCIL RECONOCIMIENTO DE LAS AGRESIONES: “PERO NO ES AQUELLO DEL BULLYING”

La significación que los jóvenes otorgan a las prácticas violentas o conflictivas en el marco escolar es un aspecto clave para trabajar las relaciones de convivencia en el entorno educativo. En este sentido, uno de los aspectos que llama más la atención, y que se extrae tanto del estudio como de otros trabajos, es el no reconocimiento del fenómeno de las prácticas agresivas y, especialmente, del *bullying*, o lo que es lo mismo, de la agresión de forma reiterada a una determinada víctima dentro del grupo de iguales. Esta falta de reconocimiento puede situarse tanto en el terreno de los agresores como en el de las víctimas. Para el agresor o los agresores, el no reconocimiento les ayuda a situarse en un marco de legitimidad de la práctica agresiva. Se trata más de una broma que no de un acto de violencia, hecho que les permite continuar con determinados rituales sin considerar que causan ningún daño. En el caso de las víctimas, el no reconocimiento, como han señalado diversos trabajos, puede convertirse en un recurso de supervivencia, de mantenimiento de la autoestima. El agravante en este caso es que la víctima puede acabar normalizando una posición de sumisión, internalizando un rol de individuo que para no ser extraño y ser aceptado tiene que tolerar determinados abusos sobre su persona.

En efecto, a pesar de haberse hablado bastante de ello en los medios de comunicación y haberse tratado en las escuelas, pocos alumnos se reconocen a sí mismos como maltratados o reconocen que algún compañero de la escuela esté siendo objeto de maltrato. Ni siquiera los insultos son considerados como una agresión por los jóvenes. Sentirse mal en ocasiones se reduce a expresiones del tipo “un poco sí”, o “yo me siento un poco así”. Por otra parte, cuando no se es víctima, se quita importancia al hecho o simplemente ‘no se ve’, y aparece la frase “pero tampoco es *bullying*”.

Chico, 4º, Centro 3

P: Aparte del chico este que me has explicado que ha sufrido *bullying*, ¿tú sabes si hay algún caso parecido? ¿De alguien que sufra *bullying* o que se metan mucho con él?

R: Con el... El año pasado nos metíamos mucho con él, con el chico aquel, pero ya no nos metemos con él.

P: ¿Y lo veía el profesorado?

R: Pero tampoco era *bullying*, se metían con él, no tanto como si fuera *bullying*, sino de vez en cuando meterse con él.

P: ¿No había intención de hacer daño?

R: No, por aburrimiento.

La mayoría de los jóvenes entrevistados piensa que en su escuela no hay situaciones de maltrato o de *bullying*, aunque ellos mismos estén sufriendo el fenómeno. No son muy conscientes de que muchas de las dinámicas entre los jóvenes forman parte de dicho tipo de relaciones. Por ejemplo, los jóvenes de primero de ESO, a pesar de que en algunas escuelas han tratado el tema del maltrato en la tutoría de clase, se toman los insultos a broma y como parte del juego: “Es la forma en que jugamos nosotros”. Cuando insultan piensan que están haciendo gracia, porque todo el mundo se ríe y todos se lo pasan bien, pero los propios jóvenes ven que hay una relación de poder clara, en la cual se hacen bromas sólo a los considerados más débiles. Cuando las bromas son puntuales nadie se lo toma mal, pero cuando pasan a ser cotidianas y siempre a la misma persona, los propios jóvenes empiezan a pensar que alguna cosa no va bien, y parece que intentan autolimitarse.

Chico, Chico, 1º, Centro 1

- P: ¿Hay alumnos que se metan con otros alumnos?
 M: Si se meten es en broma porque a veces nos insultamos pero en broma.
 D: Es la forma en que jugamos nosotros.
 P: ¿Y nadie se lo toma mal?
 D: Sí, el xxxxx.
 M: Un día en tutoría, había un chico que no paraba de meterse con él.
 D: Pero era en broma.
 M: Pero ahí se pasaba, cuando pasaba por su lado le decía: “Aquí huele a ajete removido.” (Se les escapa la risa)
 P: ¿Y por qué lo hacía?
 M: Para hacer reír a los demás. Pero había un momento que ya era una semana y otra y ya cansaba.

Incluso cuando se describen situaciones muy evidentes, como los insultos de todo un grupo-clase hacia algún chico, los jóvenes le quitan importancia y no lo identifican como una situación de abuso. Finalmente dicen: “Pero no es aquello del *bullying*”, justificando la actuación del grupo por las características de la víctima: “Era muy extraño” o “se ponía nervioso muy rápido”.

Chico, Chica, 4º, Centro 4

- Ma: El año pasado también hubo un problema con un niño, el xxx, que todo el mundo, no sé, le insultaba, y un día salió y se puso a llorar y todos: “Perdón, perdón.” Y entonces ya...
 M: Se marchó.
 P: ¿Y por qué pasó eso? ¿Cómo comenzó?
 Ma: Hombre es que, supongo porque era como gordo.
 P: ¿Y la gente se metía con él?
 Ma: Alguna vez, por ejemplo, se tiró un pedo en una clase, y todos: “xxxx *pedorreta*” y no sé...

- Ma: Claro cada día tal, tal, y al final...
 Jo: ¿Y era un grupo de gente concreta los que le *machacaban*?
 Ma: Eran el xxxx, el xxxxx.
 P: ¿Por qué creéis que lo hacían?
 Ma: No lo sé.
 M: Esta gente se mete con otra gente para sentirse más seguros.
 P: ¿Continúan este año aquí en la escuela?
 Todos: Sí.
 Ma: En nuestro grupo. Pero no es aquello del *bullying*.

Otros jóvenes, que reconocen que son de los más *liantes* y están inmersos en insultos y juegos físicos en los cuales a veces se llega a la agresión, piensan que estas prácticas son legítimas porque se hacen “entre amigos”. No consideran su actitud maltrato porque creen que son peleas entre ellos, entre amigos y entre amigos “no duele”. Su respuesta es: “Sólo nos metemos entre nosotros” y lo justifican diciendo que “todos se pueden defender”, incluso un chico del que reconocen que es tímido y no habla.

Chico, Chico, 4º, Centro 1

- P: ¿Qué entendéis por acoso, *bullying*? (lo habían dicho en clase) ¿Habéis hablado más en clase?
 J: No, el tutor nos ha dicho que si lo hacemos vamos unos días a casa.
 P: ¿Y qué tenéis que hacer?
 J: Pegar todos a uno.
 Jo: Nosotros lo hacemos pero entre amigos.
 J: Entre amigos no duele pero el año pasado sí que había algunos a los que *les daban* todo el colegio.
 P: ¿Os lo hacían a vosotros?
 J: No.
 Jo: Yo nunca *daba*.
 P: ¿En clase hay alguien que se meta con alguna persona sin ser amigos?
 J: Sólo nos metemos entre nosotros.
 P: ¿Con nadie que no se pueda defender?
 Jo: Todos se pueden defender. El xxx.
 P: ¿Qué le pasa?
 Jo: Cuando quiere se defiende, pero no habla, es tímido, pero nos llevamos bien.
 P: ¿Alguna vez os han molestado a vosotros?
 Jo: Entre amigos.

En definitiva, el hecho de constatar este difícil reconocimiento nos indica la necesidad de que tanto los centros educativos como la propia Administración educativa planteen mecanismos de intervención en el terreno de la convivencia entre iguales que permitan trabajar qué valores interiorizan los jóvenes adolescentes y cómo construyen sus percepciones sobre qué prácticas pueden causar daños físicos o psicológicos a sus iguales.

5. LAS MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD Y LA DETECCIÓN DE SITUACIONES DE ABUSOS O MALTRATOS

5.1. INTRODUCCIÓN

El estudio sobre *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos* pone de relieve que, a pesar de la presencia de problemas de convivencia y de confrontación escolar en los centros, la mayoría de los jóvenes manifiestan sentirse bien en la escuela. Existen, no obstante, experiencias desagradables para algunos de ellos que dejan entrever que el bienestar es, en muchos casos, aparente. Son destacables las enfermedades frecuentes que padecen algunos de los jóvenes entrevistados, como resfriados o dolores de barriga; jóvenes que admiten que no tienen muchos amigos. Algunos reconocen su descontento: “A mí no me gusta venir aquí”, o disimulan su malestar: “¿Aquí? Sí, me da igual, no me molesta”.

En el caso de algunos jóvenes el clima de hostilidad alcanza dimensiones más duras. A pesar de que la mayoría de los jóvenes más vulnerables manifiestan que están bien en su escuela –y gestionan suficientemente bien la falta de amigos o las situaciones de violencia verbal, física o social– hay algunos jóvenes que se sienten muy mal en ella. Estos jóvenes explican abiertamente que su escuela no les gusta, y *nunca les ha gustado*, porque han recibido continuamente las agresiones de algunos de sus compañeros. En algunos casos las agresiones alcanzan altos niveles de violencia, hasta tal punto que determinados alumnos no consiguen sentirse seguros ni dentro ni fuera del centro.

Este capítulo intenta aproximarse a la difícil comprensión de las diferentes situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes. En todas las escuelas hay jóvenes que por múltiples causas puede considerarse que se encuentran en situación de riesgo o en situación de vulnerabilidad en cuanto a las relaciones de convivencia entre iguales. Las entrevistas del estudio evidencian que son notables los casos de jóvenes que en algún momento han sufrido una experiencia de exclusión, de agresión o de no ‘encajar’ entre sus iguales o con la escuela. Algunos de ellos fueron seleccionados por el profe-

sorado, a petición del equipo investigador, como *solitarios*, como *líderes negativos*, como *los que causaban agresiones* o como *los que las recibían*. En todos los casos, sin embargo, el **denominador común era la posición de vulnerabilidad en la red social de iguales de la escuela**. En este capítulo se analizan algunos aspectos de la heterogeneidad y el repertorio interno del perfil de vulnerabilidad/no integración en las redes de sociabilidad entre iguales. De forma complementaria, se analiza el hecho de que las manifestaciones de vulnerabilidad no son siempre evidentes, y que en general las situaciones de abuso o maltrato entre iguales no aparecen como evidencias inmediatas a ojos del profesorado, dificultando así su detección.

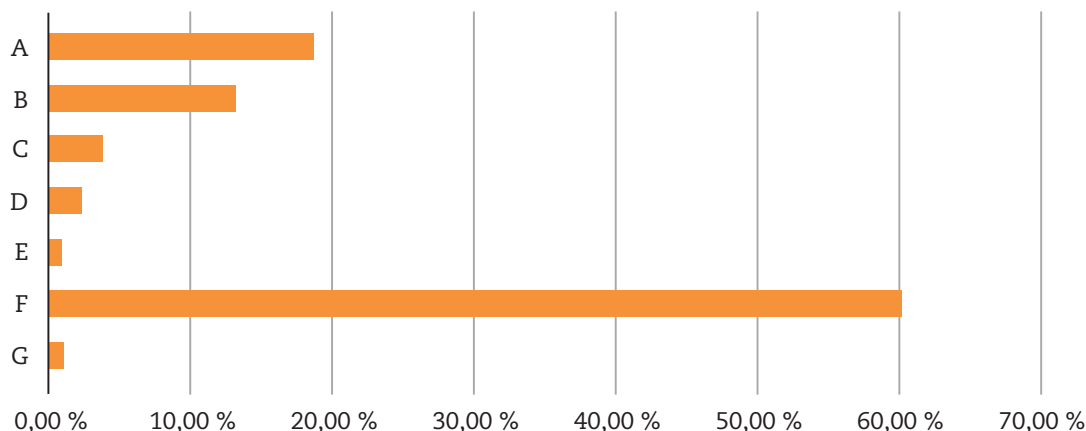
5.2. LA IMPORTANCIA DEL MALTRATO PSICOLÓGICO

Antes de entrar en este análisis, sin embargo, es interesante recordar aquello que otros trabajos han puesto de relieve sobre las situaciones de vulnerabilidad derivadas de maltratos entre iguales en los centros escolares. A modo de ejemplo es interesante reproducir una tabla correspondiente al estudio sobre *Juventud y seguridad en Cataluña* de la Generalitat de Catalunya, del año 2001, donde se recogen las respuestas a la percepción de los maltratos en términos de rabia o humillación para la víctima.

La tabla pone de manifiesto que, sea cual sea la modalidad de maltrato recibida, la burla, el insulto o ser el hazmerreír de los compañeros se viven como las formas de maltrato más desagradables. Como destaca el mismo estudio, éste es un dato que “pone de relieve la importancia de la violencia psicológica, que aparece vivida incluso como más importante, más dañosa y más difícil de asimilar para el adolescente victimizado que la violencia física, muy probablemente entendida como un juego de adolescentes sin más entidad. Este dato nos parece de la mayor importancia: los chicos y las chicas aguantan mejor un puñetazo que una burla o una mentira”.

De los maltratos que has sufrido, ¿cuál te ha dolido más o te ha causado más rabia?

| | |
|---|-------------|
| A Burlarse de mí, reírse de mí, insultarme | 18,7% |
| B Decir mentiras sobre mí, hacerme quedar mal | 13,2% |
| C Robar o estropear mis cosas | 3,8% |
| D Darme golpes, empujones, dejarme encerrado | 2,3% |
| E Amenazarme para obligarme a hacer cosas que no quería hacer | 0,9% |
| F Durante este curso, no me han tratado NUNCA mal | 60,3% |
| G NS/NC | 1,0% |
| Total [N = 7.416] | 100% |



Fuente: Juventud y seguridad en Cataluña. Encuesta a los jóvenes escolarizados de 12 a 18 años. Curso 2000-2001. Generalitat de Catalunya, Departamento de Educación y Departamento de Interior.

El mismo trabajo citado destaca en otro apartado que un 15% de los jóvenes adolescentes manifiesta que en su clase hay algún alumno que le da miedo, mientras que un 2% del alumnado manifiesta tener mucho miedo a alguno o algunos jóvenes de la clase. Son datos que alertan sobre la importancia de la dimensión psicológica del maltrato, un aspecto que muchas veces no es fácilmente visible, pero que ocupa un espacio central en el sufrimiento de los jóvenes que padecen alguna forma de agresión.

Las reacciones que pueden provocar las situaciones de vulnerabilidad y las consecuencias psicológicas del maltrato son diversas. El estudio sobre *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos* subraya que estas reacciones pueden ir desde el aislamiento hasta forzar comportamientos contrarios a la propia forma de ser con la finalidad de buscar la aceptación entre los iguales. Es común también que en algunos casos los propios alumnos nieguen sufrir situaciones de maltrato o que, a pesar de reconocerlas, manifiesten que no les causan grandes problemas para no mostrar su vulnerabilidad. En diferentes partes del estudio los jóvenes que son objeto de algún tipo de agresión destacan una serie de sensaciones vividas que van desde el sentimiento de estar 'manchado' o marcado por siempre, hasta la pérdida de autoestima durante un largo tiempo, la desconfianza de los otros cuando se cambia de entorno escolar, el miedo a que te localicen y te persigan, la incapacidad de ser uno mismo o la

falta de confianza en los demás. Los jóvenes tienen miedo incluso de que, en caso de cambiar de centro, los acosadores se pongan en contacto con jóvenes del nuevo centro y comiencen de nuevo las mismas dinámicas. La victimización se convierte en un estigma que puede marcar a la víctima allí donde vaya.

Chica, Grupo de discusión

Haber sufrido acoso te condiciona las relaciones sociales por siempre más. Primero te queda la sensación de que al conocer a una persona nueva te pueda volver a pasar aquello y después la autoestima te ha quedado de tal forma que llegar a tapar aquello es imposible. Quedas marcado por siempre, es una mancha. Tienes miedo de que se vuelva a repetir cada vez que cambias de ambiente. Te preguntas: "¿Me aceptarán?"

Chico, Grupo de discusión

Si estás sufriendo un acoso y lo estás pasando muy mal tienes la opción de cambiarte, pero psicológicamente quedas muy impactado, tienes una sensación muy fuerte y miedo muy fuerte a que en el instituto donde vayas haya gente que conozca o sean *amiguetes* de los que te acosaban en tu instituto y se pongan en contacto.

Algunas de las preguntas planteadas a los estudiantes en el mismo estudio simulaban situaciones de maltrato y se pedía a los encuestados que se posicionaran a partir de diferentes alternativas. Es interesante analizar dos de estas preguntas bajo el punto de vista de la interpretación que los encuestados pueden tener sobre la vulnerabilidad de determinados jóvenes.

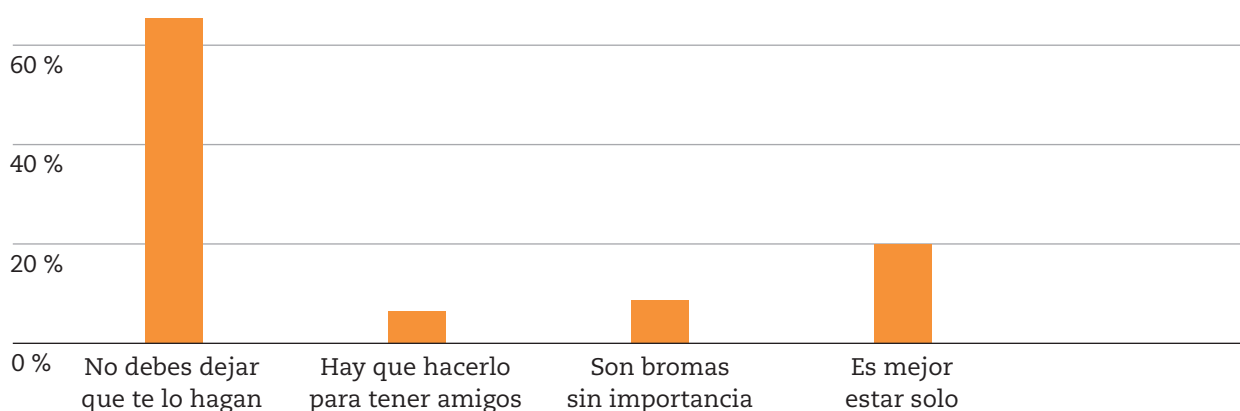
dejan claro que los valores prioritarios son defenderse de cualquier humillación y no cargar la responsabilidad sobre las propias víctimas, hay algunas respuestas que, a pesar de no ser numerosas, destacan porque se desvían de lo que sería esperable. Por un lado, en la primera tabla hay un 6,5% de los encuestados que consideran que para tener amigos hay que someterse a determinadas formas de sumisión. Al mismo tiempo, un 8,7% considera que son bromas aisladas, un elemento que tiene cierta correspondencia con lo que se ha

Si bien las respuestas mayoritarias de los encuestados se concentran en aquellas opciones que

Reacciones de los encuestados a la opinión:

“Un compañero tuvo que estar durante una semana haciendo todo cuanto le pedían para conseguir se aceptado en el grupo”

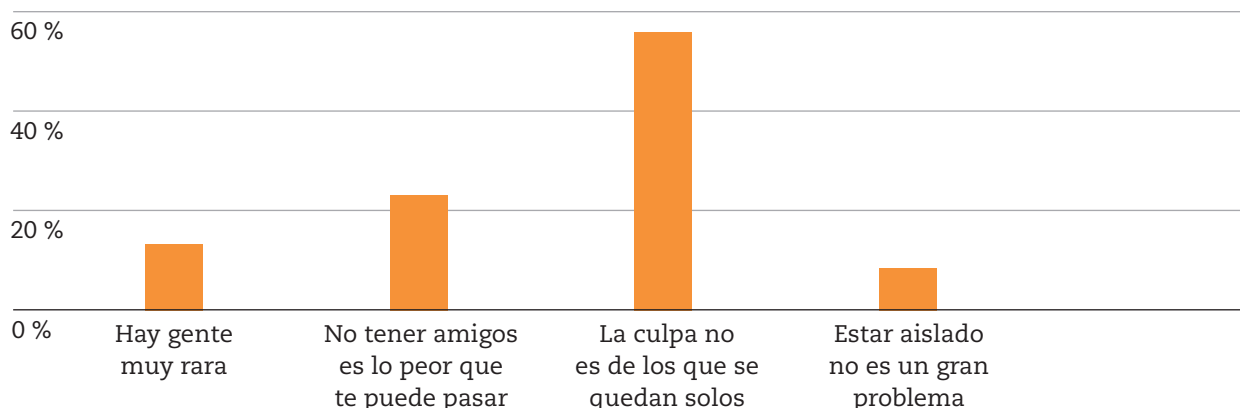
| | | |
|--|-------------|-------------|
| No debes dejar que te lo hagan. Es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos es preciso que te traten bien desde el principio. | 769 | 64,80% |
| Se pasa mal, pero hay que hacerlo, porque lo importante es tener un grupo de amigos. | 77 | 6,50% |
| Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo tú se las haces a los nuevos. | 103 | 8,70% |
| A veces es mejor estar solo que con amigos que abusan. | 236 | 19,90% |
| TOTAL | 1185 | 100% |



Reacciones de los encuestados a la opinión:

“Es peor que no te hagan caso y que te marginen que no que se metan contigo”

| | | |
|---|-------------|-------------|
| Es que hay gente muy rara, que se lo tiene más que ganado. | 158 | 13,30% |
| No tener amigos es lo peor que te puede pasar, hay que esforzarse para que te acepten. | 272 | 22,90% |
| La culpa no es de los que se quedan solos. Lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quién deja entrar y a quién no. | 659 | 55,40% |
| Bien, estar aislado tampoco es un gran problema. | 100 | 8,40% |
| TOTAL | 1189 | 100% |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

visto en el capítulo anterior sobre las percepciones alrededor de la frontera de lo que puede ser o no considerado *bullying*. En cuanto a la segunda tabla, aparte de la opinión mayoritaria que exculpa a los individuos aislados de la responsabilidad de lo que les pasa, casi un 23% considera que la responsabilidad de ser aceptado en el grupo recae en el propio individuo, que debe hacer todo lo posible para integrarse en él. Este hecho contrasta con la primera opción (13,3%) y con el 8,4% de respuestas que considera que estar aislado no es un gran problema⁴. Cabe destacar que la tensión entre la aceptación de iguales en el entorno y su aislamiento está presente en las relaciones de convivencia o confrontación en los centros de secundaria, y que la resolución de dicha tensión no es sencilla y puede ser una fuente de producción de posiciones vulnerables en el entorno escolar.

