

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

INFORME EXTRAORDINARI
Desembre 2006

CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

1. INTRODUCCIÓ	5
2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ	11
3. ELEMENTS ESCOLARS QUE INCIDEIXEN EN LA CONVIVÈNCIA O ELS CONFLICTES ESCOLARS	27
3.1. Notes sobre la metodologia de l'estudi	27
3.2. Normes i convivència	35
3.3. Les dinàmiques relacionals entre professors i alumnes.....	41
3.4. Les relacions entre iguals	48
4. UNA APROXIMACIÓ ALS DIFERENTS TIPUS DE CONFLICTE	61
4.1. Algunes pràctiques d'agressió física: entre la broma i l'agressió	61
4.2. L'agressió simbòlica	68
4.3. El difícil reconeixement de les agressions: "però no és allò del bullying"	73
5. LES MANIFESTACIONS DE VULNERABILITAT I LA DETECCIÓ DE SITUACIONS D'ABUSOS O MALTRACTAMENTS.....	77
5.1. Introducció	77
5.2. La importància del maltractament psicològic.....	78
5.3. Algunes estratègies de gestió de les posicions vulnerables	83
5.4. Les dificultats en la detecció de situacions conflictives i en la identificació de les manifestacions de vulnerabilitat.....	87
6. LA GESTIÓ DELS CONFLICTES	93
6.1. Sancions i expedients disciplinaris dels centres.....	93
6.2. Tipus de sancions.....	104
6.3. La mediació com a via alternativa	108
6.4. L'actuació dels centres davant de situacions de conflicte.....	111
6.5. Models emergents del procés d'aplicació de normes i sancions ...	115

7. ELS CASOS PRESENTATS AL SÍNDIC	121
7.1. De quin maltractament parlem.....	123
7.2. De què es queixen les persones que s'adrecen al Síndic	124
7.3. Respostes de l'Administració Educativa	126
7.4. Consideracions i suggeriments que ha fet arribar el Síndic a l'Administració Educativa.....	132
7.5. Alguns trets comuns dels casos que arriben al Síndic	139
 8. CONCLUSIONS	 145
 9. RECOMANACIONS DEL SÍNDIC.....	 151
9.1. Recomanacions de nivell general o caràcter normatiu per a l'administració educativa.....	151
9.2 Recomanacions que afecten les prioritats i organització dels centres educatius	153
9.3 Recomanacions específiques per a la intervenció en situacions d'assetjament o violència en el centres	158
9.4. Recomanacions sobre la intervenció d'altres agents socials.....	162
9.5. Recomanacions sobre la necessitat de seguiment i investigació de les situacions d'assetjament escolar	164

1. INTRODUCCIÓ

El fenomen de les relacions de convivència i confrontació als centres educatius, especialment d'ensenyament secundari, ha esdevingut un tema de preocupació creixent en la nostra societat. Dins d'aquesta àmplia temàtica destaca el problema social del maltractament entre iguals, però cal considerar que els problemes de convivència i confrontació tenen lloc entre tots els agents de la comunitat educativa. Aquest informe no pot abastar la globalitat del problema, i per aquesta raó, se centra únicament en l'anàlisi específica de les **relacions entre iguals**, tot intentant contextualitzar aquest fenomen en un marc més ampli com és el del clima escolar, un aspecte que no depèn, com és lògic, exclusivament de l'alumnat.

A Catalunya, al llarg dels darrers anys s'ha fet públic un conjunt de casos els quals, si més no, subratllen la importància d'un fenomen que, sense entrar en el debat de com n'és, de nou en l'entorn escolar, adquireix en ocasions uns símptomes preocupants.

En la mesura que la preocupació social sobre la convivència i la confrontació entre iguals és present, i que es parla d'una qüestió que atempta contra els drets dels infants i els adolescents, esdevé un àmbit d'anàlisi i valoració per a la institució del Síndic de Greuges. Així mateix, el nostre marc jurídic protegeix la dignitat de la persona i el lliure desenvolupament de la personalitat (art. 10 de la CE), la integritat física i moral de la persona (art. 15 de la CE) i els drets dels menors a rebre l'atenció integral necessària per al desenvolupament de llur personalitat i llur benestar en el context familiar i social (art. 17 de l'EAC), a més dels drets específics corresponents a l'àmbit educatiu. Aquest informe, presentat davant del Parlament, constitueix la primera aproximació realitzada per aquesta institució sobre la problemàtica. Si bé el tema del *bullying* escolar ha estat objecte de l'atenció del Síndic en

el darrer informe anual de l'any 2005, és la primera vegada que aquest tema s'aborda amb més deteniment i pren la forma d'informe extraordinari.

Per a l'elaboració de l'informe s'han considerat el conjunt de queixes i consultes dels ciutadans que s'han adreçat a aquesta institució relatives a la temàtica objecte d'estudi. S'inclouen aquí les queixes relatives a situacions de presumpte *bullying* i aquelles que tenen a veure amb diferents alteracions de la convivència escolar (vulneració de drets dels alumnes, possibles aplicacions esbiaixades de reglaments de règim intern, etc.). D'altra banda, l'informe inclou també alguns dels resultats de l'estudi encarregat per aquesta institució al Consorci d'Infància i Món Urbà de Barcelona (CIIMU). L'estudi, amb el títol de *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*¹, combina l'anàlisi quantitativa, mitjançant un qüestionari a l'alumnat, amb l'anàlisi qualitativa –central en l'estudi– sobre diferents dimensions relacionades amb el clima escolar als centres de secundària. L'aproximació qualitativa és especialment significativa quan, més que obtenir generalitzacions, ajuda sobretot a entendre, per exemple, els mecanismes que fan que les normes de convivència siguin més o menys efectives, com l'alumnat interpreta la seva participació a l'aula i la comunicació amb el professorat, o les formes de gestió de les situacions de vulnerabilitat. L'informe que presenta el Síndic, finalment, també s'ha basat en una revisió de les dades corresponents a d'altres estudis que s'han ocupat de l'anàlisi de les diferents formes de maltractament escolar de manera monogràfica o parcial.

La iniciativa de dur a terme un informe extraordinari sobre la convivència i la confrontació en els centres d'ensenyament secundari s'ha coordinat amb un projecte de les mateixes característiques impulsat per l'Ararteko (Defensor del Poble del País Basc). El malaurat

¹ L'estudi ha estat realitzat per Maribel Ponferrada, amb el suport de Rita Villà i Marta Miró i sota la direcció científica de Sílvia Carrasco i Carme Gómez-Granell.

cas *Jokin* accentuà, al País Basc i a la resta de l'Estat, la sensibilitat social sobre la gravetat del fenomen de les relacions d'assetjament entre iguals i les seves possibles dramàtiques conseqüències.

Ambdues iniciatives han compartit calendari, l'encàrrec d'estudis que comparteixen bona part de la metodologia i, especialment, s'ha treballat conjuntament per a consensuar bona part del capítol de recomanacions que tant el Síndic de Greuges com l'*Ararteko* dirigeixen a les institucions públiques respectives. Pel que fa als aspectes metodològics, cal destacar que els estudis encarregats per ambdues institucions han compartit un qüestionari a l'alumnat d'ESO sobre diferents dimensions relatives a la convivència i la confrontació escolars, els quals han estat lleugerament adaptats en funció de les circumstàncies de cadascuna de les comunitats. D'altra banda, la iniciativa conjunta no conclou amb la presentació dels informes als parlaments respectius sinó que es preveu la realització d'unes jornades que permetin explorar a fons una comparació entre els resultats dels estudis i informes i que contribueixin a fixar una agenda de treball futur en aquesta temàtica, la qual haurà d'incloure especialment el seguiment de les diverses iniciatives i programes que dugui a terme l'Administració pública catalana.

Sobre el fenomen de les relacions entre iguals hi ha disponible una extensa literatura, bona part de la qual està dirigida a l'aclariment conceptual de les diverses formes i manifestacions del maltractament i a quantificar el fenomen anomenat *bullying*. La diversitat de criteris i de xifres disponibles en funció dels diferents estudis demostra la dificultat de mesurar-lo. És aquesta mateixa diversitat precisament la que desaconsella entrar en disquisicions sobre si hi ha ara més o menys maltractament entre iguals que abans. El que realment és important és entendre un fenomen que preocupa socialment, tant els mateixos actors de dins del sistema educatiu com les famílies i la societat en

general. Una bona comprensió del fenomen és sens dubte el que pot ajudar tant a desplegar les necessàries tasques preventives com les reeducatives, siguin del tipus que siguin. I és només a partir d'una bona comprensió del fenomen que poden identificar-se recomanacions de mesures efectives per tal de pal·liar-lo.