5.3. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LAS POSICIONES VULNERABLES

Ya se ha señalado que las situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes no son homogéneas, como tampoco lo son las estrategias que se emplean para responder a estas situaciones. En este apartado, a partir del estudio sobre *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos*, se exploran algunas de estas estrategias de jóvenes que, por una razón u otra, experimentan situaciones de vulnerabilidad derivadas de una posición de marginalidad o de aislamiento en el entorno escolar. A pesar de la riqueza de las posibles respuestas a las posiciones de vulnerabilidad, en este apartado se describen tres estrategias diferentes desarrolladas por los jóvenes para hacer frente a circunstancias de aislamiento, marginalidad o presiones por parte de los agresores.

ESTRATEGIA 1: HACERSE INVISIBLE: LA EVITACIÓN DE LA CONFRONTACIÓN

El eje común en estos jóvenes, con respecto a su posición en las relaciones con sus compañeros, es que tienen una experiencia de aislamiento social o de ser objeto de molestias continuas por parte de algunos de sus iguales, pero evitan, en la medida de lo posible, enfrentarse a situaciones molestas o de potencial conflicto social o escolar. A pesar de que algunos dicen sentirse bien y no tener problemas en la escuela, tienen muy presente en sus opiniones a los alumnos “problemáticos”, quienes para ellos son los que molestan: “Hay algunos dife-

rentes, algunos que molestan y otros que no hacen nada, pero a la hora del patio están juntos”. También vinculan los problemas que ven en la escuela con los alumnos que “la lían”: aquellos que muestran una actitud de rebeldía ante el profesorado, pero también aquellos que les insultan y les pegan.

Chico, 4º, Centro 2

R: ¿Cuáles son los problemas más comunes que tenéis en el instituto?

D: Con los alumnos que *la lían* más.

R: ¿Qué hacen estos alumnos?

D: Se ponen allí a molestar al profesor, que nosotros estamos estudiando y se ponen a molestar.

Adoptan estrategias como, por ejemplo, la aceptación resignada de su posición de vulnerabilidad o de aislamiento, la invisibilización y el silencio, la evitación de las personas y de las situaciones que les resultan molestas o, por último, la simulación con relaciones fingidas de ser amigos de los chicos que les molestan. Su estrategia predominante en la escolarización es también aceptar la autoridad escolar, no resistirse al profesorado y no *liarla* en clase, y es precisamente por este motivo que son objeto de atención de los *liantes*. Algunos de ellos son físicamente ‘distintos’ del modelo físico ideal entre los adolescentes y precisamente por ello son molestados, por aparentar ser más débiles o por tener más peso.

Chico, Chico, 5º, Centro 5

P: ¿Hay alguien que sea más vulnerable a ser molestado?

M: Sí.

D: Sí, mucha gente.

P: ¿Por qué?

M: Porque digamos que él no es como ellos, digamos que no *la lían*.

D: Es pacífico, no abre la boca y cuando ellos van a jugar se acaba deprimiendo.

M: Digamos que si tú vas a por los que *la lían*, ellos se quejan y todo eso; los que *la lían* se lo hacen a él y él se calla, no hace nada, y por eso muchas veces... En vez de rebotarse, calla. A mí me ha pasado muchas veces.

Algunos aceptan resignadamente no tener amigos en la escuela y no tener una vida social fuera de ella, canalizando su tiempo hacia el estudio y los deberes. Otros utilizan como estrategia juntarse con los chicos que les atacan, porque así desvían la conflictividad y la agresión hacia los demás.

⁷ Ambas tablas tienen el problema de que las respuestas planteadas no son completamente excluyentes entre ellas.

Chico, Chico, 4º, Centro 2

S: Lo más es insultar y a él le pasan diciendo que él... Hace alguna broma a profesores y dicen que fue él. Siempre paga los platos rotos.

J: Cuando me llevo bien, van a otro; cuando me junto con ellos, bien.

P: ¿Os juntáis con ellos?

J: Sí, y se meten con otro, pero si no, se meten conmigo.

ESTRATEGIA 2: ENTRE LA RESIGNACIÓN Y EL CAMBIO DE IDENTIDAD

En otros jóvenes, su posición en las relaciones sociales entre los jóvenes de la escuela viene dada por la total falta de encaje entre sus *habitus* (origen social, gustos y estilos de vida, prioridades, formas de vivir, de hablar y de comunicarse) y los de la nueva escuela y sus alumnos. Se sienten 'fuera de lugar' o 'al margen'. En este sentido, se constata que el propio cambio de centro puede hacer aparecer problemas donde no los había, simplemente por el contraste y las grandes diferencias existentes entre los estilos culturales de estos jóvenes y los de las nuevas escuelas.

Son algunos casos de jóvenes para los que hay una distancia entre sus estilos de socialización en el entorno familiar y en redes relacionales fuera del instituto y los estilos culturales mayoritarios en el centro escolar. En otros casos pueden ser alumnos nuevos, o que se sienten siempre nuevos, tanto en su grupo-clase como entre el resto de los agentes de la escuela.

Estos jóvenes extrañan las pautas de relación, los valores, los estilos de comunicación entre los jóvenes, porque proceden o se sienten de otros entornos sociales y escolares donde las pautas y los símbolos para relacionarse son distintos; viven el aislamiento social y el ataque de sus compañeros porque son demasiado 'diferentes'. Estos jóvenes no entienden el funcionamiento formal e informal del nuevo centro y de sus agentes, y tienen que hacer un gran esfuerzo para comprender el nuevo lenguaje de los adultos y de los jóvenes. Cuando lo comprenden, sus estrategias pueden ser tanto la aceptación resignada de su posición de no integración en el centro, como el cambio de identidad para poder adaptarse y ser respetados.

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿Cómo os veis a vosotros mismos dentro del centro?

G: Yo me veo bien, me siento a gusto conmigo mismo. (Ríen)

L: Yo me veo normal, pero en este colegio no me veo de las más normales, porque la gente me hace coger complejos, no lo puedo evitar. Pero sólo dentro del colegio.

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿Cómo es eso de venir nueva en 4º cuando todos se conocen?

S: Un desastre, no estoy contenta. Amigas sinceras no tengo en mi clase; de la otra, sí, están bien, pero de la mía... Hablo y así, pero nada más.

Si tenemos en cuenta algunos aspectos que hemos destacado en este informe, y en concreto en el apartado anterior sobre las actitudes que pueden derivarse de las necesidades de integración, esta posición de vulnerabilidad puede ocasionar determinadas relaciones de poder de dominación-sumisión en aquellos casos en los cuales el individuo que se siente vulnerable esté dispuesto a priorizar su adaptación en el grupo y a someterse a determinadas relaciones.

ESTRATEGIA 3: INSEGURIDAD E INDIVIDUALISMO

Los jóvenes incluidos en este grupo se consideran a sí mismos buenos estudiantes y tienen proyectos de seguir estudiando. A pesar de estar en una posición de vulnerabilidad social, ya que no tienen muchos amigos o son molestados por otros alumnos, su estrategia es mantenerse distantes o hacerse una coraza que justifique su aislamiento social, de forma que algunos no son vistos por el profesorado en posición de vulnerabilidad, sino como observadores o personas muy individualistas y a quienes ya les va bien esta situación.

Su principal característica es la gran inseguridad que parecen haber interiorizado en el día a día de su vida social en el centro, inseguridad que puede ser expresada en no mostrar su opinión. Algunos sufren los insultos de sus compañeros en clase, los juegos en el recreo, que viven como abusivos y violentos, e incluso, como ya se ha visto, el abuso académico exigiéndoseles los apuntes y los trabajos académicos.

El principal problema de este tipo de vulnerabilidad es que los jóvenes parecen ser autosuficientes y no necesitan ningún amigo ni ningún tipo de ayuda, y la frase más habitual del profesorado con respecto a ellos es: "Ya les va bien". A diferencia del primer grupo, los jóvenes incluidos en esta clasificación no pueden ser tan fácilmente etiquetados como vulnerables. Su individualismo y

su capacidad para no someterse a determinadas presiones pueden ocultar, sin embargo, una posición de debilidad o de inseguridad.

5.4. LAS DIFICULTADES EN LA DETECCIÓN DE SITUACIONES CONFLICTIVAS Y EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS MANIFESTACIONES DE VULNERABILIDAD

Las estrategias descritas para hacer frente a situaciones de abuso o de agresiones por parte de los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad evidencian que la invisibilidad o la discreción son los recursos más utilizados. Eso permite entender que la detección de situaciones de conflicto o de acoso no sea una tarea sencilla, y que el profesorado encuentre ciertas dificultades a la hora de determinar la naturaleza de algunas relaciones entre iguales. Este apartado describe algunas posiciones del profesorado ante este problema.

Es una opinión bastante generalizada entre el profesorado la dificultad de detectar según qué situaciones de abuso o maltrato. Los profesores destacan el hecho de que a los alumnos les cuesta denunciar situaciones de maltrato entre iguales. De ahí que el profesorado considere que es básica la información sobre la situación de los alumnos que provienen de otras escuelas y que reciben de los tutores de los centros de secundaria.

Tutor, 1º ESO, Centro 4

P: ¿Habéis detectado este año algún tipo de acoso?

R: Nosotros este año tenemos dos alumnos que vienen diagnosticados, que es fuerte... desde la primaria, que es fuerte, en temas de *bullying*, pero diagnosticados, y de una escuela donde, sinceramente, el director me dijo: "Mira, eso se nos escapó de las manos" [...]

Asimismo, el profesorado expresa la existencia de mecanismos sutiles que dificultan su detección, ya que la mayoría de las veces los conflictos se producen cuando los profesores no están presentes.

Equipo directivo, Centro 2

R1: Y eso es difícil de detectar, yo supongo que aún hay alguien...

R2: Se ha actuado enseguida cuando se ha sabido y ha ido bien... lo que pasa es que... son mecanismos muy sutiles, y entonces ellos tampoco lo denuncian y cuesta un poco de ver...

Las dificultades de detección se acentúan especialmente cuando nos referimos a formas de abuso psicológico, que se producen de forma discreta y normalmente con el silencio de los alumnos afectados. En estos casos, a menudo el profesorado se entera de las situaciones de acoso o aislamiento cuando ya hace tiempo que éstas han comenzado.

Tutor, 4º ESO, Centro 4

R: Alguien a quien realmente le hagan la vida imposible y que lo esté pasando fatal... Eso es muy complicado de decir porque está muy soterrado a veces, y nosotros no nos damos cuenta, aunque intentamos estar muy encima y ellos tienen toda esta confianza para decirnos lo que ellos quieran. A veces surgen problemas *a posteriori*: "Que estoy harto de los que me han hecho la vida imposible", y dices: "Yo no había..."

La detección de casos de acoso en un grupo de alumnos depende también de la dinámica global del grupo-clase. En estos casos, los problemas grupales pasan a primer plano, y si éstos son frecuentes el profesorado no puede atender tanto a los individuos e intentar analizar las relaciones que desarrollan entre ellos. Cuando dentro del grupo-clase el funcionamiento es bueno, es más fácil detectar posibles acosos entre los alumnos.

Tutora, 1º ESO, Centro 1

R: Cuando la clase tiene muchos problemas de disciplina cuesta más percartarte de ello, porque hay cosas más grandes, a nivel global, no individual, porque a nivel individual un *bullying* es lo peor que te puede pasar.

Un aspecto clave es la posibilidad de que los chicos que se sienten mal perciban que pueden comunicarse fácilmente y que tienen relaciones de confianza con el profesorado. El silencio de los alumnos es una característica que complica los procesos de detección del acoso. A los alumnos les cuesta mucho hablar de estos temas, sobre todo si la persona o el grupo de personas que les están molestando están presentes en el grupo-clase. A veces la comunicación de estas situaciones se produce cuando estos alumnos ya no están en el centro.

Tutor, 4º ESO, Centro 2

R: Creo que es más importante que esta comunicación no la pierdan, entre jóvenes y adultos, que no dar la clase, como mínimo que nuestra voluntad es escuchar e intentar solucionar el problema, porque a veces sí es verdad que

tienen la visión de que “el *profe* manda, hace lo que quiere y nosotros no podemos ni rechistar”. Ésta es una visión que...

Otro aspecto relevante que facilita la detección de situaciones problemáticas entre los alumnos es el hecho de que el profesorado no pase por alto ningún comentario que los alumnos puedan hacer relacionado con su malestar personal. La comunicación profesor-alumno se extiende cuando el profesor toma en consideración los comentarios de sus alumnos por pequeños y poco importantes que puedan parecer. De manera que la confianza del alumno hacia el profesor aumenta y, en consecuencia, hay también más posibilidades de poder solucionar los conflictos o los malentendidos que puedan existir entre los alumnos.

Tutor, 1º ESO, Centro 4

R: Yo hoy tenía, mira, lo tengo aquí apuntado: “Hablar con el grupo x, tema x”, porque es un chico que ha venido a decirme: “Hoy en el seminario, cuando he hecho una pregunta, ha habido un grupo que me ha como despreciado”. “A lo mejor es una apreciación tuya”, le he dicho yo, pero mañana hablaremos con el grupo y con él, todos hablaremos de ello, es importante esto. Este chico se ha sentido mal, realmente mal para venírmelo a contar a mí, pues es importante que yo no lo pase por alto: “¡Va, es una tontería!”. A lo mejor es una tontería, una percepción suya, a lo mejor es una percepción, porque es un chico un poco sensible, pero le irá bien hablar con sus compañeros y ver que eso no ha sido así, o al revés, que sus compañeros vean que tienen que tener una sensibilidad hasta este punto.

Equipo directivo, Centro 5

R: Es decir, si no viesen que tú serías comprensiva... Lo hacen porque creen que “*hostia*, si pillan a alguien con esto...” Parece mentira pero lo hacen por colegas... Y entonces con aquellas personas tú hablas... No hay hecho, no hay sanción, ¿me entiendes? Entramos dentro de estos códigos también, porque si no es que no te enterarías de nada. Tú te enteras de las cosas porque ellos te ven accesible, porque ven que lo harás para ayudar y no por fastidiar. Si no se cierran, tienen como un ostracismo y hacen corporativismo, aunque no sean ni amigos, pero: “Somos nosotros contra ellos”.

En opinión de los psicopedagogos de los centros, una buena manera de poder detectar situaciones

conflictivas entre el alumnado es estar siempre atentos, indagar en los grupos de iguales que hay en el centro. De este modo, el conocimiento de los alumnos ayuda a observar cuando un chico o una chica pueden encontrarse en una situación de malestar.

Psicopedagoga, Centro 2

P: ¿Y hay más conflictos de acoso, hay casos?
R: Intentamos evitarlos. Hay personas que son conflictivas y *matonas*, a algunos les tenemos bastante... Eso lo miramos mucho, es un tema que a mí personalmente me preocupa muchísimo, desde hace muchos años. Hace siete años que estoy aquí, por eso conozco a los *chavales* tan bien. Intento hacer indagaciones por los grupos.

En la medida en que las situaciones de maltrato tienen efectos en la conducta y el comportamiento de los alumnos, el profesorado puede considerar diferentes síntomas para la detección de casos. Algunos profesores explican que el hecho de que un alumno baje su rendimiento académico puede llevar a detectar un caso de acoso. Por otra parte, el hecho de que un alumno no quiera o no tenga ganas de ir a la escuela puede ser también un indicio de situaciones de abusos.

Tutor, 4º ESO, Centro 2

P: ¿Cómo se detectó?
R: A ver, se detectó porque cuando estaban en segundo, el *chaval* al que se lo hacían bajó el rendimiento en picado, cuando es un niño con un buen rendimiento académico, inteligente, que yo creo que aún lo sigue arrastrando, porque está sacando unas notas... A ver, lo aprueba, pero con *bienes* y *sufis*, cuando él es un niño de notables y sobresalientes. Yo creo que aún arrastra aquel miedo, temor, porque le amenazaban creo incluso en la calle para que no sacara buenas notas. Creo que fue el director quien lo detectó. Se lo dijeron las propias niñas, que le habían hecho la *puñeta* todo el curso. Dos o tres que no querían que la clase en general sacara buenas notas, y éste era uno de los más perseguidos.

Los propios alumnos nos muestran también, mediante sus palabras, que los problemas que puedan existir entre ellos no son fácilmente detectables por parte del profesorado. Algunos alumnos destacan que el profesorado es pasivo ante situaciones de confrontación, opinión que contrasta con distintas explicaciones que da el profesorado acerca de cómo afrontan estos problemas. La per-

cepción de pasividad por parte de algunos alumnos puede conducir a una escasa comunicación entre ambos colectivos y dificultar aún más la detección de situaciones conflictivas.

En resumen, como pone de relieve este apartado, el profesorado no dispone de 'alarmas' que les permitan detectar con prontitud posibles situaciones

de abuso o maltrato. Su ausencia en los momentos en los cuales las agresiones ocurren y el silencio o discreción de las víctimas dificultan la detección y, en consecuencia, la posibilidad de intervenir a tiempo antes de que el proceso se deteriore. Este hecho obliga al profesorado a tener que estar especialmente atento a cualquier indicio que constituya un posible síntoma de *bullying*.

6. LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

La regulación de la convivencia: análisis de modelos normativos y su formación

El objetivo de este capítulo es describir una serie de modelos de gestión de los conflictos que ayuden a comprender el proceso de regulación de la convivencia y a observar cuáles son los elementos más positivos o más negativos de cada una de estas formas de gestión.

Debe tenerse en cuenta, en este sentido, que cada centro tiene una manera diferente de interpretar y aplicar la normativa, y que a eso hay que añadirle las distintas interpretaciones de cada uno de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa del centro.

6.1. SANCIONES Y EXPEDIENTES DISCIPLINARIOS DE LOS CENTROS

6.1.1. ¿QUÉ SE ESTÁ CASTIGANDO? MOTIVOS DE LAS SANCIONES

Del análisis de la encuesta se desprende que el motivo principal que se alega a la hora de aplicar sanciones en casi la totalidad de los centros estudiados es “por una conducta o comportamiento contrarios a las normas de convivencia del centro”, siguiendo la terminología que utiliza la normativa sobre derechos y deberes del alumnado.