Així doncs, el tema central d'aquest informe és el de la incidència del clima escolar, tant de centre com d'aula, en les relacions de convivència entre l'alumnat, i l'objectiu principal és analitzar quins factors i processos del context escolar incideixen i de quina manera ho fan, en aquestes relacions. És dins d'aquest marc que s'intenten entendre les relacions de tipus *bullying*, és a dir, les relacions d'assetjament i victimització que es caracteritzen pel maltractament físic i psicològic sistemàtic, dins de l'estudi de les relacions de convivència entre iguals. L'estudi d'aquestes relacions inclou no solament les potencials relacions que provoquin malestar entre els joves sinó tots aquells valors que regeixen les relacions entre iguals. En aquest sentit, es considera abús, maltractament, assetjament o *bullying* en l'entorn escolar aquella pràctica protagonitzada per un alumne o un grup d'alumnes que causi un dany físic o psicològic a un altre, de tipus sistemàtic i reiterat, independentment dels objectius que es persegueixin i de si és portat a terme de forma directa o indirecta. S'inclouen aquí també les relacions que produeixen ostracisme i aïllament, les quals ja s'han inclòs en altres estudis sobre l'abús entre iguals, com l'Informe del Defensor del Poble de l'any 2000.

L'estructura de l'informe és la següent. El capítol que segueix a aquesta introducció presenta una panoràmica sobre les conclusions més destacades que es desprenen de diferents estudis sobre convivència i confrontació entre iguals. Sense l'objectiu de fer una revisió completa, aquest capítol valora alguns treballs significatius realitzats tant a l'Estat espanyol com a l'estranger i posa especial atenció a les dades

disponibles per a Catalunya. El capítol 3 aborda l'anàlisi dels diferents elements del clima escolar que incideixen en les relacions de convivència i confrontació. Un cop plantejada la metodologia de l'estudi, aquest capítol valora aspectes com la dinàmica de les normativa dels centres i els seus efectes sobre la convivència escolar, les relacions entre professorat i alumnat i les dinàmiques relacionals entre iguals. El capítol 4 posa atenció a les diferents formes de conflictivitat que tenen lloc entre els iguals en l'entorn escolar, distingint entre les formes d'agressió física i simbòlica, i valorant també quines percepcions tenen els mateixos joves sobre les diferents formes de maltractament entre iguals. El capítol 5 s'ocupa d'observar les manifestacions de vulnerabilitat i les estratègies que despleguen aquells joves que d'una manera o altra són víctimes de processos de maltractament. El capítol 6 analitza les diferents formes de gestió de la conflictivitat que tenen lloc als centres educatius. El capítol 7 s'ocupa per la seva banda de valorar les queixes relacionades amb *bullying* i amb problemes relacionats amb la convivència i conflictivitat escolars que han estat adreçades a aquesta institució al llarg de l'any 2006, posant èmfasi tant en la tipologia de situacions com en les pautes de resposta dels diferents actors, i especialment de l'Administració educativa. Finalment, després d'unes conclusions generals sobre la globalitat de l'informe (capítol 8), es presenta un capítol final (capítol 9) que inclou les principals recomanacions que aquesta institució presenta davant les administracions.

2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En la revisió dels estudis previs realitzats sobre les relacions de convivència entre iguals cal partir de la tasca pionera de **Dan Olweus** (1978, 1983) sobre victimització entre iguals, centrat principalment en el fenomen del maltractament o la intimidació. El gran mèrit d'aquells primers estudis va ser 'descobrir' un fenomen com el del maltractament entre iguals, fer-lo públic i visible per al camp científic i educatiu. Des d'aleshores s'han continuat realitzant estudis a nivell internacional en la mateixa línia i a diferents països europeus.

A Espanya, cal destacar l'**Informe sobre Violència Escolar** del Defensor del Poble (2000), centrat en la 'violència escolar' entre iguals. El principal objectiu d'aquest estudi fou determinar la magnitud d'aquest fenomen, a través de l'aplicació de qüestionaris a l'alumnat i als caps d'estudis d'una mostra de centres de tot l'estat. A més, l'informe vol determinar el grau d'incidència del maltractament, i les circumstàncies, escenaris, estratègies i variables rellevants que podrien afectar-ne l'emergència. Alguns dels principals resultats indicaven el següent:

El maltractament, en les seves formes diverses, apareix a totes les escoles de secundària però amb nivells d'incidència variats.

El maltractament és un fenomen fonamentalment masculí, ja que els nois són més sovint els protagonistes de les agressions, com agents i com a víctimes, exceptuant la del malparlar, en la qual les noies són les protagonistes.

Per cursos, la incidència de víctimes és més alta a primer d'ESO

A Espanya, en comparació amb les dades d'altres països, són més freqüents les formes d'exclusió social del maltractament.

L'aula és l'espai per excel·lència on acostumen a donar-se els maltractaments, sobretot l'insult.

Quant a les reaccions davant el maltractament, la majoria d'agredits explica la seva experiència als amics, un 15,7% a la família, i gairebé

mai al professorat. Les noies són les que més parlen més de les seves agressions. Quan s'ha de demanar ajuda, la majoria dels nois i noies només la demanen a altres amics.

Els professors (caps d'estudi) opinen que els conflictes no són la seva principal preocupació i veuen la disrupció com el principal problema, seguit de les agressions d'alumnes a professors i del vandalisme, i queda el maltractament entre iguals en un quart lloc. Atribueixen les causes a factors que estan fora del seu control (família, context social o personalitat de l'alumne) i aparten la responsabilitat de l'escola. Les solucions directes amb els alumnes (tutoria, xerrada...) es tendeixen a fer en els casos de maltractament menys greus, mentre que les mesures sancionadores i punitives s'apliquen en els casos en què les agressions són més greus (expedients al consell escolar, trucar a la policia...).

A Andalusia, Mora-Merchan, Ortega, Justícia i Benítez van realitzar l'any 2001 l'estudi exploratori **Violencia entre iguales en escuelas andaluzas**, una prova pilot del qüestionari europeu *General Survey Questionnaire TMR* sobre maltractament a 423 alumnes d'entre 9 i 16 anys de Sevilla i Granada. Aquest qüestionari va ser construït pel grup de treball europeu *Nature and prevention of bullying and social exclusion* a partir dels qüestionaris existents sobre bullying per tal d'unificar criteris, facilitar l'aplicació i la comparació. Les conclusions indiquen, principalment, que la presència de maltractament 'sever' tant entre víctimes com agressors oscil·la al voltant d'un 5%, una xifra que els autors valoren com un descens respecte a les xifres obtingudes amb l'aplicació del qüestionari d'Olweus, tot i que atribueixen la diferència a qüestions metodològiques.

L'any 2003 un equip format per CIE-FUHEM i IDEA presenta els resultats d'una enquesta sobre **les relacions de convivència als centres escolars i a la família**, a través de l'aplicació d'un qüestionari a alumnes de

secundària i pares/mares de centres escolars de titularitat pública i concertada. L'estudi arriba, entre altres, a les següents conclusions:

- No s'han deteriorat les relacions de convivència als centres en els últims anys.
- Els alumnes i les famílies consideren que l'origen dels conflictes es troba en el comportament dels mateixos alumnes.
- Continua essent més freqüent un model d'intervenció basat en el càstig.
- Es palesa la queixa de l'alumnat davant la seva baixa participació en la definició de les normes, així com de la poca coherència i arbitrietat en l'aplicació d'aquestes per part dels docents.
- Malgrat que els joves del primer cicle mostren una opinió més favorable sobre la convivència a l'escola, es produeix en aquest període una major incidència del maltractament entre companys.
- Valoració més positiva de la convivència per part de les noies, que també mostren menor nombre de conductes agressives en tots els tipus de conflictes analitzats.
- La convivència, en la família, és més positiva que als centres educatius.
- El diàleg acostuma a ser la forma més freqüent de solucionar els conflictes en la família.

Els resultats de l'estudi, segons els autors, apunten a pensar que en els centres educatius encara existeix un enfocament excessivament sancionador, caracteritzat per considerar que la causa dels conflictes es troba en determinats trets de les persones i no en les relacions, per proposar una intervenció centrada en l'alumne i no en el centre com a sistema, i amb un especial èmfasis en sancions amb finalitats punitives en les quals s'oblida la dimensió pedagògica.

El mateix equip publica, l'any 2005, els resultats de l'estudi L'opinió dels professors sobre la convivència als centres, en el qual aborden

principalment la valoració del clima del centre –relacions socials i participació–, la descripció dels principals conflictes, les causes dels conflictes i les maneres d'afrontar-los, i, finalment, una valoració de les famílies.

Les conclusions de l'anàlisi de l'enquesta posen de manifest algunes tendències, com ara:

- Percepció d'ordre i bon funcionament de les normes per part de la comunitat educativa.
- Opinió consensuada entre docents, pares i alumnes, sobre la no responsabilitat dels docents en situacions conflictives produïdes als centres.
- Existència d'agressions i conductes disruptives minoritàries als centres que condueixen a professors i alumnes a demanar una acció més dura per als agressors.
- Poca confiança dels professors en les relacions entre pares i fills, i en la dedicació dels primers en l'educació dels segons. En canvi, els pares mostren una gran confiança en l'activitat professional del professorat.
- Percepció desigual en moments de conflicte: quan els professors creuen que consideren l'opinió dels alumnes quan hi ha problemes, aquests no hi estan d'acord.

Al País Basc es va realitzar durant l'any 2004 l'estudi **El maltrato entre iguales en Euskadi** (Oñaderrera, 2004), basat en una enquesta a 3132 alumnes de 81 centres escolars, centrat exclusivament en l'índex de *bullying*. Algunes de les conclusions que es destaquen d'aquest estudi són:

- Les situacions més freqüents són les d'insultar i malparlar.
- El 45% diu que qui l'exerceix són "uns nois" (un grup de nois), majoritàriament de la mateixa classe (60%) i en l'espai de la classe (36%).

- Encara que un 70% no ha sentit por d'acudir a l'escola, un 25,6 % sí que ho ha sentit alguna vegada.
- La majoria de l'alumnat valorava que el professorat el tractava bé (71,6 %).
- L'índex de bullying és més alt entre nois i a 1r d ESO.

L'Estudi **Violencia entre compañeros en la escuela** realitzat pel *Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia* (2005) està basat en una enquesta telefònica a 800 estudiants de 12 a 16 anys de tota Espanya, i focalitzada en l'anàlisi dels factors de risc relatius a la víctima, a l'agressor i a l'entorn sociocultural. Tot i que l'estudi considera en la seva presentació els factors escolars en els factors de risc dels agressors i víctimes, no se'n fa cap menció als resultats obtinguts, dels quals cal destacar les dades següents:

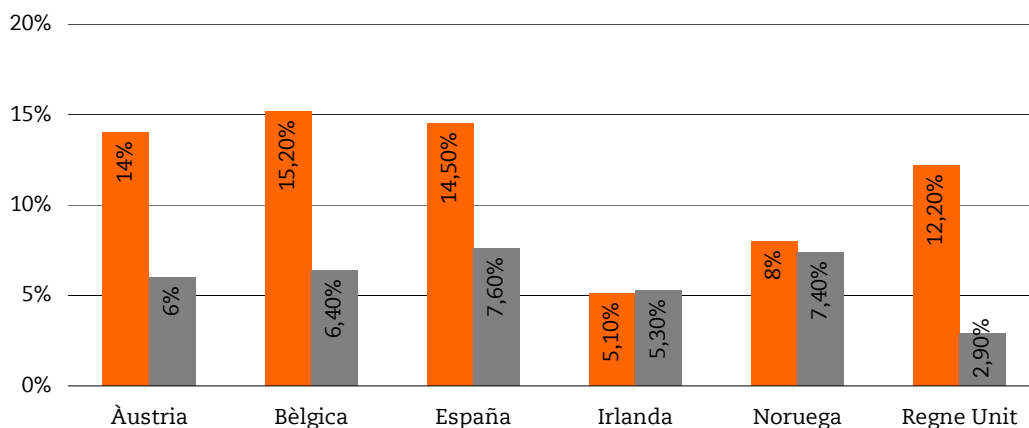
- El 75% de la mostra manifesta que ha presenciado alguna escena de violència escolar.
- El 14% ha estat víctima de violència escolar en general (el 2,5 d'assetjament escolar).
- El 7,6% s'identifica com a agressor.
- El 44% de víctimes reconeix haver estat agressor en alguna ocasió.
- El 83,6% d'agressors afirma haver estat víctima en algun moment.
- El 18,1% de les víctimes de violència escolar no ho explica a ningú. Entre les víctimes d'assetjament aquest percentatge és del 10%.
- Els nois víctimes afirmen que un 97% dels agressors són nois. Les noies víctimes són agredides per nois en un 56% i per noies en un 44%.
- El 57,4% dels nois que es declaren agressors participen també com a sequaços.
- La intervenció dels professors en aquests actes ronda el 50%. La principal conseqüència d'aquesta intervenció, segons l'agressor,

és que “es controla més” (36,1%). Tant agressors com víctimes estan d’acord en que els professors no intervenen en el conflicte perquè “no s’enteren” (27,9% i 39,7% respectivament).

L’estudi també mostra una comparativa de les dades d’incidència de víctimes i agressors obtingudes en alguns països d’Europa. Expliquen que la mitjana de víctimes a Europa és de l’11,5%, i la d’agressors del 5,9%. En el cas d’Espanya, el percentatge d’agressors és el més alt dels països analitzats, i el de víctimes és dels més elevats, únicament per sota de Bèlgica.

Incidència de víctimes i agressors en alguns països d’Europa

	Víctimes	Agressors	
Àustria	14%	6%	(Klicpera i altres, 1996)
Bèlgica	15,20%	6,40%	(Stevens i Van Oost, 1995)
Espanya	14,50%	7,60%	(Serrano i Iborra, 2005)
Irlanda	5,10%	5,30%	(Byrne, 1994)
Noruega	8%	7,40%	(Olweus, 2001)
Regne Unit	12,20%	2,90%	(Smith i Shu, 2000)



Font: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Elaboració pròpia.

Catalunya

Al 1998 el Consell Superior d’Avaluació del Sistema educatiu de la Generalitat publica un estudi sobre el clima escolar als centres escolars

(Bisquerra & Martínez, 1998). Es parteix de l'índex "**Inventari d'Avaluació del Clima Escolar**" (IACE) per tal de detectar situacions facilitadores de mal clima de centre i d'aula que impedeixin el correcte desenvolupament de les tasques pedagògiques. Algunes de les principals conclusions sobre el clima de centre i d'aula van ser:

- El clima escolar a Catalunya va ser valorat en general com a positiu (així ho valoren el 96% dels enquestats).
- No obstant hi van emergir diferències significatives de percepció entre els diferents col·lectius:
 - L'alumnat és el col·lectiu que demostra una percepció més negativa (2,81 sobre 4).
 - Els titulars d'escola privada (3,34 sobre 4) i el personal administratiu i de serveis (3,25 de 4) són els que tenen una visió més positiva.
- La percepció de clima escolar és diferent segons el tipus de centre:
 - Més favorable als centres concertats que als públics (entre l'alumnat no hi ha diferències en la macrodimensió de relació).
 - Més positiva als centres de Barcelona ciutat (3,21 sobre 4) que als de municipis de menys de 10.000 habitants (3,04 sobre 4).
 - Més positiva en centres d'igual o menys de 300 alumnes –centres petits– (3,18) davant dels centres que tenen entre 301 i 1000 alumnes –centres mitjans– (2,94 sobre 4) o dels que en tenen més de 1000 –centres mitjans– (2,99 sobre 4).
- Les variables que millor determinen l'existència d'una percepció positiva del clima escolar, són:
 - Respecte al clima de centre i per ordre d'importància: ordre a les classes, l'entorn físic, la comunicació entre col·lectius, la relació i la implicació dels pares.
 - Respecte al clima de classe (i també per ordre d'importància): l'ambient físic, el suport del professorat i els grupets distorsionadors.

- El clima de centre i d'aula estaven mútuament interconnectats i un influenciava l'altre.