En este sentido, el Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña, define qué conductas se deben considerar “contrarias a las normas de convivencia de los centros”, y cuáles tienen la consideración de “gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro”. En cuanto a las medidas correctoras, la normativa admite que los centros puedan concretar las conductas sancionables mediante sus respectivos reglamentos de régimen interno. En función del tipo de conducta y, en definitiva, de su gravedad, se aplicarán medidas correctoras o sanciones.

Aún así, se pueden identificar cuatro grandes grupos de comportamientos sancionables:

Bloqueo del funcionamiento habitual del aula. Se refiere a la realización, por parte de los alumnos, de un tipo de acciones que impiden el funcionamiento de la clase, esto es, acciones que hacen interrumpir la explicación del profesor o las aportaciones de los alumnos, o, más en general, cualquier tipo de actividad que se realice en el aula que impida hacer una clase ‘normal’. Dentro de este conjunto de motivos de las sanciones, podríamos encontrarnos, por ejemplo: hacer ruidos en clase, hacer comentarios en voz alta, entrar en una clase que no es la propia mientras se está haciendo clase, pasar notas durante la clase, jugar, tirar cosas en clase, etc. La encuesta nos muestra que éste es uno de los motivos más expuestos por los centros a la hora de sancionar.

Falta de respeto. Este grupo se puede dividir en dos subgrupos, dependiendo de si la falta de respeto es hacia los propios compañeros o hacia el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa. En el primer caso, se trata básicamente de acciones que van desde molestar a un compañero hasta insultar, amenazar o agredir (física o verbalmente) como, por ejemplo: escupir sobre la maqueta de una compañera, pedir dinero con intimidación o insultar a un compañero.

En el segundo caso, la falta de respeto hacia el profesorado se caracteriza por un comportamiento irrespetuoso con los docentes del centro que, como en el caso anterior, puede ir desde molestar hasta insultar o amenazar, por ejemplo: contestar mal y gritando a una profesora, amenazar a una profesora, tener una actitud insolente con los profesores, abrir el bolso de un profesor, mentir a un profesor, etc. Junto con el grupo anterior, es uno de los motivos más expuestos por los centros como conductas contrarias a la convivencia.

Variables académicas. Se refiere al no cumplimiento de los requerimientos académicos por parte de los alumnos. Así, también podemos encontrar un grupo de centros que sancionan el hecho de que no se cumplan las expectativas académicas que se esperan de los alumnos. Esto no representa un comportamiento contrario a la convivencia del centro, pero se convierte en relevante para el centro normalmente por la propia carga académica que éste arrastra.

Un ejemplo de este caso sería el hecho de sancionar, entre otros, no hacer los deberes o llevar los deberes mal hechos, no estar atento en clase o no llevar el material, como vemos en las opiniones de los alumnos y en los reglamentos de algunos centros:

Normas de convivencia, Centro 1

El alumnado tiene que traer el material para el normal desarrollo de la actividad académica.

Acuerdos inicio curso, Equipo docente, Centro 2

Hay que traer el material escolar desde el primer día. Se dejará un margen de una semana durante el cual el centro facilitará papel y bolígrafo al alumno que no lo traiga.

Cultura juvenil o consumos de los adolescentes.

En este caso se trata de sancionar conductas, comportamientos o acciones comunes de la etapa juvenil o adolescente del individuo. No es lo más habitual entre los centros, pero se está convirtiendo en una variable cada vez más relevante, sobre todo en cuanto al consumo de nuevas tecnologías. Por ejemplo, el uso de los mp3 y de los teléfonos está cada vez más generalizado, y resulta casi imposible no ver a los alumnos con este tipo de aparatos en los centros escolares. Un modelo más tradicional de comportamiento juvenil sería el hecho de masticar chicle, comer golosinas en el aula, sentarse mal, etc.

A pesar de que no resulta posible incluirlas directamente en este grupo, también nos encontramos con una serie de sanciones que se basan en la no adquisición de los hábitos de comportamiento considerados correctos por parte del centro. Se trata de una serie de pautas de conducta que para algunos centros serían sancionables, como por ejemplo: no llevar dos veces la llave de la taquilla, tardar en los vestuarios, estudiar catalán durante la hora de tecnología, comer en horas lectivas, etc. Son motivos que no están clasificados en todos los centros como causas de las sanciones, pero que en algunos podemos encontrarlos tipificados en los propios reglamentos de los centros:

RRI, Centro 7

La indumentaria de los alumnos debe ser la apropiada para asistir a un centro educativo. Dentro del aula no se podrán llevar gorras, sombreros,...

RRI, Centro 2

Normas básicas de comportamiento: es mejor dejar el teléfono móvil o cualquier otro aparato electrónico en casa. En caso de llevarlo, debe estar desconectado.

Absentismo. Las faltas de asistencia, sean puntuales o continuadas, y los retrasos son unos de los motivos por los que se aplican más sanciones en los centros escolares, y están incorporados en todos los reglamentos y documentos de los centros estudiados.

Existe entre los centros bastante variedad de estrategias referentes a quiénes son responsables del control de dicho tipo de conducta: a veces es el propio alumno, también el profesor del aula o el de guardia, o el delegado de la clase o del grupo.

Hay casos en que, como sucede con otros tipos de conductas contrarias a las normas de convivencia, el alumno tiene que registrar por escrito en un justificante por qué ha llegado tarde, hecho que le obliga a tomar conciencia de su actuación. La puntualidad es una de las normas más relevantes en los centros en cuanto a los requerimientos que debe cumplir un alumno.

El control de faltas y de puntualidad acostumbra a estar bastante institucionalizado en todos los centros, de manera que los pasos a seguir están claros para todos los miembros de la escuela, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Coordinadoras, Centro 3

R: Si llegas tarde, tres retrasos en una semana... sin justificante... a primera hora o entre clase y clase... Y el aviso es cuando se acumulan. Reciben un aviso que pone: "Atención, tal". Si vuelven a reincidir se vuelve a enviar aviso a la familia, y después se dice: "A ver...", ya se avisa de que si vuelve a cometer aquel error... y entonces al tercero... expulsión de dos días.

Las estrategias de los centros también son diversas con relación a los procedimientos de actuación cuando un alumno llega tarde o no asiste a clase. Normalmente los centros se ponen en contacto con las familias para avisar de estas faltas, a veces en el mismo momento o a veces cuando hay una acumulación. Hay muchos centros que en un margen de tiempo relativamente corto optan por llamar a los padres o enviarles mensajes al móvil informando de que sus hijos no han asistido a clase, proceso que es conocido de forma clara por los alumnos de cada centro.

6.1.2. EL PROCESO DE APLICACIÓN DE LAS SANCIONES

En cuanto al proceso de aplicación de la normativa del centro y, por lo tanto, de aplicación de las sanciones por el incumplimiento de las normas, se pueden establecer una serie de pasos que los centros educativos de secundaria siguen.

En primer lugar, cuando un alumno tiene un comportamiento que el profesorado considera incorrecto por los motivos que ya se han mencionado en el apartado anterior, el primer paso es una amonestación de tipo verbal o un aviso. Las amonestaciones verbales acostumbran a ser por comportamientos considerados como faltas leves. En algunos de estos casos la sanción puede quedar por escrito, pero no representa más que un aviso al alumno.

Seguidamente, si hay una reiteración de avisos o si la falta que comete el alumno bajo el punto de vista del profesorado es más grave (serían las llamadas faltas graves), la amonestación pasa a ser escrita. Es a lo que popularmente se llama en muchos centros, principalmente los públicos, “parte”. La acumulación de este tipo de amonestaciones por escrito, además de la comisión de lo que se tipifica como sanciones muy graves, es lo que acostumbra a conducir al alumno hacia la apertura de un expediente disciplinario, como se puede observar a continuación en palabras de alumnos y docentes:

Chico y Chica, 4º, Centro 4

P: ¿Y cuando os habéis apuntado la amonestación, el paso siguiente cuál sería?

R1: Hablar con el tutor. Y nada, te dicen: “¿Por estas tonterías no hay que perder clase, no?”

R2: Si haces muchas te dicen: “¡Ah, expulsado!”

Psicopedagogo, Centro 1

R: La comisión de convivencia estudia todos los conflictos de disciplina que ha habido y se actúa de distinta manera: yo o algún otro profesor hablamos, otras veces se decide la sanción que se va a imponer porque ya ha tenido conducta reiterada, se propone la sanción cautelar, si se abre expediente, se le expulsa unos días de forma cautelar... La mayoría de los casos es acumulación. A la primera mala conducta de un alumno no se abre expediente, se valora lo que ha hecho, su situación personal, el paso previo (hablar con la familia y que pidan ayuda psicológica), se derivan a los servicios sociales; algunas veces hay expediente con expulsión de unos días o definitiva.

6.1.3. COHERENCIA EN LA APLICACIÓN DE LAS SANCIONES

Cuando examinamos la aplicación de las sanciones es importante tener en cuenta que no es el centro el que actúa directamente, sino que es el profesorado quien interpreta la normativa para aplicarla en el aula o en otros espacios del centro. Como afirman Watkins y Wagner (1991): “Para cada profesor, una determinada acción de un alumno puede considerarse o no como una infracción, dependiendo de una serie de factores como el momento, el lugar, las personas ante las cuales se produzca esta acción y las características personales del propio sujeto”. Por lo tanto, la forma en que se hayan explicado, transmitido, las normas al profesorado será relevante para explicar cómo se aplican estas normas.

Los datos cuantitativos extraídos de la encuesta revelan que, cuando se pregunta a los alumnos sobre la coherencia en la aplicación de las normas por parte de los profesores, hay pequeñas diferencias entre los alumnos de 1º de ESO y los alumnos de 4º. A excepción de dos centros, los alumnos de primero acostumbran a estar mucho más de acuerdo con la coherencia en la aplicación de la normativa por parte de los profesores de su centro. Así, las cifras nos indican que en el caso de los alumnos de cuarto los extremos resultan más significativos, es decir, es donde el porcentaje de alumnos *muy en desacuerdo* ha aumentado más y donde el porcentaje *muy de acuerdo* se ha reducido más. Por lo tanto, a medida que los alumnos van experimentando más situaciones en los centros escolares, manifiestan observar la diferencia en las interpretaciones de la norma que hace cada docente.

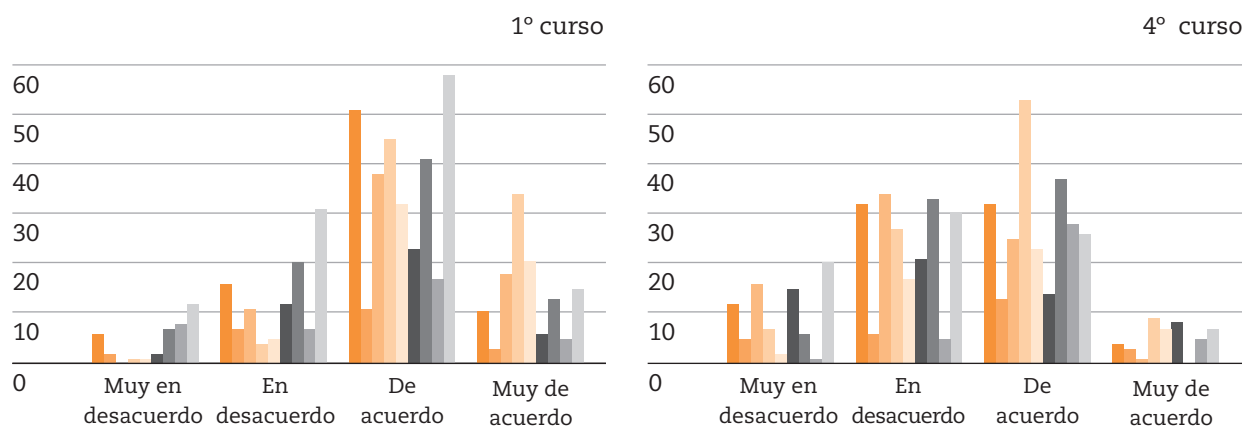
De acuerdo con estos datos, al aplicarse sanciones más importantes como las expulsiones, se debería tener en cuenta quién ha sido el sujeto que ha puesto las amonestaciones en el caso de que haya habido una acumulación, para ver si ha existido un comportamiento incorrecto del alumno o hay alguna cosa más. Este tipo de situaciones están confirmadas por algunos docentes de los centros escolares, que comentan críticamente la actuación de algunos compañeros y de la directiva del centro, pero con el sentimiento de que no pueden hacer nada al respecto, porque si no supondría crear mal ambiente entre los compañeros.

Notas mediador, Centro

En su clase se da el caso de que el 80% de los partes son de un mismo profesor y eso tendría que ser un atenuante para el alumno, pero raramente se tiene en cuenta. Se encuentra en una situación difícil, porque “si planteas el tema abiertamente te buscas el enfrentamiento con los compañeros”.

Criterio de los profesores al aplicar las normas del centro

| Centro | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Total |
|--------|----|-------------------|---------------|------------|----------------|-------|
| 1 | 1º | 6 | 16 | 51 | 10 | 83 |
| | 4º | 12 | 32 | 32 | 4 | 80 |
| 2 | 1º | 2 | 7 | 11 | 3 | 23 |
| | 4º | 5 | 6 | 13 | 3 | 27 |
| 3 | 1º | 0 | 11 | 38 | 18 | 67 |
| | 4º | 16 | 34 | 25 | 1 | 76 |
| 4 | 1º | 1 | 4 | 45 | 34 | 84 |
| | 4º | 7 | 27 | 53 | 9 | 96 |
| 5 | 1º | 1 | 5 | 32 | 20 | 58 |
| | 4º | 2 | 17 | 23 | 7 | 49 |
| 6 | 1º | 2 | 12 | 23 | 6 | 44 |
| | 4º | 15 | 21 | 14 | 8 | 49 |
| 7 | 1º | 7 | 20 | 41 | 13 | 77 |
| | 4º | 6 | 33 | 37 | 0 | 76 |
| 8 | 1º | 8 | 7 | 17 | 5 | 37 |
| | 4º | 1 | 5 | 28 | 5 | 39 |
| 9 | 1º | 12 | 31 | 58 | 15 | 116 |
| | 4º | 20 | 30 | 26 | 7 | 83 |



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la encuesta.

6.1.4. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS CENTROS

Las diferencias en la forma de aplicar las sanciones se manifiestan también, de forma clara, en función de los centros. Así, entre los centros analizados se observan las siguientes diferencias:

La expulsión del aula. La expulsión de alumnos del aula marca diferencias entre los centros, porque implica que el alumno o se quede dando vueltas por el centro, o tenga que buscar al profesor o profesora de guardia, ya que por normativa no puede estar solo. En el estudio se han observado centros donde ha sido una gran batalla conseguir que el profesorado no expulsase a alumnos del aula.

Este tema lleva a la reflexión sobre si sirve o no de algo hacer salir al alumno de la clase, hecho que está muy ligado con la imposición de los llamados partes o amonestaciones escritas. Como comentaba

un profesor que actúa de mediador en un centro: “Los partes sólo sirven para sacarte el problema de encima, no para resolverlo”. Estas reflexiones sirven tanto para centros públicos como para centros concertados, donde el dilema de las expulsiones o no de clase también ha sido importante.

Jefe de estudios, Centro 5

R: [...] Esto fue un gran conflicto que tuve con el profesorado: la expulsión de clase. Había profesores que lo que hacían era llegar y decir: “Tú y tú y tú, ¡fuera!” Y entonces yo, que no me gusta, usé la palabra *prohibir*. Porque claro, ¿quién crees tú que está fuera de clase? ¿El que más lo necesita? Punto 1. Punto 2: las que se generaban con el hecho de estar fuera de clase. Entonces es más cómodo. Tienes unos cuantos que no, que ya sabes a quien tienes que... Entonces claro, cuando tuve que... Tratar eso fue una de mis grandes batallas, la gran batalla.

Diálogo con el alumno. Se identifican principalmente tres tendencias. Por una parte, los centros en los cuales el propio profesor o el tutor dialogan con el alumno, o al menos le escuchan, acerca de las razones que le han llevado a ser amonestado, antes de registrar la amonestación por escrito. Por otra parte, se identifican los centros en los cuales este diálogo o esta charla entre el alumno y el profesor se realizan cuando la amonestación ya ha quedado registrada por escrito. A éstas habría que añadir un tercer grupo de centros en los cuales el diálogo no tiene cabida, o existe teóricamente.

Esto es importante, además de la visión e interpretación de la normativa por parte del profesorado, ya que a veces en algunos centros un número mayoritario de partes están puestos por el mismo docente, o incluso hay presión por parte de la dirección del centro para poner amonestaciones escritas. Aparte del diálogo, es importante ver a qué conduce este diálogo, esto es, si hay una reflexión por ambas partes o no.

El profesorado y el alumnado de algunos de los centros estudiados perciben de formas distintas el diálogo en el proceso de aplicación de las sanciones:

Equipo directivo, Centro 2

R: Yo creo que hablamos mucho con ellos. Habla con ellos el tutor, el profesor, nosotros... se habla mucho con ellos... Cuando el diálogo ya se ha agotado ya no puedes hacer más, tienes que actuar; además hay gente que sólo entiende este tipo de actuaciones, es tristísimo. Diálogo hay, o como mínimo por nuestra parte siempre hay, pero llega un momento en que tienes que poner límites, nosotros específicamente... Pero en general hay mucho diálogo, pero claro impunidad tampoco es...

Chico, 1º, Centro 2

P: ¿Y qué hacen? ¿Te ponen un parte y ya está o preguntan a la gente y eso?

R: Ponen un parte y luego preguntan qué ha pasado e intentan solucionar el problema.

Registro escrito de la sanción. A pesar de que la mayoría de veces es el profesor que ha amonestado al alumno o el tutor quien registra las amonestaciones escritas, hay centros donde es el propio alumno quien tiene que redactar por qué ha sido sancionado:

Chica, 4º, Centro 4

R: Nos tenemos que ir a apuntar a comunicación y tenemos que ir a dárselo al instante al

consejero, y si no se lo llevas es una doble coordinación.

Eso conlleva todo un proceso de interiorización de las normas mucho más profundo que no en otros casos, ya que el alumno tiene que exteriorizar y registrar su comportamiento. En cuanto al profesorado, a continuación se muestra cómo ven esta parte del proceso algunos docentes tanto de centros concertados como públicos.

Flexibilidad. La flexibilidad a la hora de acabar sancionando o no al alumno tiene mucha relación con el diálogo que se establece entre alumnos y profesores. El hecho de que se pueda retirar una amonestación es importante para que el alumno se sienta escuchado y perciba que su opinión es valorada por el profesorado y por el centro. Además, se introducen elementos que permiten al alumno aprender a expresar su opinión y a defenderla. Este proceso se puede dar antes de registrar la sanción o después, ya que el hecho de no registrarla por escrito es también un signo de flexibilidad.

Tutor, 4º ESO, Centro 4

R: Hay flexibilidad siempre en cada amonestación. Siempre el chico va a hablar con el profesor, el profesor pone la amonestación pero después tú puedes negociar. Flexibilidad de entrada por parte del profesor que decide sancionar, que puede retirar la sanción; flexibilidad por parte del consejero, que puede ir a hablar con el profesor, que si ha habido un mal entendido, al final no ha pasado nada. Ahora bien, cuando todo este mecanismo ya está superado y llega a las cinco coordinaciones, pues eso va a misa, creemos... Tienen que estar clarísimas, y si los chicos ven que llegan a cinco y a unos se les pasa y a otros, no; o peor, llegan a 10 y unos se van a casa y otros, no, pues quizás eso sería un agravio que sería difícil de explicar. Por lo tanto, cuando se alcanza el límite, la sanción se aplica.

Chico y Chica, 4º, Centro 4

R1: Sí, te dan un papel allí que tienes que rellenar con el nombre del consejero y él pues te da una charla así *mini* sobre que no se debe volver a repetir y eso.

P: ¿Y existe la posibilidad de que os saquen una coordinación?

R2: Sí.

R1: Si no está justificada, sí. Por ejemplo, te la envía un profesor que no tiene porqué, porque no has hecho nada. Se lo dices al consejero, el consejero habla con el profesor y si el profesor lo admite, si es ridícula, pues te la quita.

Apertura y aplicación de expediente disciplinario. También se pueden encontrar diferencias entre los centros respecto a quién valora y acuerda iniciar el expediente disciplinario o la alternativa a éste:

- El equipo directivo: la mayoría de los expedientes son valorados y aplicados por el equipo directivo del centro, normalmente entre la dirección y el jefe de estudios.
- Profesor neutral: en algunos casos, el centro nombra a un profesor que no conoce al alumno para que tutorice el expediente. Así, este profesor tiene que entrevistarse con los padres, con el propio alumno, etc.
- El tutor.
- Comisión: en algunos centros existe una comisión de disciplina o de convivencia, formada por los distintos miembros del centro, que valora si debe abrirse el expediente.

Depende del centro el hecho de que sea uno u otro actor quien acabe decidiendo si se inicia o no un expediente disciplinario, o la alternativa equivalente. La mayoría de las veces interviene en la decisión más de uno de los actores identificados en la clasificación anterior, a pesar de que alguno de ellos en concreto tenga la última palabra.

6.2. TIPOS DE SANCIONES

Los tipos de sanciones que se aplican dependen de la gravedad de la falta o del número de faltas cometidas. Siguiendo este criterio, el Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos de Cataluña, distingue entre las medidas correctoras, que se aplican a las llamadas “conductas contrarias a las normas de convivencia del centro”, y las sanciones propiamente dichas, que se aplican a las conductas que el mismo Decreto define como “gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro”.

LAS MEDIDAS CORRECTORAS PUEDEN SER:

- Amonestación oral.
- Comparecencia inmediata ante la dirección del centro.
- Privación del tiempo de recreo.
- Amonestación escrita (parte).
- Realización de tareas educadoras para el alumno, en horario no lectivo, por un periodo de

tiempo no superior a dos semanas. Este tipo de medida obliga al alumno a permanecer en el centro haciendo tareas académicas encargadas expresamente como consecuencia de la conducta que se sanciona.

- Reparación económica de los daños causados al material del centro o bien al de otros.
- Suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias del centro por un periodo máximo de un mes. Con este tipo de sanción al alumno se le prohíbe asistir a salidas o a actos de la escuela, salir al patio o realizar otros tipos de actividades fuera del trabajo habitual del aula.
- Cambio de grupo o clase del alumno por un periodo máximo de quince días.
- Medidas con contenido reflexivo: A pesar de que no se mencionan de forma expresa en el Decreto 279/2006, de 4 de julio, se observa también la aplicación de dicho tipo de medida, en la cual el alumno realiza una serie de sesiones de trabajo con carácter reflexivo con algún docente del centro, ya sea el psicopedagogo, el tutor o cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Se basa en el hecho de reflexionar sobre el comportamiento que se ha tenido.
- Suspensión del derecho de asistir a determinadas clases por un periodo no superior a cinco días lectivos. En la mayoría de los centros, antes de llegar a la expulsión temporal del alumno del centro, se utilizan otros medios de sanción.

Normalmente, la expulsión es la última opción que emplean los centros, a no ser que la falta haya sido muy grave. Se usa cuando el alumno ya ha sido sancionado con los otros tipos de sanciones y éstas no han dado el resultado esperado por el centro, es decir, ha habido una reiteración en el comportamiento incorrecto.

Psicopedagogo, Centro 1

R: La mayoría de los casos es acumulación. A la primera mala conducta de un alumno no se abre expediente, se valora lo que ha hecho, su situación personal, el paso previo (hablar con la familia y que pidan ayuda psicológica), se derivan a los servicios sociales; algunas veces hay expedientes con expulsión de unos días o definitiva.

En estos casos, también hay diversas opiniones entre el profesorado sobre la utilidad o no de la apertura de expedientes y las expulsiones.

Tutor, 4º ESO, Centro 2

R: [...] Si acumula una serie de amonestaciones o de partes se le abre un expediente académico porque vemos que es una persona que necesita reflexionar mucho, pero que quizás no tiene el apoyo familiar necesario para poder hacer esta reflexión.

Director, Centro 8

R: No creemos en las expulsiones porque si un problema se repite mucho es que quizás no sea del niño, sino de la escuela. Tengo que ver qué pasa.

Lo más habitual es la expulsión temporal del centro. Generalmente la estrategia que siguen los centros es no hacer cumplir todos los días que debería comportar esta expulsión si no repite el mal comportamiento.

En el caso de las escuelas concertadas, que no abren formalmente expedientes disciplinarios, hay alternativas como cartas a los padres o un registro interno del centro que tiene las mismas características, pero las sanciones no quedan registradas en el expediente escolar del alumno.

SANCIONES

Las sanciones que se pueden imponer por la realización de las faltas que se consideran “conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro” coinciden en algunos casos con las medidas correctoras, pero con una duración superior. Son las siguientes:

- Realización de tareas educadoras en horario no lectivo por un periodo no superior a un mes y reparación económica de los daños materiales causados.
- Suspensión del derecho a participar en determinadas actividades extraescolares o complementarias durante un periodo no superior a tres meses.
- Cambio de grupo o de clase del alumno.
- Suspensión del derecho de asistencia al centro o a determinadas clases por un periodo no superior a quince días lectivos.
- Inhabilitación para cursar estudios en el centro por un periodo de tres meses o por el tiempo que quede para el final del correspondiente curso académico, si el periodo es inferior.

- Inhabilitación definitiva para cursar estudios en el centro en el cual se ha cometido la falta.

Así pues, básicamente las sanciones conllevan, a grandes rasgos, la no participación en actividades no académicas del centro o la suspensión de la asistencia al centro, tanto temporal como definitiva.

En el caso de la expulsión temporal del alumno del centro, la estrategia que siguen la mayoría de los centros es no tener al alumno en casa todos los días que le corresponderían por la sanción, sino que se rebaja la estancia fuera del centro, con la posibilidad de que se acaben cumpliendo todos los días de expulsión impuestos si el alumno se reitera en su comportamiento.

Habitualmente lo que conduce a la expulsión no es una única acción, sino la reiteración de esta clase de comportamientos. De esta manera, la mayor parte de las expulsiones están justificadas por los centros por la realización de más de una de estas acciones.

6.3. LA MEDIACIÓN COMO VÍA ALTERNATIVA

La mediación como alternativa a las amonestaciones hace pocos años que está empezando a introducirse en los centros educativos de secundaria. El año 2003, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya presentó el Programa de convivencia en los centros docentes de enseñanza secundaria, vertebrado en tres objetivos fundamentales: formar para la convivencia, prevenir las conductas problemáticas e intervenir en los conflictos.

La mediación se incluyó en este programa como un instrumento de mejora de la convivencia, ya que “educa en valores y al mismo tiempo permite gestionar los conflictos que se producen”. En Cataluña existía ya una tradición de aplicación de la mediación, con éxito notable, en el ámbito de la justicia juvenil, dotada incluso de rango legal mediante Ley.

Se partía, además, de las experiencias de mediación escolar realizadas en diversos centros de enseñanza secundaria, que habían confirmado su utilidad en la gestión de conflictos y en la formación integral del alumnado.

El Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios, incorpora la mediación escolar como “un proceso educativo para resolver determinados conflictos de convivencia”, y la dota de rango normativo. La mediación aparece regulada como un método de

resolución de conflictos que puede ser aplicado de forma potestativa por los centros, que la tendrán que concretar a través de sus respectivos reglamentos de régimen interno. Su ámbito de aplicación es, de acuerdo con el Decreto 279/2006, tanto su utilización como estrategia de prevención en la gestión de conflictos entre miembros de la comunidad escolar, aunque no estén tipificados como conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro; como también su empleo en la resolución de conflictos generados por conductas que pueden dar lugar a la aplicación de una medida correctora o una sanción, excepto que esta conducta incluya agresión física o amenazas, o vejaciones o humillaciones a miembros de la comunidad escolar y se haya utilizado grave violencia o intimidación, o que se trate de un caso de reiterada y sistemática comisión de conductas contrarias a las normas de convivencia.

Los sistemas de mediación empiezan a implantarse en los centros escolares, tanto entre los propios alumnos como entre profesores y alumnos, para resolver situaciones de conflicto, a pesar de que esta implementación se está realizando lentamente y no en todos los centros.

Puesto que hace poco tiempo que se utiliza, el análisis realizado de esta práctica no tiene carácter exhaustivo. Sí se puede observar, sin embargo, a partir de la encuesta realizada, el predominio de su uso en los centros públicos: en el estudio sólo se han detectado tres centros que utilicen la vía de la mediación, y los tres son de titularidad pública.

Este apartado se refiere a la mediación que se realiza entre profesores y alumnos, sea el mediador alumno o profesor. La mediación se define como “método de resolución de conflictos que se caracteriza por la intervención de una tercera persona, con formación específica e imparcial y experta, con el objeto de ayudar a las partes a obtener por ellas mismas un acuerdo satisfactorio” (Decreto 279/2006, de 4 de julio).

Algunos centros han optado por la mediación como alternativa a las sanciones habituales, como ya se ha visto que prevé el Decreto de derechos y deberes de los alumnos. Con ello, se intenta que los alumnos observen el proceso de aplicación de la normativa desde un punto de vista más reflexivo y no tan restrictivo:

Psicopedagogo, Centro 1

R: A mediación van los chicos que han tenido un problema e intentan resolverlo. Se valora los que van y es una manera de parar la vía disciplinaria.

Notas mediador, Centro 2

El año pasado llevó unos 10 casos. Algunos vinieron por iniciativa propia y, a otros, les indujeron a participar proponiéndoles la mediación a cambio de una sanción.

Esta práctica podría, por lo tanto, reducir el número de expedientes, siempre y cuando exista el consentimiento de que puede funcionar. El problema que aparece en alguno de los centros encuestados es, según el propio mediador, que el equipo directivo no cree en esta práctica, y el profesorado no recibe el apoyo necesario para llevarla a cabo. Y sin el apoyo del equipo directivo, es más difícil que la propuesta de mediación de conflictos llegue de una manera positiva al resto de profesores y se desarrolle de manera satisfactoria. En opinión de uno de los mediadores de los centros estudiados:

Notas mediador, Centro 2

Entre los profesores hay una tendencia a poner muchos partes y hay presión por parte de la dirección y de los compañeros para que abras un expediente a un alumno cuando tiene 3 o 4 partes.

Por lo tanto, la aplicación de la mediación depende también en buena medida de la voluntad y la creencia de los profesores, porque se tiene que aprender primero y enseñar después. En los centros encuestados donde se comenzaba a utilizar esta práctica, los mediadores valoran que funciona bastante bien, a pesar de que todos son conscientes, y así lo expresan, de que es una práctica bastante desconocida y, por lo tanto, poco extendida.

Notas mediador, Centro 2

Conflictos, que éstos me tienen que llegar, y este año no pasa. El año pasado me hacían llegar casos desde dirección, pero este año no; porque no creen en ello o porque están desbordados con otras cosas, porque es el primer año de este equipo directivo.

En el caso de uno de los centros de titularidad pública encuestados, se observa que se da mucha importancia al diálogo como vía de actuación previa a las sanciones, pero a pesar de ello, desde el punto de vista del profesor que actúa como mediador del centro, la directiva presiona a los docentes para que pongan amonestaciones y abran expedientes, aparte de que no apoyan la mediación. Por otra parte, como explica una de sus alumnas, el propio clima del centro no permitiría el desarrollo correcto de la mediación:

Chica, 4º, Centro 2

P: ¿Crees que te puede servir para intentar solucionar problemas entre compañeros?

R: Lo creo, pero no sé si en este colegio. Porque tú coges a alguien y empiezas a hablar así como estás hablando tú ahora con nosotros y te dirá que no quiere hablar. La gente es que aquí es muy difícil, aunque tú quieras hacer lo bueno para ellos...

En cuanto a los centros de titularidad privada encuestados, cabe señalar que ninguno de ellos tiene un servicio como éste. Pero en algunos casos los propios miembros de estos centros consideran que el recurso a técnicas de gestión de los conflictos próximas a la mediación que ya utilizan en sus actuaciones produce resultados similares a los de la mediación, o que su sistema de aplicación de la normativa funciona de modo que ya resulta correcto para el centro:

Jefe de estudios, Centro 5

R: Pues ya ves, por ejemplo que alguien dice: “¡Va, va!”, sobre todo los amigos, que intentan separar, tranquilizar y... Se arregla aquí con un poco de mediación, disculpas, asumir... Eso es un desgaste de horas tremendo, esto no es sanción, es mediación, y siempre es así...

Tutor, 4º ESO, Centro 4

R: En poco tiempo habremos pasado ya casi un tercio de curso. Si viésemos que la cosa es un *desmadre*, aquello, vaya, que vamos expulsando cada dos por tres, entonces lo tendríamos que mirar, pero creemos que la cosa está bien llevada y la actitud en clase y en la escuela, en general, estamos satisfechos también.

6.4. LA ACTUACIÓN DE LOS CENTROS ANTE SITUACIONES DE CONFLICTO

Entre los centros analizados existe diversidad de actuaciones ante las situaciones de conflicto, y en la priorización de unas u otras formas de solucionarlos. Los sistemas de mediación empiezan a introducirse en los centros, a pesar de que aún están en fases muy iniciales. Las sanciones continúan tomando relevancia.

Unos de los primeros pasos que realiza el profesorado en todos los centros analizados a la hora de afrontar alguna situación de posible acoso entre

iguales es hablar con los alumnos implicados, tanto con la persona que se siente mal como con la que le molesta. Estas comunicaciones alumnos-profesores se realizan individualmente, no de manera grupal. Además, cuando el profesorado es consciente de que pasa alguna cosa, uno de los pasos también mencionados es averiguar si realmente se está produciendo algún tipo de acoso. En este sentido las charlas con los alumnos llegan a ser clave.

Tutor, 1º ESO, Centro 4

R: Si yo tengo constancia de que hay un acoso, yo no puedo ir con tonterías. Primero, analizar las causas; después, ver que realmente existe, hablar con las personas implicadas...

Psicopedagoga, Centro 5

R: Ante situaciones problemáticas evidentemente se habla: “¡Eh!, mira eso o mira qué dice aquél”. Intentamos coger a los *chavales* [...] Además, un *chaval* que estuvo involucrado en una problemática fuera, bueno, estuvimos hablando con la gente implicada, vinieron los padres y bueno, lo que pasa es que claro, poca cosa más puedes hacer, ¿no?

En algunos casos, se ha detectado que psicopedagogos y tutores consideran que es bueno tratar estos temas con todo el grupo-clase, pero generalmente la primera opción es hablarlo con los jóvenes por separado. A pesar de eso, la tendencia indica que el tema también se habla con el grupo-clase. Por ejemplo, una tutora de 1º de ESO de un centro público comentó que ella utiliza la figura de un dibujo animado para ejemplificar situaciones de malestar en la escuela. De esta manera, los alumnos tenían un personaje de referencia que les acercaba al problema.

Tutora, 1º ESO, Centro 2

R: Yo recuerdo haberlo hablado en clase con ellos y uso siempre como referencia la figura de Nelson del Simpson, ellos que son unos enamorados del Simpson. Es un personaje que es amigo de los hijos Simpson y es el gran acosador en el *cole*. Entonces hablamos de esta figura y miramos qué hace. “¿Estáis de acuerdo, os gustaría...?” Todos dicen que no, que no les gustaría que les pasara. A veces les hace reflexionar, si les digo: “Ponte en la piel del otro, que vinieras al *cole* y todo el mundo se riese de ti, te insultase, ¿te gustaría?” Todos dicen que no, pero su reacción es: “Yo les pego, yo les mato, yo...”.

Otro modo de plantear estas cuestiones a los alumnos es hablar del tema del respeto entre las personas, recurso utilizado en un centro público. Estos tipos de recursos buscan hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia del respeto a la convivencia, no sólo en los centros escolares, sino en toda la sociedad.

Tutora, 1º ESO, Centro 7

P: ¿Por qué se ha hablado con ellos de casos de *bullying* o... se ha tratado el tema?

R: El único trabajo que hemos hecho de momento con estos *chavales* es lo que hicimos ayer, por ejemplo: tratar el respeto a los demás. No nos gusta que a nosotros nos insulten, nos peguen, nos maltraten, y por lo tanto, nosotros tampoco lo podemos hacer con los demás. Esto sí, pero no hemos llegado a explicar los casos que puedan haber de *bullying*.

El tipo de organización de los centros también puede convertirse en un punto clave en la resolución de conflictos. Por ejemplo el caso de un centro concertado con un tipo de organización de grupos reducidos dentro del grupo-clase, para los que se dan charlas que pueden ayudar a que los alumnos comuniquen los problemas que puedan sufrir. A pesar de ello, en las entrevistas con los alumnos se observa que ellos realmente no explican los problemas que puedan tener y que, a veces, se pueden sentir mal en estas situaciones.

Tutor, 4º ESO, Centro 4

P: ¿Crees que el tipo de organización que tenéis facilita que no se produzcan estas situaciones o que éstas sean menos visibles?

R: Yo creo que sí, porque cuando hacemos estas autocríticas, es muy importante el papel de las autocríticas, las autocríticas es eso, una autocrítica donde el tutor, el consejero, lo único que hace es dirigir, no es una crítica a, estás planteando una serie de problemas, situaciones para que vayan... Si hay algún problema, estando sólo el grupo natural y tú, normalmente, acaba saliendo, quizás no por la persona que sufre, pero sí por los otros compañeros: "Es que éste no para de cogerle el *boli*, el estuche, y se lo esconde, no sé qué", y siempre acabas enterándote. Es más fácil que salgan, intentamos propiciarlo... Pero claro, a veces es difícil de detectar, se te pueden escapar cosas; se te escapan cosas, seguro.

A la hora de actuar, tanto los equipos directivos como los tutores consideran que es necesario, y así lo hacen, ponerse en contacto con las familias de

los implicados. En algún caso, la propia familia se ha puesto en contacto con la escuela para explicar el malestar de su hijo o hija. En ocasiones, si los conflictos van más allá del centro, las familias han sido dirigidas a los servicios sociales correspondientes.

Es decir, bajo el punto de vista de las escuelas, en un principio lo que se intenta es hacer reflexionar a los alumnos. Llegado este punto, si las relaciones no mejoran, se pone en funcionamiento el sistema de sanciones.

En todos los centros, este tipo de comportamientos de los alumnos no están exentos de sanciones y expedientes. La amenaza de la sanción está siempre presente, pero las experiencias observadas indican que no es una solución suficiente para la resolución de los conflictos, ya que a pesar de que puede tener el efecto de atajarlos en un momento determinado, finalmente no solucionan las dinámicas subyacentes, que pueden continuar de manera latente. Muchas veces, los casos de conflictos graves se ponen a disposición del psicopedagogo o psicólogo, si existe, claro está, la figura de este profesional en el centro.

Equipo directivo, Centro 2

R2: Entonces se pone en manos de psicólogos, se hace un seguimiento muy riguroso, y se está muy encima...

En este sentido, la psicopedagoga de un centro concertado destacaba la importancia de tratar los problemas que puedan tener o puedan haber sufrido los alumnos no sólo en las horas de tutoría. Por ejemplo, si ha ocurrido algún incidente a la hora del recreo, sería necesario tener la posibilidad de comentar lo sucedido en la clase siguiente. El problema, señalaba, es que a veces los profesores están más centrados en el contenido de la asignatura que en las propias vivencias de los alumnos en el centro.

Psicopedagoga, Centro 5

P: ¿Crees que depende del tutor el hecho de que se traten más temas de convivencia en tutoría?

R: Sí, depende de cómo eres tú, de cómo te sientes tú llevando la tutoría, si tienes más recursos... Hay gente que lo dice a veces: "Yo no sé, no me centro allí". Yo pienso que evidentemente depende de cómo es el tutor, de cómo enfocas las cosas. Creo que a veces aquello de "me ha dicho no sé qué", y el *profe* dice "bueno, no le hagas caso que es una tontería"; pero el *chaval* no quiere esta respuesta porque "a mí

eso me está haciendo daño”. Pues en momentos de estos es decir: “Bueno, paramos la clase”, e intentamos también que no esperen a la hora de tutoría para hablar de estas cosas. Si uno dice: “Hay un conflicto”, y después del patio tenemos matemáticas, pues paramos un momento la clase de matemáticas porque eso que ha pasado en el patio es importante. Pero eso a veces cuesta, porque también tienes al profe de contenido, contenido, contenido y el temario, y otro que es más sensible.