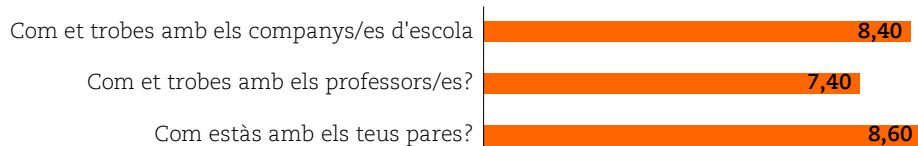
Amb relació a la temàtica de la convivència, cal destacar l'estudi **Joventut i seguretat a Catalunya**, encarregat pels Departaments d'Interior i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2001) i dirigit per Javier Elzo. Aquest estudi té com objectius principals:

- conèixer les accions negatives entre iguals a l'escola i, en especial, els maltractaments
- analitzar la violència dins i fora de l'escola

L'estudi ens proporciona una sèrie de xifres força interessants, fruit del qüestionari distribuït a una mostra representativa de la població de l'ensenyament secundari a Catalunya, de les quals es destaquen i sintetitzen les següents:

1. Percepció de les relacions bàsiques

Com et trobes amb...	Valoració mitjana	Valoració més freqüent
- els companys/es d'escola?	8,4	10
- els professors/es?	7,4	8
- els teus pares?	8,6	10

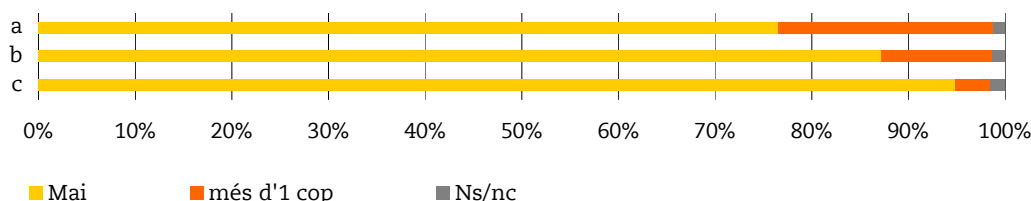


(escala de 0 a 10)

FONT: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

2. Agressions físiques dins o fora de l'escola entre iguals

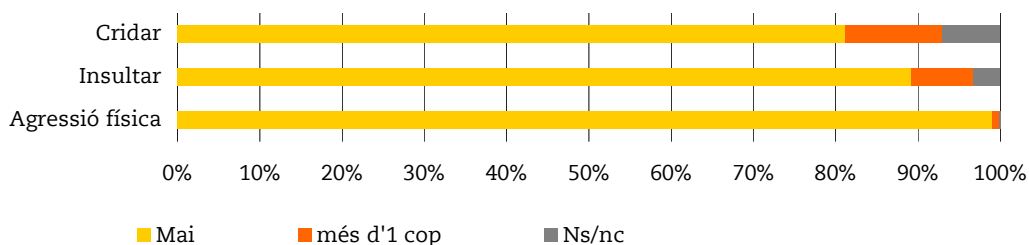
	Mai	1	2 a 3	Més de 4	Ns/Nc	Total
a Amenaces verbals	76,5%	13,0%	6,7%	2,6%	1,2%	100%
b Agressió física (sense arma)	87,2%	7,5%	2,9%	1,1%	1,3%	100%
c Agressió física (amb arma)	94,9%	3,0%	0,5%	0,1%	1,5%	100%



FONT: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

3. Agressions contra professors

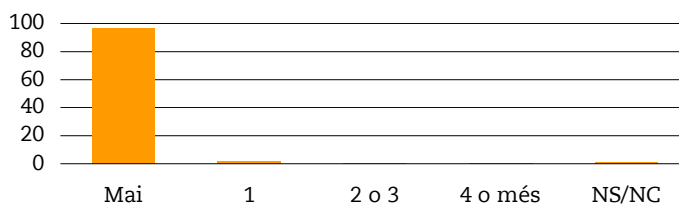
	Mai	1 vegada	2 o 3 vegades	4 o més	Ns/NC	Total
Cridar	78,3	12	6,8	2,5	0,9	100
Insultar	87	7,4	3,2	1,4	0,9	100
Agressió física	97,9	0,8	0,2	0,2	1	100



FONT: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

4. Amenaces o agressions al pare o a la mare

Mai	96,3%
1 vegada	1,7%
2 o 3 vegades	0,6%
4 vegades o més	0,3%
NS/NC	1,1%
Total	100,0%



FONT: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

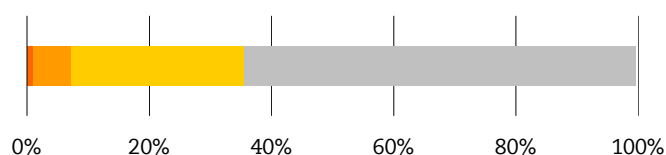
Els principals resultats van ser:

- En el segment format per les edats modals del primer cicle de l'ESO (12 i 13 anys) encara s'enregistren uns nivells considerables d'accions negatives de característiques preadolescents (burles, insults, furts, baralles, etc.) i les formes convencionals de victimització encara són incipients.
- L'informe apunta que els comportaments problemàtics són més freqüents en els nois, tot i que el nombre de noies que afirma haver agredit una persona propera (pare, mare o parella) és igual que el de nois. S'assenyala que aquest fenomen resta pendent de confirmació en estudis futurs.
- El problema dels maltractaments entre iguals no es deriva automàticament de la titularitat ni de l'orientació general del centre.

- Les dades de l'informe suggereixen que els comportaments problemàtics afecten l'alumnat amb independència de la titularitat del centre.
- Les relacions insatisfactòries amb els companys i les companyes d'escola i la manca d'amics poden indicar també problemàtiques subjacents, sobretot durant els anys de la preadolescència, però també posteriorment. Els adolescents maltractats tendeixen també a tenir menys amics a l'escola, i algun dels segments més problemàtics de l'alumnat es troba en aquesta mateixa situació.
- Forta correlació entre l'absentisme escolar, les males qualificacions i els comportaments problemàtics.

Finalment, l'estudi aporta una tipologia de comportaments problemàtics a partir de les dades obtingudes, agrupant l'alumnat en quatre segments internament homogenis, sobretot en matèria de valors, i amb comportaments ben diferenciats, sobretot pel que fa a les accions contràries a la convivència:

Grup	Comportaments problemàtics	
■ Agressius	- Agressivitat contra persones properes, i contra els professors. - Furts i danys, conducció sense permís, viatges sense bitllet - Consum d'alcohol i drogues	1,1%
■ Incívics	- Danys contra objectes. - Accions negatives contra l'alumnat - Furts, conducció sense permís, viatges sense bitllet - Consum d'alcohol i drogues	6,1%
■ Presentistes	- Furts, conducció sense permís, viatges sense bitllet - Consum d'alcohol i drogues (similars a la mitjana)	28,4%
■ Integrats/normatius	- Comportaments problemàtics per sota de la mitjana	64,1%



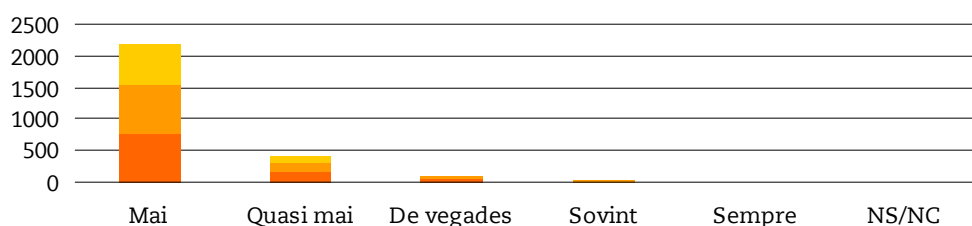
FONT: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

D'altra banda, l'Agència de Salut Pública ha realitzat l'onada del 2004 de l'enquesta periòdica sobre factors de risc en escolars de Barcelona "FRESC".

Segons les dades de l'enquesta, el 15% dels joves entre 12 i 18 anys no s'han sentit quasi mai amenaçats a l'escola, mentre que quasi un 5% s'hi ha sentit en alguna ocasió (ja sigui de vegades, sovint o sempre).

Proporció en què s'han sentit amenaçats a l'escola

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
Mai	774	777	625	2176	79,79%
Quasi mai	166	137	106	409	15,00%
De vegades	50	33	11	94	3,45%
Sovint	13	5	5	23	0,84%
Sempre	7	3	3	13	0,48%
NS/NC	8	2	2	12	0,44%
Total	1018	957	752	2727	100,00%

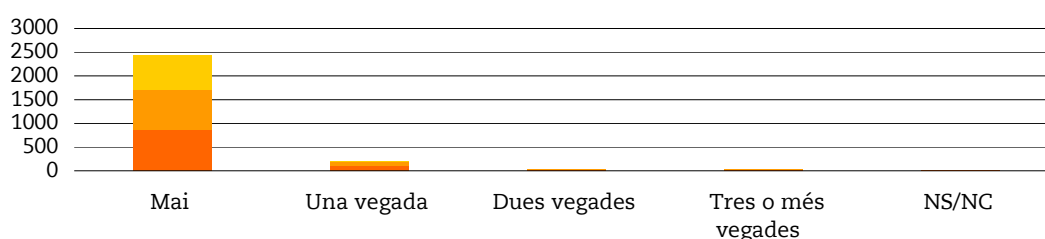


FONT: "FRESC". Elaboració pròpia.