6.5. MODELOS EMERGENTES DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE NORMAS Y SANCIONES

La triangulación de la información obtenida a partir de las opiniones de profesores, miembros de equipos directivos, psicopedagogos, alumnos, madres y padres, y otros miembros de la comunidad educativa de los centros analizados ha permitido la configuración de una serie de modelos emergentes del proceso de aplicación de las normas y sanciones en los centros educativos. Estos modelos también sirven para reconstruir el propio proceso de aplicación de sanciones de los centros.

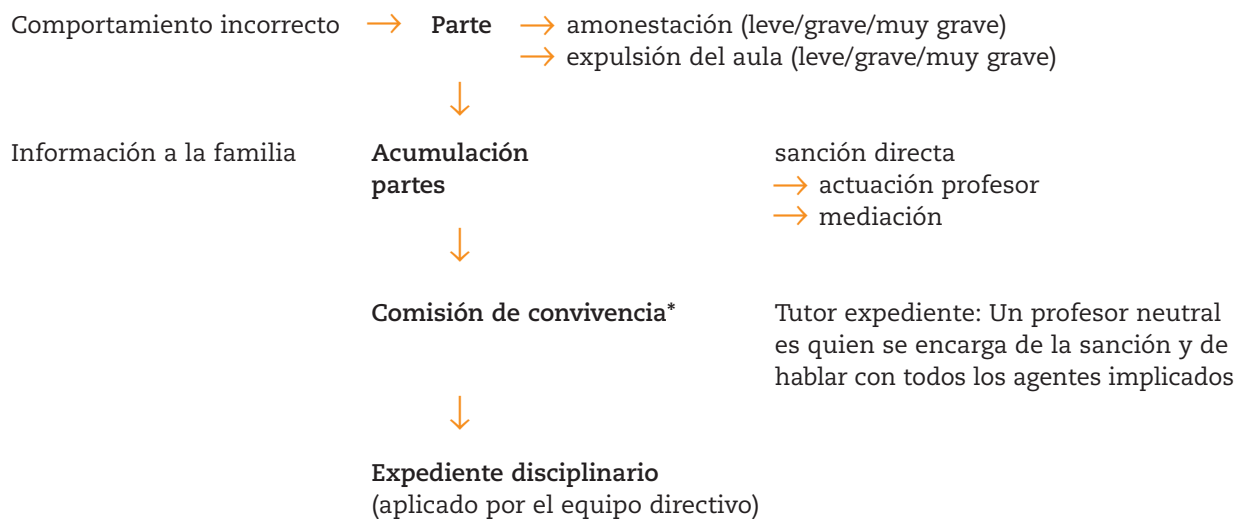
Esta reconstrucción empírica permite observar la realidad de la normativa y del proceso sancionador más allá de la normativa, de los reglamentos de régimen interno y de otros documentos de los centros de secundaria. Al mismo tiempo, permite dar más importancia a la acción de cada sujeto dentro del proceso, porque como ya se ha señalado, cada individuo aplica la normativa

en función de sus propias experiencias profesionales y personales y en función de cómo haya recibido la información sobre la normativa desde la dirección del centro.

Para finalizar este análisis de la normativa de los centros, se presentan los modelos emergentes que han proporcionado los diversos centros y que permiten observar qué posibles caminos se siguen desde los centros en cuanto a la regulación de la convivencia y la confrontación. Hay que tener presente que este marco de referencia normativa marcará la resolución de los conflictos entre los diferentes miembros que forman los centros educativos y constituirá un elemento clave para definir el clima escolar de cada centro.

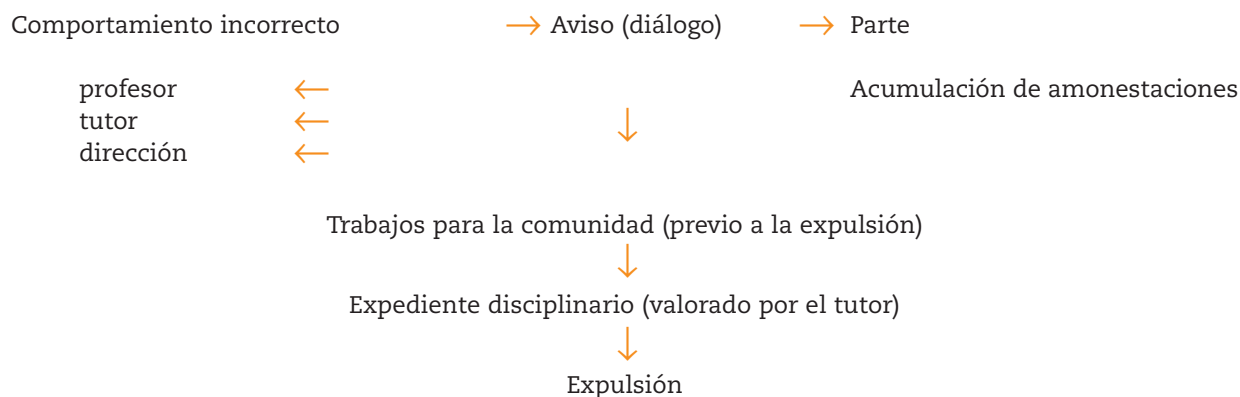
Este primer modelo se podría definir como un modelo muy pautado, esto es, los pasos a seguir en el proceso de aplicación de las sanciones están marcados de forma muy concreta y bastante bien definidos. Cuando se produce un comportamiento incorrecto del alumno en el aula, dependiendo de la gravedad del caso, hay una amonestación o una expulsión del aula. Ambas opciones tienen tres niveles de gravedad: leve, grave y muy grave. Una acumulación de amonestaciones puede llevar a una sanción directa, a una actuación previa del profesor o al sistema de mediación. Si se considera que el caso no puede solucionarse por alguno de estos caminos, a continuación se lleva a la comisión de convivencia y se informa a la familia. Es esta comisión la que se encarga de decidir si se tiene que entrar en un proceso de aplicación de expediente disciplinario y nombra a un tutor neutral para que lo realice. Finalmente, es el equipo directivo el que aplica el expediente.

MODELO 1: PAUTADO



* Formada por el psicopedagogo, coordinadores, equipo directivo, miembro EAP
Existe sistema de mediación

MODELO 2: ESTILO AMONESTADOR O LA AMENAZA DEL PARTE

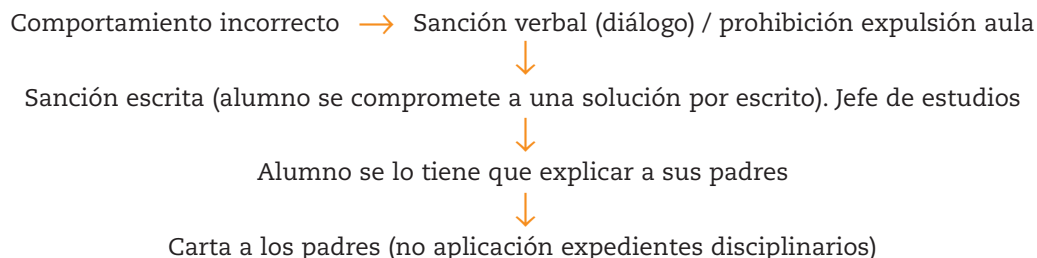


Existe sistema de mediación

En este segundo modelo, cuando el alumno tiene un comportamiento que se considera incorrecto, en primer lugar hay un aviso por parte del profesorado; por lo tanto, hay un diálogo entre el alumno y el profesor. Si después de ser avisado más de una vez el alumno reincide en su comportamiento incorrecto, se aplica el parte. Cuando hay una acumulación de dicho tipo de amonestación, pueden aplicarse a los alumnos una serie de trabajos pre-

vios a la apertura del expediente. Si no es así, el propio tutor valora si es preciso iniciar un expediente al alumno y si se debe proceder a la expulsión. Es un modelo contradictorio, ya que la visión del alumnado y del profesorado en lo referente al diálogo difiere. La percepción que tiene el alumno de la aplicación de sanciones es que el diálogo es escaso y existe una continua amenaza de emplear el parte.

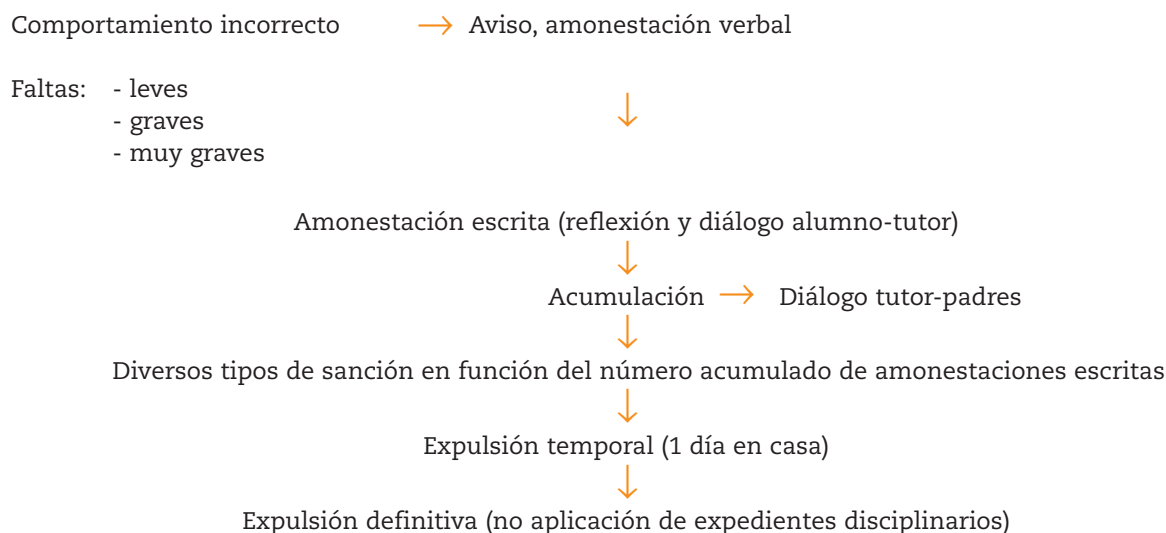
MODELO 3: DIÁLOGO Y DISCIPLINA



Se observa que este tercer modelo tiene un proceso de aplicación de la normativa menos complejo, en el sentido de que el número de pasos a seguir es más reducido. Así pues, cuando el alumno tiene un comportamiento incorrecto, lo primero que se aplica es una sanción verbal, en la cual hay un proceso de diálogo entre alumno y profesor. Cabe especificar que hay una prohibición explícita de expulsar a los alumnos del aula. El paso siguiente corresponde a la aplicación de una sanción escrita, en la cual se establecen una serie de compromisos que el alumno asume y debe cumplir. En este punto, el alumno se lo tiene que explicar a sus padres antes de que lo haga el centro; en el caso de que la situación sea considerada grave e importante, el centro envía una carta a casa explicando la situación.

Se ha podido observar, por lo tanto, a través del análisis del proceso de aplicación de la normativa, que en la mayoría de los centros aparecen unas características comunes y otras distintas que van dando forma a una línea de centro propia de cada institución educativa; de manera que los propios elementos de organización y gestión del centro, el tipo de población escolarizada y el entorno social serán elementos que irán definiendo esta línea de centro y su normativa, y crearán un tipo de clima escolar distinto en cada uno de ellos, que propicie, de un modo más o menos eficiente, un buen clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

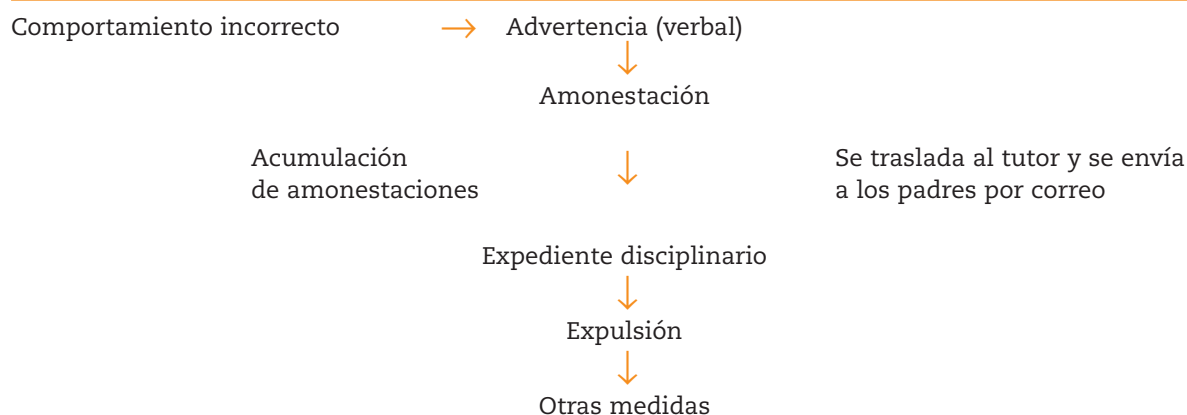
MODELO 4: DIÁLOGO BAJO LA ALTA NORMATIVIZACIÓN



Este cuarto modelo es uno de los modelos más normativizados de los que se han observado. Todo el proceso de aplicación de la normativa está muy marcado e interiorizado en todos los miembros de la comunidad educativa. Los alumnos saben cuándo están realizando alguna cosa que el centro considera incorrecta. A pesar de ello, el centro se presenta como dialogante y flexible. Estos elementos son parte del modelo, pero representan sólo una cara de la moneda. Cuando hay un comportamiento incorrecto, primero se hace un aviso

verbal; si el comportamiento se repite, hay una amonestación escrita que redacta el propio alumno. A continuación, el alumno debe hablar con su tutor sobre lo sucedido, reservando la posibilidad de retirar la sanción si se considera conveniente durante el diálogo profesor-alumno. Cuando hay acumulación de amonestaciones escritas, existen diversos tipos de sanciones en función de la cantidad que se haya acumulado. Si esta cantidad es elevada, se produce la expulsión del centro por un día.

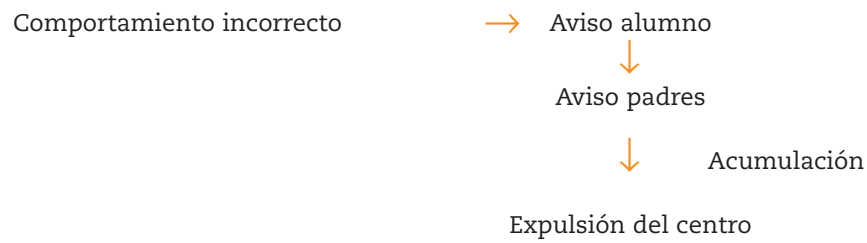
MODELO 5: MODELO BASE



Este tipo de modelo representa, en esencia, el proceso normativo y sancionador que aplican la mayoría de los centros. Esto es, la base de todo proceso de aplicación de las sanciones comienza con una advertencia de tipo verbal, seguido de la aplicación de una amonestación que acostumbra

a ser escrita. Cuando hay una acumulación de amonestaciones, se traslada al tutor y se envía una carta a los padres por correo. En este punto se decide la aplicación o no de un expediente disciplinario, con la posibilidad de aplicar otras medidas.

MODELO 6: INSTRUMENTOS DEL CONTROL FAMILIAR



Por último, este último modelo sigue en esencia un proceso parecido a los otros, quizás menos complejo, pero cabe resaltar el momento en el cual la institución escolar se pone en contacto con la familia del alumno. El primer paso cuando hay un

comportamiento incorrecto es un aviso al alumno, seguido del aviso a los padres. Cuando hay una acumulación de estos últimos avisos se procede a la expulsión del alumno del centro durante un periodo determinado.

7. LOS CASOS PRESENTADOS AL SÍNDIC

CONSULTAS Y QUEJAS SOBRE ACOSO ESCOLAR Y OTROS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES EN EL AÑO 2006

En este apartado se pretende reflejar de forma resumida cuáles han sido las solicitudes de intervención del Síndic por parte de los ciudadanos con relación al acoso escolar, la convivencia escolar, y la aplicación de la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos.

Con todo, se hace una especial referencia a las situaciones de acoso escolar entre iguales planteadas ante nuestra institución.

De enero hasta noviembre de 2006 el Síndic ha recibido 38 consultas sobre bullying

Las solicitudes recibidas han sido realizadas por: a) vía telefónica que ha atendido el Servicio de Atención al Público (SAP); b) vía correo electrónico a la dirección electrónica general del Síndic o a la dirección electrónica de la Web de infancia del Síndic; c) vía correo ordinario; y d) por medio de visita personal al SAP del Síndic.

De estas solicitudes, un grupo son tratadas como *consultas*, y son aquéllas en las cuales se pide orientación e información sobre cómo afrontar la situación de acoso escolar y a quién dirigirse para resolver el problema; algunas hacen referencia a cómo encontrar o recibir información sobre el asunto genérico del acoso escolar; mientras que otras plantean directamente un conflicto no resuelto y una disconformidad con la actuación del centro escolar y de los otros servicios educativos.

Desde enero hasta noviembre de 2006 el Síndic ha recibido 28 consultas sobre acoso escolar. De las consultas, sólo una parte (15) se han convertido en quejas; las otras se han resuelto dando información sobre la forma adecuada de abordar la situa-

ción que describen las personas que se dirigen a nuestra institución. En diversos casos no se había comunicado la situación que sufría el alumno al centro escolar ni a los otros servicios educativos; en otros, una agresión había hecho aflorar una situación de violencia entre iguales de larga duración que no era manifiesta y ni siquiera aparente, y en varios casos faltaba la reclamación ante la Administración educativa.

Las personas que se han dirigido al Síndic con relación a situaciones de acoso escolar han sido en 7 casos la madre, en 7 el padre y en un caso una asociación. En cuanto a las consultas, en primer lugar la más frecuente es la de la madre, seguida del padre, del propio alumno afectado, de otros alumnos (en este caso vía Web de infancia), de familiares y de otros alumnos del mismo grupo-clase. Las quejas hacen referencia a chicos y chicas entre 6 y 16 años; 9 de las quejas hacen referencia a niños y, 5, a niñas.

En las consultas planteadas por los propios alumnos, tanto si el afectado es la persona que solicita la ayuda como si es un compañero, amigo o familiar, a menudo no se ha hecho ningún paso previo al primer contacto con el Síndic.

En los correos electrónicos de adultos, tanto si llegan por la vía ordinaria como por la Web de infancia, se solicita en general orientación e información.

Durante 2005 y 2006 el Síndic ha recibido diversas quejas sobre el proceso sancionador de los centros

Asimismo, durante este año y también en el año 2005, se recibieron diversas quejas en relación con

los derechos y deberes de los alumnos, y más concretamente con el proceso sancionador de los centros.

Antes de presentar un extracto de las quejas recibidas, conviene señalar que cuando el Síndic recibe una queja de personas afectadas directa o indirectamente por acoso escolar, la situación está muy deteriorada e incluso en un punto de no retorno. Los padres o familiares han tomado o están apunto de tomar decisiones como, por ejemplo, cambiar al hijo de centro o no llevarlo a escuela. Del mismo modo, las relaciones familia-escuela/familia-Administración están a menudo agotadas y hacen difícil la resolución del caso. Los familiares están dolidos y se sienten agraviados por la Administración, mientras que los servicios educativos implicados consideran que las familias, al tomar estas decisiones, se precipitan.

7.1. DE QUÉ MALTRATO HABLAMOS

En cuanto al tipo de acoso escolar que revelan las consultas y quejas, lo primero que se observa es que en las consultas (telefónicas) las personas interesadas usan la palabra *bullying* sin especificar, y sólo en algún caso utilizan las expresiones acoso escolar, maltrato, o agresión.

Los niños, a través de los correos electrónicos o en comentarios registrados literalmente en las denuncias, son más explícitos que los adultos a la hora de especificar en qué se refleja el *bullying*, y detallan con claridad el tipo y la frecuencia de las agresiones.

En las quejas presentadas, generalmente, se especifica de qué forma el alumno en cuestión es víctima de *bullying* de la forma siguiente:

- Agresión verbal: amenazas e insultos, 6.
- Agresión psicológica: junto con la física, 6.
- Agresión física: agresiones, 8.
- Acoso sexual: 1.
- Acoso de carácter xenófobo: 1.

Algunas de las agresiones psicológicas se detallan como sigue:

- Hacer la vida imposible mediante burlas e insultos continuos.
- Rechazo explícito de los compañeros por haber denunciado el acoso.
- Insultos (muy repetido).
- Amenazas (muy repetido).
- Burlas verbales ante terceros (muy repetido).
- Risotada repetida.

- Seguimiento en silencio por la calle al salir de la escuela.
- Quitarle el material escolar.
- Tirar sus cosas al suelo.

Algunas de las agresiones físicas se detallan como sigue:

- Apedrearle.
- Pegarle.
- Romperle las gafas.
- Pegarle con objetos.
- Intentar ahogarle.
- Romperle los dientes, etc.
- Bajarle los pantalones y los calzoncillos (se repite).
- Darle una paliza.
- Cogerle entre varios compañeros y darle golpes (se repite).
- Amenazar con matarle.
- Con otros compañeros darle empujones contra la pared.
- Darle empujones y arrastrarle hacia un lugar al que no quiere ir (por ejemplo, para llevarle ante una chica y obligarle a declararse).
- Tirarle al suelo y ponerle la rodilla en el cuello.
- Darle puñetazos.
- Abalanzarse varios alumnos sobre el alumno afectado.

7.2. DE QUÉ SE QUEJAN LAS PERSONAS QUE SE DIRIGEN AL SÍNDIC

De la reacción de la escuela y de los otros servicios educativos a causa de:

- Intervención insuficiente del centro y de la Inspección.
- Falta de atención y detección del problema para identificarlo y reconducirlo.
- Falta de habilidad y preparación para tratar el tema con el alumno-víctima.
- Falta de medidas preventivas por parte del centro ante agresiones anunciadas o repetidas.
- Falta de atención y protección al volver a la escuela.
- Falta de reconocimiento de una situación de maltrato prolongada en el tiempo: “No hacen caso”, “lo ven pero no hacen nada”, “en la escuela ya saben lo que pasa, pero hacen como si nada ocurriera” (un alumno).
- Falta de vigilancia a la hora de recreo.
- Apoyo explícito o implícito de los maestros a los agresores y, en un caso, se relatan coacciones de algún profesor a los alumnos para que no apoyen a la víctima, sino a los agresores.
- La dirección no ha tomado las medidas oportunas para paliar la situación.
- La dirección califica el acoso de hecho aislado.

- Los profesores han tenido una actitud discriminatoria de carácter xenófobo.
- Pasividad del Departamento.
- Las sanciones a los alumnos perpetradores no han sido inmediatas.
- Las sanciones a los alumnos perpetradores no han sido adecuadas ni proporcionales a la gravedad de los hechos.
- Desde la dirección del centro y desde la Inspección de Educación no escuchan a los padres cuando éstos explican los casos.
- Les sugieren que saquen el alumno de la escuela.

Otras quejas relativas a la convivencia en los centros docentes hacen referencia principalmente a la disconformidad de los padres con cuestiones relativas a las sanciones impuestas a los alumnos. Entre ellas se destacan:

- El desacuerdo con las numerosas sanciones y prohibiciones a un alumno hiperactivo.
- La falta de cumplimiento del proceso sancionador establecido por el Decreto de derechos y deberes de los alumnos.
- La falta de información a los padres sobre la sanción impuesta al alumno.
- La falta de proporción entre la medida impuesta a la alumna y la falta cometida.
- La tramitación poco clara del expediente sancionador.
- La expulsión de un alumno de una escuela privada no concertada a raíz de la presunta comisión de una falta grave.

7.3. RESPUESTAS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

El Síndic, cuando se dirige al Departamento, solicita generalmente información sobre:

- 1.Cuál ha sido la actuación del centro y de los otros servicios educativos a raíz de la revelación o del aviso del alumno o de la familia sobre los hechos ocurridos: amenazas, insultos, agresiones, etc.
2. Qué valoración se hace de esta intervención desde el Departamento.
- 3.Cuál ha sido la intervención del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP).
4. Si se ha mantenido contacto directo con los padres desde la escuela.

Las respuestas del Departamento adjuntan frecuentemente informes de la Inspección de Educación y/o informes de los Servicios Territoriales y,

en algunos casos, también informes del centro docente.

En cuanto al contenido, cabe señalar que cambia mucho de unas respuestas a otras: en unos casos, la respuesta está muy bien documentada y, en otros, muy poco. Lo mismo se deduce de las actuaciones que en ellas se relatan: en algunos casos hay mucha intervención y dedicación al asunto, con multiplicidad de intervenciones, mientras que en otros no se hace mención a ninguna actuación del centro dirigida a intervenir de forma activa, más allá de “apoyar al alumno”, y no se informa sobre la acción tutorial con el grupo-clase o con los alumnos afectados, ni de la intervención del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) o de la Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar (USCE).

La colaboración de la familia de la víctima con la escuela es un factor clave

La información recibida comienza normalmente por el relato de la secuencia de los hechos, donde consta, en primer lugar, la fecha en que se hizo la primera revelación del posible acoso escolar en el centro docente; la fecha (coincidente o no) de la primera reclamación a la escuela, y, si es el caso, la fecha de la primera queja de la escuela, y de la denuncia policial. En este apartado se exponen los hechos que motivaron el objeto de la primera reclamación o queja, las alegaciones de la familia y la actuación del centro.

Un dato que se menciona habitualmente en los informes es el grado de colaboración o de rechazo de la familia del alumno-víctima con la escuela, factor al que se atribuye a menudo un papel central en la resolución positiva o en la cronicidad y el fracaso de las intervenciones realizadas.

En relación con los hechos o con la situación de acoso escolar, en tres de los casos presentados el Departamento valora que la situación planteada no constituye *bullying*, sino que se trata de: a) agresión o incidente puntual y grave; b) conflictos de relación; c) normalidad dentro de las relaciones de alumnos; o d) el alumno presuntamente acosado es uno de los responsables de las malas relaciones entre los alumnos de un determinado grupo-clase.

Con relación a las otras quejas, la Administración confirma que se trata de casos de *bullying* y relata los hechos, las actuaciones y las valoraciones de la dirección del centro, de la Inspección de Educación y de otros servicios educativos.

En algunos casos no se especifica qué órgano o servicio ha realizado las actuaciones que se exponen; mientras que, en otros, el Departamento adjunta los informes de todos los servicios implicados: el centro docente, la Inspección, el EAP, etc. De estos casos en los cuales se concreta quién y cómo ha intervenido, se desprenden los siguientes apartados.

A. EN RELACIÓN CON LAS ACTUACIONES DEL TUTOR

El Departamento especifica en sus informes el número de entrevistas y conversaciones telefónicas del tutor con los padres del alumno afectado y de los alumnos presuntamente agresores, así como el contenido de las entrevistas, incluidas las manifestaciones y el posicionamiento de los padres respecto a los hechos y a la actuación de los docentes-tutores.

Destaca en diversos informes la tarea del tutor a la hora de trabajar con el grupo-clase la situación, y sobresale como herramienta principal dentro del espacio de tutoría, aunque no exclusiva de estos docentes, el *hacer reflexionar a los alumnos implicados sobre la gravedad de los hechos (e imponer medidas correctoras)*.

El tutor debe trabajar la situación con el grupo clase

También cabe destacar la tarea del tutor de trabajar con el grupo de compañeros de los alumnos afectados para hacer ver al grupo-clase la necesidad de respetar a los otros, así como la reflexión conjunta con los alumnos implicados en el momento en que se dan cuenta de que hacen padecer al compañero y reconocen su responsabilidad en este sufrimiento.

B. EN RELACIÓN CON LAS ACTUACIONES DE LA DIRECCIÓN

Según los informes del Departamento, a los equipos directivos se les confiere, en general, garantizar en todo momento la seguridad y la integridad del alumno dentro del horario y de las responsabilidades escolares.

Además de otras funciones compartidas con otros agentes educativos (Inspección, EAP), de los informes del Departamento se mencionan las siguientes intervenciones, algunas también compartidas, pero de carácter más específico:

- comunicar con los padres de los alumnos implicados;

- pedir su colaboración e implicación en la resolución del conflicto generado;
- ofrecer las explicaciones pertinentes a los padres del alumno-víctima;
- acompañar a la familia en el sufrimiento por la situación de su hijo o hija;
- entrevistas del jefe de estudios o de la dirección con los alumnos implicados; y
- garantizar la aplicación del protocolo habitual en casos de conflicto: entrevista individual a cada alumno para escuchar la descripción de los hechos que van haciendo los mismos.

El establecimiento de medidas especiales, como por ejemplo:

- solicitar el aumento de profesionales en el centro;
- solicitar un incremento de la presencia de los profesionales del EAP en el centro;
- establecer una especial vigilancia a la hora del recreo; y
- establecer una especial vigilancia en las escaleras y zonas de paso.

C. EN RELACIÓN CON LA INTERVENCIÓN DEL EQUIPO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO (EAP)

La intervención del EAP en los casos que se han presentado al Síndic es también muy dispar: algunos centros docentes han solicitado inmediatamente su intervención, sobre otros centros no consta, y en algunos no ha intervenido porque la Inspección de Educación no lo ha creído conveniente o necesario. En 4 casos ha intervenido; en 4, no, y en el resto no consta su intervención.

En los casos más trabajados, se observa que el EAP tiene un papel central en la aplicación de las estrategias establecidas para afrontar la situación, con total disponibilidad para atender a las familias, a los profesores y a los alumnos, y en coordinación con el Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ).

La intervención del EAP que revelan los informes recibidos se ha realizado mediante:

- la valoración de las capacidades cognitivas, la competencia curricular, la capacidad de relación social y el estado emocional del alumno;
- el asesoramiento al profesorado;
- el tratamiento de la cuestión en el aula;
- la realización de entrevistas con todos los alumnos;
- el asesoramiento sobre la conveniencia de intervención psicológica para los alumnos afectados;
- la decisión de derivación al CSMIJ;
- las entrevistas con los padres de los alumnos;

- la elaboración de pautas de intervención y seguimiento de las conductas; y
- las reuniones con la dirección y con el profesorado.

D. EN RELACIÓN CON LA INTERVENCIÓN DE LA UNIDAD DE APOYO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR (USCE)

El curso 2005-2006 el Departamento de Educación creó la Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar (USCE), que se enmarca dentro del Programa de convivencia y mediación escolar.

La USCE ofrece asesoramiento a los centros, pero también constituye un canal al que, en principio, pueden dirigirse las familias. Las funciones que tiene formalmente atribuidas son:

- Atender las peticiones de información y orientación de cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Ofrecer apoyo y orientación a los equipos directivos de los centros en casos de distorsión significativa de la convivencia escolar.
- Recoger información de los casos y hacer su seguimiento.

La USCE está integrada por un inspector de Educación, un técnico de la Subdirección General de Ordenación Curricular y Programas Educativos, y un técnico de la Asesoría Jurídica.

Este servicio puede intervenir a petición de cualquier miembro de la comunidad escolar, realizando funciones de asesoramiento a las partes pero sin intervención directa. La valoración de su actuación realizada hasta el 15 de julio de 2006 detalla que la USCE ha atendido un total de 386 casos. Un 51% de sus actuaciones respondió a peticiones de asesoramiento (30%) o de información (21%). En un 15% de los casos se trató de peticiones de intervención relacionadas con la disconformidad con la acción educativa, mientras que el resto de intervenciones estuvieron relacionadas de forma bastante equilibrada con casos de violencia verbal, presunto *bullying*, problemas de conducta y violencia física.

En los informes que envía el Departamento se menciona poco a la USCE, y generalmente no podemos extraer el dato de su intervención o no intervención en el caso concreto que planteamos. Sí se hace constar que esta Unidad ha intervenido en sólo 3 de los casos, mientras que en 4 se hace constar que no, y en 6 no lo sabemos.

En los casos en que se relata su actuación, se señala que ésta ha sido:

- de asesoramiento inicial;

- de seguimiento de la aplicación de las estrategias a través de los contactos telefónicos; y
- de estudio de las estrategias aplicadas a través de los informes de la Inspección.

E. EN RELACIÓN CON LAS ACTUACIONES DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

Se destaca su actuación mediante visitas al centro docente donde suceden o han sucedido los hechos, reuniones de trabajo con el centro, visitas de seguimiento una vez que se ha identificado el problema y se ha hecho un plan de intervención, e informes específicos dirigidos a la USCE. En algunas de las respuestas recibidas, la Inspección señala el seguimiento del protocolo siguiente:

- escuchar a las partes implicadas;
- acompañar y acoger el sufrimiento de los padres;
- asesorar y orientar al centro en las actuaciones a realizar;
- avisar y requerir al EAP para que realice una actuación urgente de asesoramiento y orientación a la familia y a los alumnos implicados;
- seguir el protocolo establecido en estos casos;
- solicitar informes completos de los hechos y de las actuaciones realizadas;
- en su caso, se deriva al servicio de mediación de la escuela y el tutor hace su seguimiento y, si es necesario, también el psicólogo; y
- comunicar la sanción a los padres por escrito para que puedan colaborar en la tarea educativa de las reflexiones e intervenciones que es preciso hacer en casa.

7.4. CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS QUE HA HECHO LLEGAR EL SÍNDIC A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

A partir del estudio de las respuestas del Departamento a la solicitud del Síndic, éste le ha hecho llegar diversas consideraciones y sugerencias que acto seguido resumimos.

Los casos que se presentan y se estudian en el Síndic acostumbran a tener las características siguientes: a) ha habido un alumno que ha sufrido por el comportamiento de algunos compañeros de clase hacia él; b) desde la tutoría de la escuela y desde la dirección de la misma se ha actuado con múltiples intervenciones; c) a pesar del trabajo realizado, los agentes intervinientes consideran que la mejor opción es el cambio de escuela; d) la situación desborda al centro educativo, y no la pueden solucionar sin la ayuda del Departamento.

En varios casos estudiados no se ha apreciado una actuación irregular por parte de la Administración, puesto que el centro llevó a cabo diversas actuaciones en respuesta al incidente sucedido, se actuó

rápidamente para averiguar los hechos, se habló con los alumnos agresores, que fueron sancionados, se habló también con sus padres, con el alumno-víctima y con su familia, y la Inspección también realizó diversas actuaciones.

Con todo, se observa en todos los casos un gran malestar en la familia del alumno, que a menudo discrepa de las actuaciones realizadas que hace constar el Departamento. Las familias manifiestan que no se han sentido amparadas, y expresan un malestar que es común en diferentes situaciones de maltrato entre iguales y que refleja el sufrimiento moral que conllevan siempre estos casos.

Se observa también, en determinados casos, que la escuela ha afrontado la situación con diversas y continuadas intervenciones con los alumnos, con los familiares de los alumnos, y especialmente con un seguimiento cercano del alumno afectado y entrevistas con su familia. Aún así, parece que hay un cierto retraso en la identificación del problema de convivencia y en el inicio de las actuaciones para prevenir que se repita la situación de acoso.

En todos los casos se observa un malestar en la familia del alumno

En otros casos se observa que la situación de *bullying* fue identificada con prontitud y un plan de intervención completo se puso en marcha de forma inmediata: se solicitó la intervención del EAP y, posteriormente, el asesoramiento continuado a la USCE. Esta intervención incluyó al alumno-víctima, a los alumnos acosadores y a los familiares de uno y otros; la intervención psicológica, la coordinación y el trabajo conjunto con otros servicios de bienestar del territorio, y se emplearon también recursos específicos: aumento de maestros y de auxiliares de educación.

Por otra parte, en situaciones concretas, se ha observado la dificultad de resolver el problema a causa de una mayor complejidad del mismo por la concurrencia de conflictos añadidos, cooperadores de la situación de *bullying*, a raíz de circunstancias externas y ajenas a la escuela, que han dificultado la identificación del problema y, posteriormente, su resolución. En estos casos, el cambio de escuela es valorado positivamente por la dirección del centro, por la Inspección de Educación y por los familiares de los alumnos.

En un caso resuelto favorablemente gracias a la intervención del centro escolar, que designó a una

de las maestras para abordar la situación concreta de acoso a un alumno, el Síndic recordó al Departamento la necesidad de que desde el centro y desde la Inspección de Educación se continuara vigilando la dinámica del grupo-clase y se estuviera atento en caso de observar indicios de un posible acoso.

En otro caso, ante posibles acosos físicos y psíquicos a un alumno por parte de compañeros de escuela, el Síndic recordó que, más allá de la actuación correcta de la escuela, interesa que desde la Inspección de Educación se vele por y se conozca cuáles son las herramientas y los mecanismos que utiliza el centro escolar cuando aparecen conflictos y dificultades entre iguales, así como el contexto educativo en el cual se produce la queja y la probabilidad de que puedan aparecer más incidentes en la escuela, y que éstos sean bien gestionados.

En otras ocasiones, a pesar de considerar muy positiva la evolución y el proceso que está haciendo el alumno en el centro escolar, así como la línea de trabajo de colaboración y cooperación que se está manteniendo con la familia, se ha sugerido que se controle muy de cerca la situación del alumno por parte del centro escolar y de los profesionales encargados de hacer el seguimiento del mismo, para que éste reciba una atención adecuada de acuerdo con sus necesidades.

Se han señalado también algunos elementos que parecen preocupantes en relación con el abordaje del acoso escolar y que a nuestro parecer hacen aconsejable mejorar la respuesta de los centros en estas situaciones:

- a) La falta de una pronta detección de la situación de maltrato por parte del centro. Entendemos que son situaciones suficientemente graves, con burlas, amenazas, insultos y agresiones (dar collejas, bajar los pantalones en la calle, etc.), que se prolongan en el tiempo y que son conocidas por el resto de compañeros de grupo. A pesar de que las familias a menudo tampoco lo han detectado, se considera que la escuela, con la presencia de todos los actores, tiene las herramientas para hacerlo, y sería necesario, por lo tanto, mejorar las estrategias de observación y detección.
- b) La insuficiencia de las medidas preventivas de protección adoptadas, y la dificultad para detener el acoso y las agresiones (por ejemplo, en el caso de que después de los hechos que ocasionan la intervención, el alumno tenga que hacer un trabajo, fuera del espacio escolar, con dos de los autores de los hechos, o que se obligue al alumno-víctima a recibir disculpas en solitario ante los autores de la agresión).

- c) La falta de reconocimiento por parte del centro de que se trata de una situación de maltrato prolongada en el tiempo, derivada de la falta de detección, que posibilita las agresiones y los incidentes puntuales que tienen una gestación previa y se producen en un clima relacional concreto. Se hace constar, en este sentido, la falta de intervención de la comisión de convivencia del centro.
- d) La falta de solicitud de ayuda a los servicios educativos externos a la escuela como el EAP (para atender al niño-víctima y a los compañeros) o el apoyo de la Unidad de convivencia, teniendo en cuenta que a menudo se trata de las primeras situaciones de acoso que afronta una escuela, y, en algunos casos, que la familia insistía en que la situación de agresión se mantenía.

El Síndic ha sugerido al Departamento de Educación que revise cual es el apoyo a los centros docentes

En consecuencia, se sugirió al Departamento la necesidad de que se revisase cuál era el apoyo necesario de los diferentes servicios educativos a los centros docentes en los procesos de intervención en los casos de presunto *bullying* a un alumno; y la formación de los docentes sobre los indicadores de detección, el diagnóstico y una intervención eficaz.

En cuanto a las consecuencias perjudiciales para el alumno-víctima (y en ocasiones para su familia) a causa del cambio de centro docente con motivo de una situación de acoso escolar, destaca el caso de una familia que tuvo que matricular a su hijo en un centro concertado por el hecho de que no había escuela pública en la zona. El cambio le causó a la familia gastos añadidos, sobre todo derivados de los costes de las actividades extraescolares. El Síndic, en este caso, recomendó a la Administración educativa la búsqueda de una solución que no gravase sólo a la familia. A pesar de que los padres pidieron el cambio de centro con urgencia y firmaron un documento conforme renunciaban a pedir que la Administración se hiciese cargo de los gastos, es preciso entender que éstos lo hicieron al ver el sufrimiento de su hijo, después de una visita médica que aconsejaba la no asistencia del alumno a la escuela si no se modificaban las circunstancias, y, por lo tanto, presionados por las circunstancias y con el objetivo de ayudar a su hijo.