Quasi un 10% de joves declara haver estat atacat, colpejat o amenaçat, on el 7,3% eren nois i el 2,6 eren noies. La xifra també és més elevada a 2n d'ESO (14,4%) que a 4t d'ESO (10,7%) o a Batxillerat i Cicles Formatius (3,3%).

Proporció que declaren haver estat atacats, colpejats o amenaçats

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
Mai	866	852	725	2443	89,59%
Una vegada	102	73	21	196	7,19%
Dues vegades	19	18	0	37	1,36%
Tres o més vegades	26	12	4	42	1,54%
NS/NC	5	2	2	9	0,33%
Total	1018	957	752	2727	100,00%



FONT: "FRESC". Elaboració pròpia.

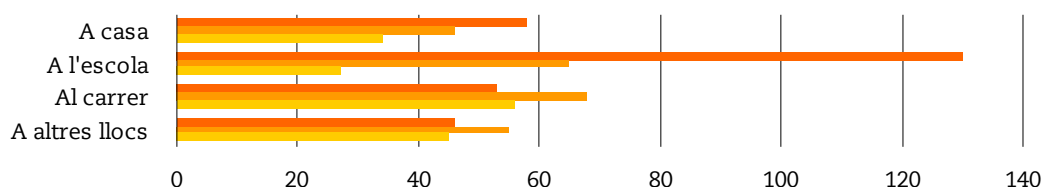
L'estudi, centrat al municipi de Barcelona, demostra que l'escola és un dels llocs on es declara haver patit maltractament físic (8,14% a l'escola davant d'un 6,5% al carrer o un 5,3% a altres llocs) i psicològic (al voltant del 12,21%, davant d'un 8,7% a casa i un 5,3% a altres llocs).

A les gràfiques següents es pot observar que, en general, a mesura que els joves es fan grans, els maltractaments van disminuint; i que el nombre de maltractaments físics és inferior als psicològics, a excepció d'aquells que tenen lloc al carrer.

Proporció en què declaren haver patit maltractament físic

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
A casa	58	46	34	138	5,06%
A l'escola	130	65	27	222	8,14%
Al carrer	53	68	56	177	6,49%
A altres llocs	46	55	45	146	5,35%

* categories no excloents

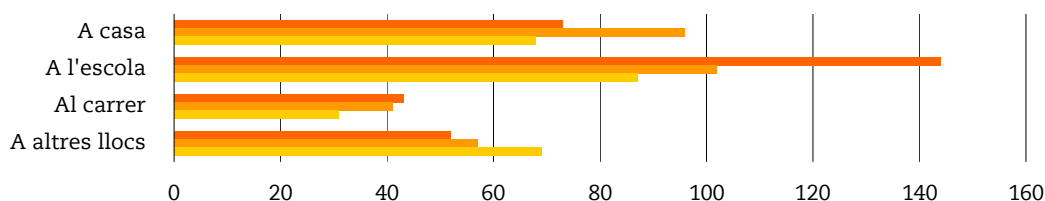


FONT: "FRESC". Elaboració pròpia.

Proporció en què declaren haver patit maltractament psicològic

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
A casa	73	96	68	237	8,69%
A l'escola	144	102	87	333	12,21%
Al carrer	43	41	31	115	4,22%
A altres llocs	52	57	69	178	6,53%

* categories no excloents



FONT: "FRESC". Elaboració pròpia.

Finalment, l'any 2006 el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya ha publicat **l'Estudi comparatiu sobre els factors de pressió grupal entre centres de règim tancat de justícia juvenil i instituts d'educació secundària**, de Pablo Rivarola i Rosa Sorando. L'objectiu principal d'aquesta investigació és comprendre possibles mecanismes d'interacció que es donin entre els membres dels diferents grups; conèixer trets de personalitat, l'establiment de relacions interpersonals, i actituds i influències sobre les conductes intergrupals.

L'informe arriba a tres conclusions destacables:

- Establir una nova categorització, constituïda a partir de la detecció dels subjectes que en cada un dels quatre grups analitzats s'han reconegut com a posseïdors d'una major dominància i aquells que presenten una actitud de major submissió²:
 - Les víctimes es descriuen com a submises i els agressors com a dominants (test IAS)

² Coincideixen a ser aquells que a partir del qüestionari CEVEO (Qüestionari d'Avaluació de la Violència entre Iguals a l'Escola i en l'Oci) es reconeixen com a agressors uns i víctimes els altres.

- Els subjectes que en el CEVEO han estat reconeguts com a víctimes o agressors coincideixen a ser els que en la dinàmica de funcionament grupal tenen un perfil de domini, els agressors, i de submissió, les víctimes.
- Els subjectes que es reconeixen com a víctimes es troben en un nivell d'estadi moral més elevat que els subjectes reconeguts com a agressors, dintre dels seus grups de referència.
- Es detecta un nou element perquè les possibles situacions d'assetjament arribin a produir-se; denominat el tercer en la discòrdia, és un rol o posició ocupat per un subjecte d'unes característiques particulars i diferents de la resta dels membres del grup, encara que posseeix certes similituds amb els subjectes de major dominància en el grup. En la pràctica, són els qui permeten que s'estableixi una dinàmica conflictiva i són portaveus dels agressors latents i detectors de qui són percebuts com a agressors reactius.
- No hi ha diferències significatives pel que fa a les dinàmiques grupals o de funcionament intern entre els quatre casos estudiats (dos centres de justícia juvenil i dos instituts de secundària), sense detectar una possible influència de l'ambient pel que fa a les conductes estudiades.

Bibliografia consultada

Tant per a realitzar la revisió sobre l'estat de la qüestió com per a l'elaboració d'altres parts d'aquest informe, s'han tingut en compte un conjunt de publicacions i estudis. A continuació es presenta una llista d'aquests materials.

Bisquerra y Martínez (1998) *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Informes d'Avaluació, Generalitat de Catalunya. Pedagogía.

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*. Obtingut abril, 2006 a www.gencat.net/educacio

Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior, *Curs 2000-2001, Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Generalitat de Catalunya.

Fundació Jaume Bofill. *Panel de desigualtats de Catalunya (PaD), Primera Onada 2001-2002*". Obtingut abril, 2006 a 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

Martín, E; Rodríguez, V; Marchesi, Á. (2005) "La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros". Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) i 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", a *Revista de Educación*, n.325 maig-agost, p.323-338

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

Olweus, D. (1983) "Stability of aggressive reaction patterns in males: A review". *Psychological Bulletin*, 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.

Oñaederra, 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. (2000) (coord). *Educación para prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros, Madrid. Investigación y propuestas de intervención.

Ortega, R; Del Rey, R. (2001) "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE)", a *Revista de Educación*, n.324 gener-abril, p. 253-270

Rey, R. (dir) (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. 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*. 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*. Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia. Valencia.

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

3. ELEMENTS ESCOLARS QUE INCIDEIXEN EN LA CONVIVÈNCIA O ELS CONFLICTES ESCOLARS

És evident que són molts i diversos els factors que poden incidir en el clima dels centres escolars. Els diferents estils de socialització familiar o el context social de les escoles o instituts són factors externs que incideixen en les dinàmiques relacionals dels centres educatius i que inevitablement condicionen la convivència interna entre els seus actors. En aquest informe no podem, lògicament, abastar la totalitat d'aquests factors. És per això que ens ocuparem fonamentalment d'observar aquells elements presents en la vida quotidiana dels centres que condicionen els climes de convivència o confrontació escolars. S'inclouen aquí les dinàmiques que envolten l'elaboració o el compliment de la normativa escolar, la comunicació entre el professorat i l'alumnat, les lògiques d'adhesió o diferenciació entre iguals o els mecanismes que generen processos d'exclusió entre els joves adolescents. Prèviament, situem els aspectes centrals de la metodologia utilitzada per l'estudi sobre *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* i que permetrà al lector contextualitzar les mostres de treball empíric incloses en aquest informe.

3.1. NOTES SOBRE LA METODOLOGIA DE L'ESTUDI

Es presenten en aquest subapartat els principals aspectes de l'estudi que ha servit de base per a l'elaboració d'aquest informe, *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Tal com s'ha assenyalat, l'estudi combina la metodologia quantitativa, a partir de l'explotació d'un qüestionari sobre convivència escolar respost per joves escolaritzats a nou centres d'ensenyament secundari, amb una metodologia qualitativa, basada en entrevistes en profunditat a diferents actors (alumnes i professorat), grups de discussió amb alumnes, i recollida i anàlisi d'altres tipus de documentació.