En este caso, el Síndic se dirigió al Departamento argumentando que, si bien era cierto que las actividades extraescolares son voluntarias, y, en consecuencia, no implicaban necesariamente más gastos para la familia, también lo era que la no participación del alumno en estas actividades en un centro en el cual todos los alumnos tomaban parte en ellas le situaría en posición de desventaja, cosa que sería lo menos aconsejable para el alumno en el momento del cambio. En referencia a lo que alegaba la Administración en el sentido de que los padres habían solicitado libremente el cambio de escuela de su hijo antes de que se hubiesen finalizado las actuaciones emprendidas, se recordó que un año antes del cambio de escuela existía ya un informe médico del Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil en el cual se hacía constar que, a causa de los maltratos que había recibido por parte de sus compañeros, el alumno estaba incubando un trastorno depresivo y un rechazo fóbico a la escuela. Se sugirió, en consecuencia, que se revisase a quién correspondía en este caso asumir los gastos derivados del cambio de escuela.

El Departamento tiene 485 psicopedagogos que dan apoyo a los centros educativos

En respuesta a las sugerencias realizadas, el Departamento contestó recientemente que no procedía asumir los gastos derivados del cambio de escuela que solicitaban los padres, puesto que el mismo se había producido por decisión de la familia y las enseñanzas básicas son gratuitas tanto en los centros públicos como en los concertados. Asimismo, el Departamento señalaba en su respuesta que cuenta con 485 psicopedagogos que apoyan a los centros educativos para atender la diversidad del alumnado, que en el marco del Programa de mediación escolar se realizan sesiones de formación con el profesorado para orientarles en la detección de situaciones de riesgo y en la intervención en situaciones de conflicto, y que desde el curso 2005-2006 cuenta con la Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar (USCE), la cual atiende las peticiones de cualquier miembro de la comunidad educativa y orienta a los equipos directivos en casos de distorsión significativa de la convivencia escolar.

Por otra parte, y en relación con las quejas el motivo de las cuales es el trato sancionador de las faltas cometidas por los alumnos, el Síndic ha hecho llegar al Departamento las siguientes consideraciones y sugerencias:

- Que en futuras ocasiones el centro docente proceda a abrir un expediente sancionador antes de aplicar una medida correctora.
- Que se modifique el RRI para ajustarlo a lo que establece el Decreto 279/2006, sobre derechos y deberes de los alumnos.
- Que en cualquier caso las sanciones deberían ajustarse a aquello que prevé el decreto que regula los derechos y deberes de los alumnos, aparte de las dificultades de comportamiento que presenten. Y esto porque se considera que ante una situación altamente conflictiva, y ante la falta de resultados de la actuación de los servicios educativos, debería intentarse algún tipo de intervención mediadora externa que permitiese alcanzar unos compromisos mínimos para abordar la atención educativa del alumno con dificultades de comportamiento y evitar así su estigmatización.
- Ante las graves dificultades que manifiesta un alumno adolescente, el centro debería haber ofrecido una respuesta más centrada en la acción tutorial y menos en la acción sancionadora, y esta respuesta se debería haber aplicado en los términos que establece el decreto que regula los derechos y deberes de los alumnos y no por la vía de hecho. Además, la Inspección de Educación tendría que haber velado por el cumplimiento de esta normativa.
- Más allá de la actuación correcta de la escuela, interesa que desde la Inspección de Educación se vele por y se conozca cuáles son las herramientas y los mecanismos que utiliza el centro escolar cuando aparecen conflictos y dificultades entre iguales, así como el contexto educativo en el cual se produce la queja y la probabilidad de que puedan aparecer más incidentes en la escuela, y que éstos sean bien gestionados.
- La necesidad de que la imposición de medidas correctoras y sanciones sea proporcionada a la conducta y tenga en cuenta el nivel escolar del alumno y sus circunstancias personales, familiares y sociales, para que estas medidas contribuyan al mantenimiento y a la mejora del proceso educativo.
- Que se considere la importancia de informar a las familias cuando se imponen sanciones a los alumnos.
- Que aunque respetando la autonomía de los centros privados no concertados para establecer sus normas de convivencia y de régimen disciplinario, y determinar el órgano al cual correspondan las facultades disciplinarias, se intro-

duzcan mecanismos de inspección y valoración posibles que puedan garantizar la aplicación de medidas de contradicción, de recurso, de oposición y de mediación a los posibles afectados en incidentes similares en un futuro.

- En este sentido, que el Departamento valore y supervise las consecuencias y/o efectos de la aplicación de un procedimiento disciplinario establecido autónomamente desde un centro privado no concertado, con relación a los aspectos que hacen referencia al seguimiento educativo de los alumnos, del mismo modo que supervisa su ratio y su currículo.

7.5. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LOS CASOS QUE LLEGAN AL SÍNDIC

De los casos que han llegado este año al Síndic solicitando su intervención, se pueden extraer algunos elementos comunes, que si bien no aparecen todos en todos los expedientes, sí podemos afirmar que se repiten en un número significativo de ellos:

- Una gran discrepancia entre la versión de los padres de los alumnos y de los servicios educativos, especialmente en cuanto al grado e intensidad de actuación del centro docente y de los servicios educativos; al grado de comunicación entre familia y escuela y la calidad de esta comunicación; a la calidad del trato recibido, y al traspaso de información.
- Un gran malestar por parte de la familia con todos los agentes educativos implicados.
- La mayoría de los casos que han llegado al Síndic se han ‘solucionado’ cambiando al alumno presunta víctima de escuela, muchas veces a petición de los padres, a los cuales a veces posteriormente les retraen el ‘favor’ que les han hecho. En los casos en que han ido a un centro concertado, los gastos van a cargo de los padres, voluntariamente en principio (ponen por delante sacar a su hijo que sufre del centro escolar) y a menudo en confrontación con el Departamento después.
- En los casos en que hay un cambio de centro, la decisión la toman los padres unilateralmente, en forma de solicitud urgente. La Administración lo acepta como una forma de solucionar el problema, pero a menudo valora que los padres se precipitan. Cuando una familia toma esta decisión, normalmente su malestar y el del alumno son muy grandes, y ya no está dispuesta a contemplar ninguna otra vía de resolución.

- Muchos de los casos no han sido puestos en conocimiento de la USCE. En otros, la colaboración ha sido sólo a través de conversaciones telefónicas con el centro escolar, haciéndoles llegar asesoramiento sobre qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. No queda claro cuándo y en qué casos intervienen estos servicios educativos: parece ser que la USCE lo hace sólo a petición del centro.
- Se observa, y también lo manifiestan los profesores, que hay una falta de recursos personales y técnicos en los centros docentes, y una percepción de falta de apoyo y de servicios educativos externos. Los docentes y equipos educativos que se implican e intervienen activamente parecen hacerlo con sus propios recursos y su propia línea de actuación, pero no se observa una forma de actuar homogénea ni según un protocolo.
- Los recursos utilizados y las estrategias para afrontar la situación de acoso son diversos: entrevistas esporádicas o puntuales con el alumno víctima, con los alumnos perpetradores y con los familiares de los dos; entrevistas regulares con todas las partes o sólo con alguna; intentos de mediación; preparación del retorno del alumno cuando éste ha permanecido un tiempo ausente de la escuela; solicitud de aumento de la plantilla de profesores y monitores de comedores; solicitud de apoyo y asesoramiento a la USCE, en algunos casos, y al EAP, en otros.
- Según la información que tenemos, los alumnos que han cambiado de escuela no tienen problemas en el nuevo centro. Pero del cambio sí se derivan algunas consecuencias que les perjudican: falta de logopeda, lejanía del domicilio familiar, cuotas escolares, gastos de comedor y transporte, gastos por la adquisición de los nuevos libros de texto a mitad del curso, etc.

Por parte de la escuela se observan algunas características comunes en las quejas que hemos recibido:

- Retraso en la identificación y el diagnóstico de la situación de *bullying* que sufría el alumno. En diversos casos se observan mecanismos de negación del posible significado de las agresiones verbales o físicas y en otros, la atribución de los conflictos a otras causas, en general relacionadas con características o actitudes del alumno-víctima.
- Atribución de las agresiones y de los problemas relacionales a trastornos mentales del alumno presunta víctima. En este sentido, si bien se observa que la mayoría de estos alumnos están

en tratamiento psicológico o psiquiátrico, a menudo los informes médicos hablan de los factores escolares como desencadenantes y determinantes de la patología que presenta el alumno.

- Minimización o negación de los indicadores de posible *bullying*: frecuentemente se concluye que a través de la observación del alumno se constata que está bien en clase y que juega con normalidad, y no parece que se tomen en consideración otros síntomas, bien por haber pasado inadvertidos, o bien por un aparente conocimiento psicológico insuficiente de los docentes.

Por parte de los padres que presentan las quejas, los hijos de los cuales sufren o han sufrido presuntamente situaciones de acoso:

- Una cierta tendencia a etiquetar los problemas de convivencia escolar como *bullying* de forma generalizada. A veces se confunden la pelea y/o agresión puntual con una situación de *bullying*.
- Se sienten poco atendidos por los servicios educativos, poco cuidados, y en ocasiones manifiestan incluso sentirse abandonados por la Administración educativa. En diversos casos el rechazo manifiesto a la escuela por parte de los padres del alumno presunta víctima se remonta al periodo anterior a la aparición del *bullying*, que culmina muchas veces con una falta total de confianza en el centro docente.
- Percepción de falta de actuación del centro docente y de los servicios educativos si los alumnos presuntamente perpetradores del *bullying* son sólo amonestados o sancionados. No se dan por satisfechos si no son expulsados de la escuela.

Por parte de padres de la escuela, los hijos de los cuales no sufren situaciones de acoso:

- En ocasiones hay una reacción de hostilidad por parte de los padres de otros alumnos en contra de las presuntas víctimas y de sus padres porque traen problemas. En algunos casos se ha llegado a la confrontación verbal entre los padres.
- Determinadas manifestaciones de estos padres ponen el acento en que la escuela es "normal" y no es problemática, e insisten en presentar los posibles casos como fenómenos aislados.
- Quieren que los alumnos presuntas víctimas se marchen porque consideran que así el conflicto desaparecerá.

8. CONCLUSIONES

De todo lo visto en este informe, referente a las relaciones de convivencia y confrontación en los centros de enseñanza secundaria, se extraen una serie de conclusiones que tienen por objeto tanto servir de síntesis de los capítulos anteriores, como destacar un conjunto de consideraciones sobre las cuales se realizarán recomendaciones en el último capítulo. Antes de describirlas, es oportuno destacar dos consideraciones de carácter general que se derivan del informe presentado. En primer lugar, sería un error considerar que los problemas de convivencia escolar son un problema que afecta exclusivamente a profesores y alumnos. Restringir la interpretación de los conflictos escolares al ámbito de la vida interna de los centros es un mecanismo de exculpación colectiva que no contribuye a resolver el problema. Sólo en la medida en que se considere un problema de todos, colectivo, podrán coordinarse las actuaciones dirigidas a mejorar la convivencia en los centros escolares. Eso incluye, evidentemente, a todos los miembros de la comunidad educativa, pero también especialmente a la Administración educativa, a los medios de comunicación y a todo aquello que afecta de manera directa o indirecta a la vida de los centros. Es esta implicación colectiva, por otra parte, lo que puede evitar precisamente el exceso de alarmismo ante los conflictos escolares. La generalización precipitada y la espectacularidad que en ocasiones se quiere dar a determinados fenómenos no contribuyen precisamente a generar el clima adecuado para que los agentes implicados hallen salidas dialogadas a los conflictos. Es conveniente, por lo tanto, apelar a la prudencia y recordar que éste y otros trabajos sobre el tema nos muestran que la mayoría de alumnos se sienten bien en la escuela.

En segundo lugar, la prudencia no excluye un hecho que, desde diversas posiciones, se observa hoy como un fenómeno que preocupa socialmente. Se trata de la dificultad de que buena parte de los jóvenes adolescentes interioricen los límites de las normas básicas de convivencia, tanto en la escuela como fuera de ella. El informe nos ha mostrado que algunos jóvenes no son capaces de distinguir entre actos que se interpretan como bromas pero que pueden convertirse en humillantes para un compañero, o conductas de disrupción que alteran la buena convivencia en el aula o

en el centro. La escasa empatía que parte de los jóvenes entrevistados manifiesta hacia los individuos en situación de vulnerabilidad y hacia las personas más aisladas socialmente nos alerta tanto sobre la necesidad de establecer límites más claros sobre aquello que es admisible y lo que no lo es en las relaciones de convivencia cotidiana en los centros, como sobre la necesidad de orientar los modelos educativos hacia una formación que integre el aprendizaje de habilidades sociales y la empatía emocional con los demás.

A continuación, se presentan de forma resumida las conclusiones principales.

Sobre los factores que inciden en la convivencia o en la confrontación:

- El desarrollo y la aplicación de la normativa escolar se muestran como uno de los factores más relevantes para la configuración de las relaciones de convivencia, contribuyendo a crear peores climas allí donde se no percibe justicia en la resolución de los conflictos o se percibe falta de equidad y coherencia en la aplicación de las normas.
- Tienen una influencia positiva la implicación y la inversión de tiempo y recursos en la asimilación por parte de los alumnos de las normas de convivencia de la escuela, su aplicación de forma equitativa, y cierta flexibilidad en las fases iniciales del procedimiento sancionador que permita la corrección de las conductas sancionadas.
- El profesorado y el alumnado acostumbran a posicionarse de forma diferente ante la normativa escolar. Mientras que para buena parte del profesorado la adhesión a la normativa escolar es el factor que garantiza la buena convivencia en el centro, los jóvenes consideran que las normas escritas ponen excesivo énfasis en aspectos que no son tan determinantes para garantizar la convivencia escolar (puntualidad, delimitación de espacios para ciertos usos, etc.) y echan de menos más atención a cuestiones relacionales.
- Se constata la poca participación de los jóvenes en la vida normativa y organizativa de las

escuelas, un aspecto que ellos ven como una situación habitual y normal. La escasa participación en la elaboración de normas de convivencia y la sensación de poca imparcialidad en la resolución de conflictos a medida que avanza la escolarización son elementos que los jóvenes destacan como factores de progresiva falta de confianza en la escuela.

- Cabe destacar que en todas las preguntas del cuestionario que hacen referencia de manera directa o indirecta a la confianza de los alumnos en la escuela, siempre se constata que el alumnado de 4º de ESO manifiesta tener menos confianza en la institución que el de 1º de ESO.
- La tutoría individual, la creación de un clima de confianza por parte del profesorado, el acercamiento emocional, un alto nivel de respeto a los jóvenes, el dominio profesional de la materia y de las técnicas pedagógicas, además del mantenimiento de una autoridad equilibrada y reconocida aparecen como los factores que más propician relaciones positivas entre iguales en el aula. En cambio, el distanciamiento emocional, el aburrimiento y la relajación en las exigencias académicas y normativas aparecen como factores que fomentan climas negativos.

Sobre las dinámicas de acoso escolar:

- El maltrato entre iguales no es percibido por los jóvenes como tal, sino interpretado en términos de bromas, juegos e insultos entre amigos. Aparece pues, en muchos casos, como un fenómeno minimizado, y pocas veces se valoran sus consecuencias negativas.
- Los jóvenes acostumbran a resolver por sí mismos las situaciones en que son molestados por otros, ya que todavía se sigue interpretando en términos de traición hablar con el profesorado. Eso lleva incluso a algunos jóvenes a recurrir a la agresión para dar respuesta a la hostilidad verbal, en lugar de denunciar posibles situaciones de acoso.
- Determinadas dinámicas dentro de los grupos de iguales pueden conducir a generar fuertes mecanismos de exclusión entre los jóvenes. Aquellos jóvenes que están en posiciones vulnerables acostumbran a recurrir a estrategias diversas ante situaciones de acoso, entre las que cabe destacar especialmente la invisibilización y el individualismo. Esto explica también que el profesorado se encuentre con muchas dificultades a la hora de detectar indicios de posibles maltratos.
- La importancia que los propios jóvenes otorgan al hecho de estar bien integrados dentro del

grupo de iguales es muy alta. Esto justifica ocasionalmente que determinados jóvenes estén dispuestos a modificar conductas o a aparentar diferentes identidades con el objetivo de ser aceptados dentro del grupo de iguales. Esta actitud es consistente con algunas respuestas del cuestionario que subrayan el aislamiento como una de las situaciones de más vulnerabilidad que pueden vivirse en el entorno escolar.

Sobre la gestión de las situaciones de conflicto:

- Los sistemas de mediación empiezan a introducirse en los centros, a pesar de que aún se hallan en fases muy iniciales. Constituyen un nuevo medio de resolución de los conflictos menos graves, que facilita formas alternativas a la imposición de sanciones y posibilita el diálogo.
- Entre los centros analizados existe variabilidad de actuaciones ante las situaciones de conflicto. Aún así, se observan características comunes como son hablar con todos los alumnos implicados preferiblemente de forma individual, sin perjuicio de que se pueda abordar de forma genérica con el grupo; establecer contacto con sus familias; trabajar la reflexión con los alumnos, y, en su caso, aplicar las sanciones correspondientes.

Es erróneo considerar que los problemas de convivencia escolar afectan sólo a profesores y alumnos

- De las quejas recibidas se desprende que, en general, los centros docentes no están preparados para detectar de forma rápida las situaciones de acoso escolar, ni para identificar sus signos. (Se observa una carencia de herramientas y recursos para la detección y la identificación).
- De la falta de preparación y formación para la detección y la identificación del fenómeno se deriva una cierta resistencia al reconocimiento de estas situaciones en el grupo-clase y en la propia escuela. Esta resistencia comienza en el aula y se traspasa a los otros estamentos del centro, generando situaciones de indefensión en el alumno y de impotencia en la familia.
- La falta de reconocimiento, a su vez, priva de una reacción ágil de la escuela con los alumnos afectados por la agresión y con los alumnos implicados

en la acción agresora. El reconocimiento tardío o la falta de reconocimiento permiten el mantenimiento de situaciones de maltrato entre iguales que se prolongan en el tiempo e impiden la resolución positiva de la dinámica del alumnado.

- Una vez identificada la situación de acoso, se observa una importante disparidad entre los casos en que se produce una intervención intensiva, con la inclusión del EAP y de la USCE y la implicación activa de la Inspección educativa; y los casos en que, contrariamente, se constata que no se ha producido una intervención suficiente y especializada del centro, la ausencia de solicitud de intervención del EAP y de la USCE y cierta pasividad por parte de la Inspección.
- El retraso a la hora de hacer un programa para abordar la situación propicia que cuando este programa está preparado o a punto de iniciarse, el alumno-víctima y su familia sufren el síntoma del *burn out*, que requiere parar de inmediato las situaciones que facilitan el acoso y que conduce, casi de forma inevitable, al cambio de centro.
- Se percibe un importante malestar de las familias de los alumnos-víctimas por una insuficiente actuación de los servicios educativos, y sobre todo por la falta de habilidad y preparación en algunos casos, y por el trato poco adecuado para las circunstancias, tanto al alumno como a su familia.
- La resolución de las situaciones de acoso presentadas finaliza a menudo con el traslado del alumno-víctima a otro centro docente, en el cual, en el periodo que conocemos, no han sufrido conflictos relacionales con sus iguales.

9. RECOMENDACIONES DEL SÍNDIC

9.1. RECOMENDACIONES DE NIVEL GENERAL O CARÁCTER NORMATIVO PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

1. Promover la participación de los centros en programas y planes de mejora de la convivencia. Difundir buenas prácticas, extender programas de intervención una vez evaluados sus resultados.

Se recomienda que se haga una mayor difusión de la existencia de planes de mejora de la convivencia, especialmente entre los equipos directivos y miembros de los Consejos Escolares, y que se incentive la participación en ellos de los centros.

Se recomienda también que se evalúen los resultados de las iniciativas impulsadas por los centros, la Administración y otras entidades que buscan la mejora de la convivencia (experiencias de mediación, programas de educación por la paz y la convivencia, de educación en conocimientos y habilidades para la vida, de educación en valores, de coeducación,...) y que, una vez comprobada su eficacia, se haga difusión de las mismas como modelos de buenas prácticas y se apoye su extensión.

2. Dar apoyo a los centros mediante recursos, asesoramiento, formación del profesorado y materiales específicos que les ayuden a aplicar los planes de convivencia.

Se recomienda que tanto la formación inicial como la formación permanente de los docentes incorporen en su contenido materias relativas a la enseñanza de habilidades sociales, técnicas de gestión de grupos y de gestión de conflictos.

Asimismo, también se recomienda que los planes de formación aborden específicamente la preparación para llevar a cabo la acción tutorial y para intervenir adecuadamente en las situaciones de acoso.

3. Evitar la segregación, favorecer la heterogeneidad y dedicar una especial atención y recursos donde se concentran más dificultades o sectores más vulnerables.

Se recomienda promover planes específicos de cohesión y convivencia intercultural en los centros docentes para contrarrestar valores del entorno social del alumnado basados en la fuerte oposición identitaria (nacional, lingüística, social, étnica o de género), y mejorar las relaciones de convivencia entre iguales negativas y las situaciones de exclusión social.

4. Difundir y garantizar la aplicación de protocolos de actuación para afrontar las situaciones de maltrato entre alumnos.

Se recomienda difundir protocolos de actuación frente al maltrato entre alumnos, y garantizar su aplicación en todos los centros mediante su inclusión dentro de las instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes, ya que la existencia de protocolos de intervención permite tener fijada anticipadamente la respuesta ante determinadas situaciones, clarificar responsabilidades, prever mecanismos de coordinación, ofrecer garantías a los afectados y facilitar el seguimiento.

Sería necesario que el Departamento valorase la efectividad del *Protocolo de actuación frente al maltrato entre alumnos* incluido dentro del Programa de convivencia en los centros docentes de enseñanza secundaria, que evaluase los resultados de su aplicación y que garantizase al máximo su difusión a todos los centros.

9.2 RECOMENDACIONES QUE AFECTAN A LAS PRIORIDADES Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

5. Incorporar la mejora de la convivencia y el rechazo a cualquier forma de maltrato como objetivo prioritario de cualquier centro educativo.

Visto que uno de los factores clave para la mejora del clima escolar es que el propio centro dé importancia y asuma entre sus prioridades el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales, es necesario un compromiso real de los centros, que puede concretarse en el proyecto educativo o en

un documento más específico, pero que debería servir para vertebrar los proyectos del centro y la práctica educativa.

6. Promover la implicación del alumnado en la gestión de determinados conflictos.

El aumento de la participación, en general, conlleva una disminución de la conflictividad y una mayor asunción de responsabilidades. Ofrece, además, la posibilidad de aprender a gestionar conflictos de convivencia resolviéndolos en la práctica.

Se recomienda la evaluación, la difusión y la extensión de los programas de mediación que se están aplicando en algunos centros, como una forma de afrontar las situaciones menos graves y como herramienta educativa.

7. Extender la práctica de tutorías individuales.

Se recomienda extender la práctica de sesiones de tutoría individuales como complementarias a las de grupo en todos los centros, por su efecto beneficioso en la prevención y en la resolución de los conflictos de convivencia. Para hacerlo efectivo, se recomienda que la Administración disponga los medios, orientaciones, previsión de tiempo, cómputos horarios y formación de los tutores necesarios.

8. Trabajar sistemáticamente habilidades sociales en las tutorías grupales.

Se propone dotar de un mayor contenido formativo a las sesiones de tutoría, trabajando sistemáticamente las habilidades sociales y otras relacionadas con la educación emocional y la gestión de conflictos, sin perjuicio de que se puedan trabajar, también, en todas las clases, tiempos y espacios de la escuela.

9. Favorecer una organización que permita reducir el número de docentes que interviene en cada grupo-clase, así como una mayor estabilidad de las tutorías.

Se recomienda que se aproveche la posibilidad legal de que un mismo profesor imparta más de un área en el primer ciclo (LOE, artículo 26.3), para reducir el número de profesores que interviene en cada grupo y reforzar así el papel esencial de la acción tutorial.

También se recomienda favorecer la estabilidad de las plantillas de profesores, y fomentar que los docentes que permanecen en los centros puedan seguir asumiendo la tutoría de los mismos grupos, a no ser que otras razones lo desaconsejen.

10. Garantizar la observación y supervisión educativa de los tiempos y espacios no lectivos.

Se recomienda garantizar la observación y supervisión educativa de los tiempos y espacios no lectivos (tiempos de recreo, comedor, transporte), para evitar situaciones de conflicto que en ocasiones se producen en momentos ajenos a la clase, y para aprovechar posibilidades educativas y recursos de gran valor para la educación en la convivencia. Para ello se recomienda utilizar diferentes alternativas como la fijación de algunos criterios, la organización o el fomento de determinadas actividades y la correcta capacitación del personal no docente que pueda intervenir en ellos.

11. Incrementar las funciones y el papel de las comisiones de convivencia. Garantizar la participación en ellas de todos los sectores de la comunidad educativa.

Se recomienda garantizar la participación de representantes de todos los sectores de la comunidad educativa en estos órganos, y ampliar sus competencias a otras funciones de carácter preventivo, de elaboración y revisión de normas y de criterios para su aplicación.

12. Adaptar y utilizar el currículo y la metodología como elementos básicos para el aprendizaje de la convivencia.

Se recomienda incorporar al currículo los valores del respeto al otro, la tolerancia, la responsabilidad, la generosidad, la justicia o el cuidado de las personas y del entorno como elementos básicos de la convivencia. Desde este punto de vista, hay que aprovechar todas las áreas del currículo, pero algunas, como el área de Educación para la ciudadanía prevista en la LOE, ofrecen especiales posibilidades.

También la metodología, más o menos colaborativa, constituye un instrumento eficaz para aprender a convivir, o el hecho de que existan espacios de debate sobre las propias normas de convivencia en los que el alumnado pueda expresar sus opiniones o defender sus criterios.

Desde esta perspectiva, la educación moral, por un lado, y la atención a la diversidad, por otro, son dos pilares básicos de la educación para la convivencia en los centros y también para la prevención de la violencia.

13. Incrementar la participación del alumnado y de las familias en la elaboración, aplicación y revisión de las normas de convivencia.

Se recomienda promover y aumentar la participación de las familias en los procesos de elaboración,

aplicación y revisión de las normas de convivencia y, específicamente:

La revisión conjunta de los criterios de aplicación de las normas tanto entre los diferentes docentes, como entre éstos y el alumnado, ya que el informe ofrece numerosos datos sobre las diferencias de criterios que se producen entre unos profesores y otros en su aplicación, y sobre las consecuencias negativas que este hecho tiene en la valoración del alumnado.

Que dentro de los grupos-clase se discutan y se trabajen las normas básicas de convivencia, intentando fijarlas democráticamente, y favoreciendo la participación del alumnado en las actuaciones que se tengan que llevar a cabo cuando estas normas no se cumplan.

14. Sobre las conductas disruptivas o la falta de disciplina en los centros educativos.

A través de diferentes estudios se ha puesto de manifiesto que el problema más extendido y que más incide en la vida cotidiana de los centros es el de las conductas disruptivas y de falta de disciplina. Puede parecer que, en comparación con otras conductas más graves, éste es un problema menor o que sólo afecta al profesorado. Nada más lejos de la realidad.

Si bien no se trata de establecer un ranking de problemas para saber cuál de ellos afecta más negativamente a la convivencia en los centros, el hecho es que las conductas disruptivas afectan doblemente a la convivencia escolar: por la extensión del problema y por las consecuencias que genera (pérdida de tiempo y de energías, influencia negativa en el aprendizaje y en el rendimiento, alteración del clima del aula, desmotivación, malestar, etc.)

En consecuencia, y para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes, se recomienda: a) otorgar a la disciplina en el aula el valor instrumental que le corresponde e insistir en la importancia que tiene sobre todos los sectores escolares; b) establecer con claridad las normas mínimas imprescindibles para la buena marcha del grupo; c) disponer de los recursos y de los procedimientos necesarios para garantizar el clima de respeto y de trabajo; y d) utilizar una metodología que ayude a que el alumno se sienta implicado en el proceso de aprendizaje.

15. Dar información y formación a las familias de los alumnos y reforzar la colaboración familia-escuela.

Se observa la existencia de importantes diferencias de criterio entre las familias de los alumnos y

los profesores en relación con algunos de los conflictos de convivencia de los centros educativos, así como una discrepancia en la percepción de la situación que afecta al alumno en el caso de acoso escolar. Al mismo tiempo, la colaboración entre la familia y la escuela está considerada como uno de los factores clave para la mejora de la educación y, especialmente, de la convivencia escolar.

Se recomienda, en este sentido, que los centros educativos pongan especial atención en traspasar la información a la que tienen derecho las familias de sus alumnos, con transparencia y honestidad, y que se busque un acercamiento en cuanto a los valores y a los principios básicos que tienen que guiar la educación.

Es conveniente, asimismo, que se extienda la promoción de las actividades de formación dirigidas a las familias, entre las que cabe destacar las “escuelas de padres”, que pueden ser un buen instrumento para este fin.

En todo caso, la colaboración familia-escuela debe ser objeto de atención prioritaria si se quieren superar muchos de los problemas detectados.

9.3 RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS PARA LA INTERVENCIÓN ANTE SITUACIONES DE ACOSO O VIOLENCIA EN LOS CENTROS

16. Establecer medidas para la concienciación de todos los sectores educativos sobre la importancia del respeto mutuo y de la exclusión total de cualquier forma de violencia en las relaciones.

El respeto mutuo y el rechazo total a la violencia constituyen los dos valores esenciales sobre los cuales tienen que concienciarse todos los miembros de la comunidad escolar, desde la doble vertiente de la prevención y de la intervención.

Uno de los rasgos más característicos del grupo humano que constituye cualquier comunidad educativa es la gran diversidad de sus miembros, no sólo respecto a sus características personales, sino también en cuanto a los roles, las funciones o el estatus que tienen en el sistema educativo.

La convivencia en un grupo humano tan complejo y heterogéneo como el de la comunidad educativa no puede evitar los conflictos, sino que tiene que pivotar en el respeto mutuo de todos sus miembros. Además, la cultura de los derechos humanos y la convivencia civilizada exigen la exclusión total de cualquier forma de violencia en las rela-

ciones, y más aún en una institución de carácter educativo.

17. Garantizar en todas las situaciones de acoso escolar el apoyo, la protección y la seguridad de la víctima.

Ante las situaciones de acoso escolar, una vez que se conocen, lo primero y más urgente debe ser escuchar y apoyar de forma inmediata a la persona que sufre la agresión, y tomar las decisiones necesarias para asegurar su protección. Desde el primer momento en que se comunica o se conoce la situación, la víctima debe tener la seguridad de que hay un adulto responsable en quien puede confiar porque le escucha, se toma en serio lo que le ha transmitido, le protege de una nueva agresión y le informa de los pasos que se van dando. La relación personal debe servir también para frenar cualquier intento de autoculpabilización, mediante el rechazo total de las conductas acosadoras, independientemente de cuál sea la razón o excusa en que se pretendan justificar.

18. Intervenir de inmediato con los alumnos acosadores transmitiéndoles un claro mensaje de tolerancia cero a cualquier tipo de agresión.

La intervención del centro escolar con los alumnos agresores y con sus familias debe ser también rápida, sólida y clara, con el objetivo de: a) transmitir un mensaje nítido de tolerancia cero y de cese inmediato de cualquier forma de acoso; b) evitar posibles efectos negativos o reacciones de defensa grupal; y c) promover la cooperación de las familias con el centro.

Tal y como se advierte en la Introducción de la Instrucción 10/2005, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, de la Fiscalía General del Estado: “Si los intimidadores no reciben rápidas y enérgicas valoraciones negativas a su conducta, y respuestas firmes de que no van a resultar impunes, y/o si son ‘recompensados’ con un cierto nivel de popularidad y sumisión entre los demás compañeros, el comportamiento agresivo puede convertirse en una forma habitual de actuar, haciendo de la dominación un estilo normalizado en sus relaciones interpersonales”.

19. Establecer cauces de comunicación con el profesorado para que los alumnos puedan informar de su situación a los tutores o responsables del centro.

Se constata a menudo que los alumnos son plenamente conscientes de que, ante situaciones de acoso de las que son testigos, podrían actuar para evitarlas o detenerlas. Muchos de ellos consideran

incluso que deberían hacer algo para defender al compañero-víctima de acoso, como protegerle o traspasar la información que tienen a algún adulto responsable... Pero no lo hacen, por miedo o por no disponer de los cauces que faciliten esta comunicación. Son conscientes, además, de que en muchas ocasiones estos adultos no conocen los hechos y, por lo tanto, no pueden actuar para detenerlos.

Es preciso romper esta especie de “ley del silencio” que priva de la protección al alumno-víctima agredido, y afecta negativamente a los alumnos que son testigos mudos del acoso. Hay que cuestionar la validez ética de determinadas conductas y ofrecer vías claras a los alumnos –a menudo los únicos conocedores de los hechos– para que puedan informar sobre ellos a los tutores o a los directores.

20. Hacer un seguimiento continuado de la situación y no dilatar los procesos de investigación y de sanción.

El acoso escolar, por su naturaleza, acostumbra a prolongarse en el tiempo. La mayoría de las consultas y quejas recibidas en el Síndic son relativas a situaciones de maltrato entre iguales padecidas durante un largo tiempo e, incluso, en diferentes etapas educativas.

Aparte de la necesidad de que la intervención sea inmediata y de que los procedimientos de investigación y sanción sean lo más ágiles posibles, se recomienda establecer las medidas necesarias para posibilitar el seguimiento continuado de evaluación de la eficacia de las actuaciones realizadas y del éxito en la resolución de la situación.

También se considera necesario hacer el seguimiento de las medidas de alejamiento, cambio o traslado de centro, contempladas por la LOE y por la Ley Penal del Menor, para evitar su posible perversión.

21. Establecer mecanismos de información y de orientación sobre las diferentes posibilidades de actuación ante situaciones de acoso escolar.

A pesar de que actualmente hay una gran sensibilidad social en relación con el acoso escolar –y en ocasiones un cierto alarmismo–, se constata también una gran falta de información sobre qué hay que hacer ante estas situaciones. Se observa, así, una desorientación sobre los criterios a seguir, los pasos a dar, las instancias a las que acudir (tutoría, dirección, Inspección, programas de convivencia, Síndic, policía, instancias judiciales,...), y sobre las consecuencias de cada una de estas acciones.

Para evitar esta desinformación es preciso establecer mecanismos de información básica que sean de utilidad a todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, familias, profesores, directores,...).

9.4. RECOMENDACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN DE OTROS AGENTES SOCIALES

22. Sobre la judicialización de casos concretos.

Se observa que hay diferentes posicionamientos en la comunidad educativa acerca de la conveniencia de utilizar la vía judicial ante determinadas situaciones que alteran gravemente la convivencia en el centro escolar.

En cuanto a esta cuestión hemos creído conveniente hacer las siguientes sugerencias:

Hacer un seguimiento de las situaciones de acoso escolar que están en vía judicial (denuncias interpuestas; desistimientos y sobreseimientos; medidas adoptadas; derecho a la intimidad de los alumnos implicados...) y de su repercusión en los centros.

Garantizar la defensa de los profesores y de los equipos directivos por su actuación en el ejercicio de sus funciones.

Recordar a todas las partes implicadas la obligación legal de colaborar con la justicia.

Defender la conveniencia, como criterio general, de agotar todas las alternativas antes de la denuncia en vía judicial.

Considerar la conveniencia de revisar los criterios de actuación para aquellos casos en que sea necesaria la intervención policial en los centros escolares, o bien de establecer un protocolo.

23. Sobre el tratamiento en los medios de comunicación.

Si comparamos la representación social que tenemos sobre la violencia en los centros con los resultados de los estudios acerca de la misma cuestión, se evidencia una importante distorsión de la realidad. Posiblemente esta distorsión radica en el hecho de que los casos que llegan a los medios de comunicación revisten una especial gravedad, y que el tratamiento que los medios dan a este tipo de noticias no propicia un análisis más riguroso de dicho tipo de situaciones.

En este sentido, es preciso sopesar en cada caso los efectos contraproducentes que pueden derivarse de un tratamiento inadecuado de una situación de acoso por parte de los medios. Si bien es cierto que éstos contribuyen a crear una conciencia social sobre conductas que de otro modo podrían pasar inadvertidas, también es cierto que pueden, al mismo tiempo, contribuir a crear una alarma innecesaria e incluso extender el fenómeno por un mecanismo de imitación.

24. La necesidad de la colaboración con otros servicios del sistema de bienestar y de la actuación conjunta.

A menudo determinadas situaciones o problemas en los centros escolares tienen su origen o su permanencia en espacios externos al escolar, sobre los cuales el centro tiene poca incidencia. En ocasiones ni siquiera dispone de una mínima información sobre posibles implicaciones de sus alumnos en conflictos externos al centro.

Se recomienda, para conseguir una mayor eficacia y coherencia en las intervenciones en las situaciones de acoso escolar, que se busque la colaboración de los otros servicios del sistema de bienestar de la zona en que está ubicada la escuela: servicios básicos de atención social primaria, equipos sociales especializados, centros de salud, fuerzas de seguridad, educadores de calle, entidades de tiempo libre, etc.

9.5. RECOMENDACIONES SOBRE LA NECESIDAD DE SEGUIMIENTO E INVESTIGACIÓN DE LAS SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR

25. Estudios que permitan hacer un seguimiento periódico sobre la evolución de la realidad.

En los últimos años se han realizado en nuestro entorno numerosos estudios, en su mayor parte centrados en el *bullying*, que, mediante diferentes metodologías e instrumentos, intentan determinar la prevalencia del acoso escolar en un determinado grupo-clase, o bien el grado de extensión de cada una de sus manifestaciones.

Se podría discutir la validez de estos estudios, y, sobre todo, las comparaciones que con frecuencia se realizan entre sus resultados para conseguir una mejora de la convivencia en los centros. En todo caso, si lo que se busca es conocer mejor la realidad y la evolución del acoso escolar, parece que lo más adecuado es replicar cada cierto tiempo una determinada investigación, que pueda

ser de utilidad general y que permita comparar los avances y los retrocesos en esta cuestión.

En este sentido, consideramos que el próximo informe del Defensor del Pueblo –réplica del estudio realizado el año 2000– puede ser un buen ejemplo. De igual forma también lo sería una investigación similar a la que se recoge en este informe del Síndic que se llevase a cabo dentro de unos años. Eso permitiría conocer cuál ha sido, en un determinado periodo de tiempo, la evolución de esta realidad.

26. Estudios sobre la eficacia de los programas de intervención.

Se recomienda, desde la necesidad de incidir en la práctica y la utilidad para la mejora de la convivencia escolar, la elaboración de estudios sobre los programas de intervención que se están aplicando, que permitirían medir su eficacia y detectar factores de éxito y de fracaso. Sólo así podría garantizarse una planificación adecuada de programas de intervención exitosos.

Especialmente conveniente parece la evaluación de la eficacia de los programas de mejora de la convivencia escolar y la publicación de sus resul-

tados, una práctica poco extendida en nuestro país, pero sobre la cual otros países están trabajando desde hace tiempo.

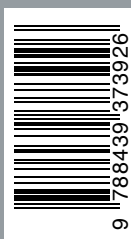
27. Seguimiento de la aplicación de los protocolos actuales, así como de los expedientes y las sanciones aplicadas en los centros escolares.

Una parte de las situaciones que afectan a la convivencia escolar son abordadas en el propio centro, con sus propios recursos; otras, requieren la intervención de servicios educativos externos (EAP, USCE, Inspección), y, una pequeña parte, entra en la vía judicial.

Es preciso que la Administración educativa haga el análisis y el seguimiento de los expedientes abiertos en base a diferentes variables: zona geográfica, etapa escolar, curso, tipos de centro, tipos de acoso que han requerido la intervención de instancias externas al centro, etc.; así como un análisis de la intervención realizada y de los resultados obtenidos, la valoración de los tiempos de reacción a los hechos y de los tiempos de resolución de las situaciones, y una revisión de las garantías ofrecidas respecto a la confidencialidad de los datos personales.

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES



Síndic de Greuges de Catalunya
Josep Anselm Clavé, 31
08002 Barcelona
Tel 933 018 075 Fax 933 013 187
sindic@sindic.cat
www.sindic.cat