Mostra quantitativa

Els alumnes que han respost l'enquesta han estat 1.200, procedents de primer i quart d'ESO de nou centres de secundària de Catalunya. Malgrat que no es tracta d'una mostra representativa de la població escolaritzada en ensenyament secundari a Catalunya, els criteris utilitzats per a la selecció de centres sí que intenten ser representatius de la tipologia de centres, i per tant, ens donen pistes fiables sobre els diferents climes escolars del territori.

A l'hora de determinar el territori de la mostra s'ha intentat escollir els centres de manera aproximada a la proporció de centres de secundària a Catalunya. La província de Barcelona acull el 75,2% del total dels centres catalans, Girona el 8,6%, Tarragona el 9,5% i Lleida el 6,6% restant³. Han format part de la mostra dos centres de Barcelona ciutat, tres de la seva àrea metropolitana i un centre de Sabadell. La província de Girona queda representada amb un centre escolar de Girona ciutat i una escola d'una ciutat mitjana d'uns 30.000 habitants. De Tarragona s'ha inclòs un centre únic d'un municipi de prop de 20.000 habitants. Finalment, tot i la previsió inicial, l'estudi no va poder incloure cap centre de la província de Lleida.

Els centres participants van ser triats no solament en funció de la seva situació geogràfica, sinó també amb la intenció de copsar les diverses realitats escolars existents a Catalunya. A l'hora d'escollir-los, doncs, es van tenir en compte també els entorns socioeconòmics on es trobaven, el percentatge d'alumnes d'origen estranger que tenien i la seva titularitat. La comparació entre les dades mostrals i les poblacionals des del punt de vista del sexe, el curs, la llengua d'ús, i l'origen social i geogràfic ofereix una elevada similitud de proporcions. Per a la construcció de la mostra s'ha tingut en compte també la titularitat, ja

³ Dades del *Departament d'Educació. Estadística. Curs 2004-2005*

sigui pública o privada (concertada), del centre. Els quadres següents resumeixen els principals indicadors que componen la mostra quantitativa de l'estudi.

Indicadors de la mostra de centres

Centre	Ubicació	Titularitat	Grups		Alumnes
			1r d'ESO	4t d'ESO	
1	Àrea Metropolitana de Barcelona	Públic	3	4	170
2	Àrea Metropolitana de Barcelona	Públic	2	2	52
3	Barcelona	Concertat religiós	3	3	144
4	Barcelona	Concertat laic	3	3	186
5	Àrea Metropolitana de Barcelona	Concertat laic	2	2	107
6	Barcelona	Concertat laic	2	2	94
7	Girona	Públic	3	4	161
8	Girona província	Concertat religiós	2	2	78
9	Tarragona província	Públic	6	4	205

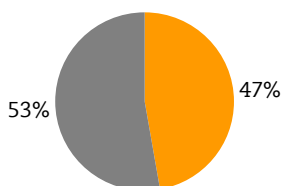
FONT: Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius (CIIMU). Elaborat a partir de les dades proporcionades pels centres

Indicadors de la mostra d'alumnes

Total d'alumnes enquestats 1197

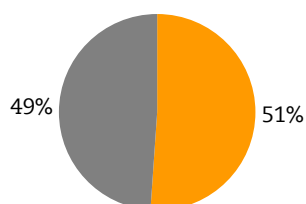
Sexe

■ noies	567	47,3%
■ nois	630	52,7%
1197	100,0%	



Curs

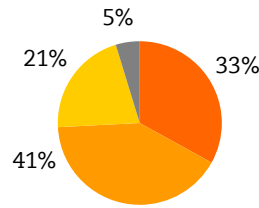
■ 1r d'ESO	614	51,2%
■ 4t d'ESO	583	48,8%
1197	100,0%	



Llengua

■ català	395	33,0%
■ castellà	492	41,1%
■ català/castellà	252	21,1%
■ altres	57	4,8%

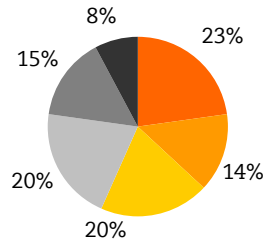
1197 100,0%



Classe social

■ alta	274	22,9%
■ mitjana-alta	169	14,1%
■ mitjana	235	19,6%
■ mitjana-baixa	245	20,5%
■ baixa	182	15,2%
■ no consta	92	7,7%

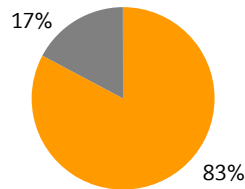
1197 100,0%



Origen

■ nacional	990	82,7%
■ estranger	207	17,3%

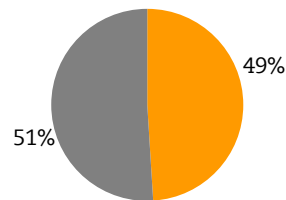
1197 100,0%



Titularitat

■ pública	588	49,1%
■ privada	609	50,9%

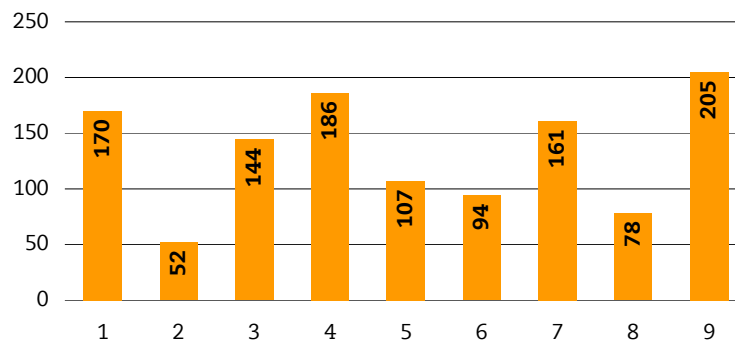
1197 100,0%



Centres

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%



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Mostra qualitativa

Els nou centres que finalment varen ser seleccionats són també la base per a la composició de la mostra qualitativa de l'estudi. En l'estudi, i també en aquest informe, les citacions realitzades pels diferents actors identifiquen el sexe i el centre de l'entrevistat. Pel seu interès reproduïm aquells aspectes qualitatius dels nou centres que intervenen en la mostra.

	Titularitat	Orientació	Zona	Línies d'ESO	% alumnat estranger	Batxillerat	Programes de mediació
1	Públic	Laic	Àrea Metrop. de Barcelona	3	15	Sí	Departament d'Educació
2	Públic	Laic	Àrea Metrop. de Barcelona	2	30	Sí	No
3	Concertat	Religiós	Barcelona	3	-	Sí	Propi
4	Concertat	Laic	Barcelona	3	14	Sí	No
5	Concertat	Laic	Província Barcelona	2	-	Sí	No
6	Concertat	Laic	Barcelona	2	0	Sí	Departament d'Educació
7	Públic	Laic	Girona	3	10	Sí	Departament d'Educació
8	Concertat	Religiós	Girona província	2	22	No	Propi
9	Públic	Laic	Tarragona	6	25	Sí	Propi

Tècniques d'anàlisi qualitativa

Les tècniques utilitzades en l'estudi varen ser fonamentalment de tres tipus.

Grups de discussió

En el procés previ al disseny definitiu de la recerca per centres docents, i com a part de la primera fase de l'estudi, es va procedir a l'organització de tres grups de discussió entre joves.

L'edat dels joves, entre 16-18 anys, ha garantit una major capacitat de reflexió sobre els temes que s'havien de tractar amb més profunditat a les entrevistes posteriors.

Recollida de documentació

- Recollida de la informació documental dels 9 centres (PEC, RRI, pàgines WEB, revistes, o qualsevol documentació que es consideri rellevant) generada pel mateix centre.
- Recollida de dades descriptives sobre l'alumnat de l'escola: sexe i origen als diferents cursos i nivells. També s'han recollit dades sobre el nombre, sexe, antiguitat i tipus de contractació del professorat de cada escola.

Entrevistes en profunditat

Les unitats d'observació seleccionades per a les entrevistes en profunditat van ser les següents:

Als 9 centres:

- Equip directiu: director/a o cap d'estudis segons el centre.
- Psicopedagog o psicòleg del centre.
- Coordinador/a de 1r ESO si també és tutor/a de primer.

- Coordinador de 4t ESO si és també tutor/a d'un quart.
- Famílies de l'AMPA. Entrevista grupal o individual.
- 2n Tutor/a de 1r quan hi ha agrupacions per nivell o similars.
- 2n Tutor de 4t quan hi ha agrupacions per nivell o similars.

Als primers 5 centres de la mostra, per motius d'organització del projecte:

Alumnat de diferents perfils de 1r i 4t (entre 10-12 alumnes per centre)⁴.

Els tutors i les tutores van seleccionar als joves d'ambdós sexes responent, amb certa flexibilitat, als següents "perfils" o rols a l'aula:

- Líders socials 'positius' : nois i noies amb una actitud ben vista pel centre, que l'escola els veiés ben integrats escolarment i socialment.
- Líders socials 'negatius': nois i noies que, independentment dels seus resultats escolars, fossin vistos per l'escola com 'resistents' o líders en dinàmiques disruptives.
- Observadors / negociadors entre grups: alumnat vist amb capacitat d'observació de les relacions entre iguals a classe i amb capacitat de reflexió, que no lidera especialment grups.
- Invisibles: joves que no tinguessin cap lideratge, amb estratègies d'invisibilitat a l'aula.
- Susceptibles d'aïllament, solitaris, vulnerables per qualsevol diferència en el seu entorn escolar.

Els criteris van ser pactats en la majoria d'escoles amb els tutors i tutores, a partir d'aquesta proposta. Aquests perfils responen a la

⁴ Es van seleccionar els cursos de 1r i 4t per tal de poder tenir en compte les experiències de l'alumnat al principi i al final de l'ESO. Així mateix, els estudis quantitius sobre maltractament indiquen que a 1er d'ESO les xifres són superiors que en cursos posteriors.

variabilitat de posicions i experiències dels joves en l'escola i en el grup-classe.

En total, el nombre d'alumnes entrevistats, per perfils, ha estat el següent:

Alumnat entrevistat segons perfils

	Invisibles	Minories	Negatius	Observ.	Positius	Solitaris	Vulnerable	Total
Dones	2	2	9	12	13	1	2	41
Homes	2	1	14	6	12	3	7	45
Total	4	3	23	18	25	4	9	86

L'anàlisi qualitativa ha implicat per tant entrevistar a 86 joves.

Es va seleccionar l'alumnat del mateix grup-classe del tutor entrevistat. Quan el professorat va informar de l'existència de grups-classe separats per nivells de rendiment o molt diferenciats entre ells es va seleccionar alumnat de diversos grups. Les entrevistes es van fer en parelles/trios d'alumnes seguint criteris d'amistat o d'afinitat, per tal de facilitar un cert clima de confiança. En alguns casos també es van realitzar entrevistes individuals, sobretot si els mateixos joves així ho demanaven o es tractava d'alumnat vulnerable o més solitari.

Les entrevistes tant amb adults com amb joves van tenir una duració mitjana d'una hora i mitja i la majoria van ser gravades en àudio. En el cas dels joves, totes les entrevistes van ser transcrites literalment i en el cas dels adults, es va combinar la transcripció completa amb la redacció d'informes resumits.

Tot i que els principals protagonistes de l'estudi de referència són els mateixos joves, el treball inclou 35 entrevistes realitzades al professorat distribuïdes entre els nou centres de la mostra. Els professionals entrevistats exerceixen de tutors de 1r i 4t d'ESO, de psicopedagogs o

són membres de l'equip directiu del centre. En el següent quadre es detalla el nombre d'entrevistats per rols que desenvolupen als centres.

PROFESSORAT ENTREVISTAT

Tutors/es 1r ESO	9
Tutors/es 4t ESO	9
Equip directiu	11
Psicopedagogs	6
TOTAL	35

Igualment, sense cap pretensió de representativitat, l'estudi ha comptat també amb nou entrevistes realitzades a pares i mares representants de diferents AMPA.

3.2. NORMES I CONVIVÈNCIA

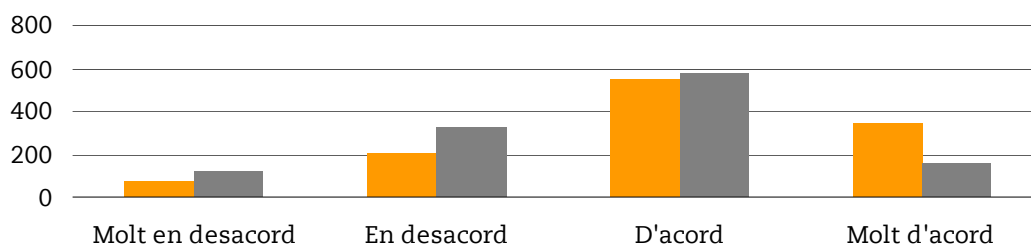
Un dels elements que més incideixen en els climes positius de convivència escolar és la presència d'unes normes de convivència que siguin compartides i enteses pels diferents membres de la comunitat educativa. Hi ha diversos factors que, d'una manera o altra, poden impedir que els principis i normes de convivència siguin compartits i acceptats per tothom. La incomprensió de les normes per part d'un sector de la comunitat educativa, el seu caràcter purament testimonial en diferents documents del centre, el seu incompliment sistemàtic per part de grups reduïts, la no participació de sectors de la comunitat educativa en la seva elaboració i discussió, etc., són alguns exemples que condueixen a la no interiorització de les normes de convivència.

De l'anàlisi del qüestionari distribuït entre l'alumnat de 1er i 4rt d'ESO que ha participat en l'estudi, en cal destacar que en general els alumnes valoren positivament la importància que el centre atorga a les relacions

entre els membres de la comunitat escolar i la coherència dels criteris emprats pel professorat a l'hora d'aplicar les normes del centre.

Percepcions dels alumnes sobre relacions i sobre normes

	Molt en desacord	En desacord	D'acord	Molt d'acord	Ns/nc	Total
A Al centre es dóna importància a ensenyar els alumnes com relacionar-se de manera positiva amb els altres	78	207	553	344	15	1197
	6,5%	17,3%	46,2%	28,7%	1,2%	100%
B Els professors tenen el mateix criteri quan apliquen les normes del centre	119	323	579	158	18	1197
	9,9%	26,9%	48,3%	13,2%	1,5%	100%



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Les mateixes opinions dels professorat evidencien que els professionals de l'educació atorguen molta rellevància a les normes de convivència, i observen en l'incompliment de les mateixes una font de generació de situacions conflictives.

Psicopedagoga, centre 2

P: Què enteneu com a conflicte a l'institut?

R: Qualsevol alteració de la convivència. Conflicte són dos *nanos* que es barallin, un *nano* que insulti, un *nano* que es posi *xulo* amb el profe, (...) un *nano* que no compleixi les normes, que no entri quan ha d'entrar, que s'*escaquegi*, que falti.

Psicopedagoga, centre 5

R: La manca de respecte o no fer cas a les coses (...) Quan no respecten una autoritat o un adult o fins i tot quan entre ells es *matxaquen*.

Tant alumnes com professors valoren doncs **necessària la presència de normes de convivència** compartides per tal d'assegurar un bon clima escolar. A aquest acord majoritari, però, cal introduir-hi alguns matisos que s'obtenen de l'anàlisi qualitativa, la qual permet endinsar-se en aquells casos en els quals hi ha una percepció negativa sobre les normes escolars. De l'anàlisi realitzada dels grups de discussió es dedueix que un clima positiu al centre s'assoleix a partir d'unes normes de convivència elaborades en sentit no coercitiu, pactades entre tots, explicades i aplicades amb coherència. Els i les joves critiquen que en ocasions es doni més importància a aspectes puntuals com el fumar o el menjar en públic, o un gran èmfasi a la puntualitat o l'accés a les aules, i en canvi no es prioritzin les normes de respecte als altres o de convivència.

Noia, grup de discussió

L'A. diu que justament el fet que hi hagi disciplina és el que ha provocat la situació que tenim ara. Es refereix que es castigui sense explicar per què et castiguen, i que no t'intenten portar cap a una bona convivència, "et diuen, te'ns vas a casa, ja t'ho faràs".

Alguns joves es queixen clarament que les normes al seu centre no són gens clares, són arbitràries i que no s'apliquen de la mateixa manera per part dels professors. Es queixen, per exemple, que s'apliquin cada vegada amb més duresa les normes de puntualitat però no les relatives a la conflictivitat i la discriminació: "s'apliquen normes estúpides i no les importants". Un grup de joves es queixa per exemple que no hi ha coordinació en les normes, que es produeix una manca de normes de "respecte" i que no s'actua amb fermesa o s'actua amb incoherència quan hi ha conflictes.

Noia, Noi, Noia, grup de discussió

L. Cada any pitjor (respecte a les normes)
A. No les saben ni els profes.
L. Els òrgans de participació (delegats...) no funcionen.
A. No sabien ni com anava el pla d'incendis.
P: Quines normes s'aplicaven?
A. Les de puntualitat cada cop més. Però de les de conflictivitat, discriminació... no se'n fa cas. S'apliquen normes estúpides i no les importants.
Hi havia normes de vestuari...?
M. Depèn dels profes, uns et feien treure la gorra, altres no..
L. Les aules quedaven tancades en clau entre classe i classe, no podíem entrar sense profes. Aleshores hi havia merders al passadís.

Aquesta percepció crítica d'alguns joves no és, però, l'actitud majoritària de l'alumnat. En general, tal com mostren les respostes al qüestionari, l'alumnat tendeix a interioritzar les normes i a mostrar una posició de conformitat respecte al sistema normatiu de l'escola. Amb el primer element que vinculen el tema de la normativa és amb la disciplina i el control, amb els comunicats i les sancions, però no amb normes de convivència i en poquíssimes ocasions amb un sistema de negociació real. Aquests joves en general no tenen gaire problemes amb el professorat, no tenen per tant una experiència directa de ser sancionats i castigats, però en canvi han interioritzat que aquest és l'aspecte més emblemàtic de la normativitat del centre.

Noi, 4t, Centre 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 si

La majoria dels joves entrevistats veu les normes com a necessàries i "lògiques", de nivell 'general', i sembla que estan d'acord que se sancionin actituds com l'insult al professorat o les baralles entre companys. No obstant això, apareixen diversos fenòmens que provoquen un cert desconcert entre els joves. En aquells centres on es produeix una gran normativització de la vida quotidiana, on apareixen regulades moltes pràctiques del dia a dia com la circulació de les persones pels passadissos, les postures corporals a l'aula, l'entrada i

sortides de classe, etc., inclús entre l'alumnat que té una postura pro-acadèmica i una actitud positiva cap al centre, apareix la queixa d'un excés de normativització. La majoria dels joves entrevistats d'aquests centres semblen haver assumit la gran quantitat de normes de les seves escoles com a necessàries, però tot i així matisen que a vegades aquestes normes són "exagerades".

Noi, Noia, 4t, Centre 4

P: Què us sembla això, que cada vegada que parlem us enviïn a coordinació?
C: Ho trobo una mica exagerat. Si estàs fent xivarri *vale*, però si dius una cosa a l'orella a cau d'orella altre tampoc cal o per exemple si està recolzat en una taula, que no estàs assegut, *pues* ja t'envien. T'envien per tonteries moltes vegades
A: També varia molt depenent del professor.

Veiem també com, tot i que algunes escoles desenvolupen forts sistemes d'acompanyament i tutorització en el seu procés d'adaptació al nou sistema normatiu, **en alguns joves l'aplicació contínua de sancions i avisos provoca sentiments d'inseguretat i de por.**

Noi, Noia, 4t, Centre 4

P: Us agrada venir aquí? Us sentiu segurs? Alguna por...
R: que m'enviïn a coordinació
L: És que entres al cole i ja tens molta por de tot...
R: *Portem dos mesos i ja no vas a final de curs*
L: No però, o sigui, en porto tretze i fa com a dos setmanes que no m'hi envien, i per a mi això és un record, m'ho estava proposant molt. I *súper* bona i vaig corrent a classe, i llavors fent l'impossible per arribar bé a classe, i res avui a castellà estava explicant i pam, a coordinació, i jo a coordinació? I li he demanat perdó, perdó, perdó, que no ho tornaré a fer i, clar per demanar-li perdó...
R: no, per estar-la *rallant* 20 minuts que no m'enviïs!
L: Què dius, 5 minuts *tio!* I coordinació doble. I per una *merda* de badall, no vaig a Madrid
P: i això crea inseguretat?
L: és que és això, després et fots nerviós i... ara no m'ha passat però...

Precisament en aquest centre (Centre 4) les dades quantitatives indiquen que els joves perceben una resolució justa dels conflictes (61,6% estan d'acord) però la investigació qualitativa matisa aquestes dades, aportant el testimoni de joves que ens mostren l'efecte que té aquesta normativització en qui no aconsegueix adaptar-s'hi.

Possiblement sigui aquesta normativització una de les causes que l'escola hagi creat un sistema d'acollida i de tutorització, que facilita l'adaptació al centre i redueix les tensions que d'una altra manera es podrien canalitzar cap a relacions negatives amb el professorat i amb els companys.

Un altre fenomen detectat respecte al vessant normatiu de les escoles és que algunes sancions són viscudes com desequilibrades perquè perceben que es castiguen qüestions que als seus ulls no apareixen com importants i en canvi no es castiguen igual les agressions i els insults entre els companys. Els joves, davant d'inexistents i ineficients pràctiques de millora de la convivència, acaben interioritzant que el càstig és el millor instrument per a lluitar contra els insults.

Noi, 4t, Centre 3

P: Quines normes són més rellevants? Parlem de sancions, normes de convivència, normes de disciplina... Quines són més importants, quines creus que s'han de respectar més?

M: No sé, perquè a vegades en aquest cole pots fer una cosa molt grossa i que no et diguin res i pots fer una *chorrada* i que t'expulsin tres dies, no sé, són una mica estranys.

P: O sigui, que t'apliquen sancions per coses sense importància i en canvi per una altra que és grossa no. Te'n recordes, d'algun cas?

M: Tinc una *quilla* a la meva classe que *es pica* amb les professores però mai l'han expulsat, en canvi a d'altres per tenir molts retards seguits, per exemple, els han arribat a expulsar tres dies. De fet estem avisats tots que *a la que* tenim tres retards en una setmana ens envien una carta.

Pel que fa a quines conductes són més sancionades habitualment, la majoria d'escoles inclouen l'insult (tant a iguals com a adults) i la manca de respecte com una de les seves prioritats, però n'apareixen d'altres immediatament darrera que responen més a la censura de conductes típicament juvenils que es consideren no apropiades en alguns entorns escolars: com "menjar xiclets" o dur mp3.

Un dels aspectes més importants de la vida normativa del centre és el control de l'assistència de l'alumnat a classe, que es converteix en algunes escoles en un ritual que forma part de la vida quotidiana de

professorat, alumnes i famílies. Així, en algunes entrevistes, el primer que contesten els joves quan els pregunten per les normes és “passen llista cada hora”.

En definitiva, existeix un contrast entre una acceptació majoritària sobre la conveniència i oportunitat de l'existència de normes escolars, valorades també com a justes per la majoria de l'alumnat, i la presència de situacions d'incomprensió, desacord o rebuig per part d'alguns estudiants. En la base d'aquelles situacions que generen climes desfavorables per la convivència se situa la percepció d'injustícia i/o arbitrarietat d'algunes normes, la inconsistència dels principis que les orienten, la manca d'implicació de la comunitat educativa en la seva elaboració o la inflexibilitat amb la qual s'apliquen.

3.3. LES DINAMIQUES RELACIONALS ENTRE PROFESSORS I ALUMNES

El clima a l'aula també es reflecteix a través de l'opinió que tenen els joves sobre el seu professorat, tant per com fan les classes o per com es relacionen amb ells. En les converses amb els joves entrevistats emergeix una qüestió que relaciona el clima social de l'aula amb l'exercici professional del professorat, ja que els joves manifesten que precisament aquelles classes que atreuen menys el seu interès són aquelles on més baralles hi ha.

Noia, 4t, centre 2

P: Creieu que hi ha assignatures on la gent es porta pitjor a classe? Depèn del professor...

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 porqué...

Alguns dels joves entrevistats són capaços de percebre lúcidament allò que no acaba de funcionar o que podria millorar a l'escola. Un dels joves entrevistats apunta quin podria ser avui en dia el paper del

professorat, sobretot amb l'alumnat més crític o resistent al funcionament habitual de les escoles: un expert que resolgués els dubtes i que alhora guiés en el procés d'aprenentatge, però no un mer transmissor de coneixements.

Noi, 4t, Centre 3

P: Per què faria falta el professor?

M: Per a explicar-te les coses i si no les entens explicar-te-les d'una altra manera. És l'únic que el llibre no pot fer. Perquè explicar-te les coses i ja està, el llibre ho pot fer perfectament. És que de fet jo crec que els profes no haurien d'explicar directament, haurien de contestar dubtes. Per a mi l'única funció d'un professor és contestar dubtes i obligar-te a fer els exercicis que normalment no faries. *Bueno*, a mi ni que m'hi obliguin, no però, vull dir la gent normal.

P: Com posar-te un calendari de treball?

M: Donar-te una pauta.

P: Tu ja tindries la informació del llibre directament i ell resoldria els dubtes?

M: Exacte.

Els joves entrevistats consideren també que el professorat, a més de ser professional, ha de ser 'persona' amb qui poder relacionar-se positivament. Es planteja doncs una doble exigència: per una banda la capacitació professional que implica tant el domini de l'assignatura com de tècniques pedagògiques, i per una altra una capacitat de sociabilitat i de relació amb els seus alumnes. Aquest últim aspecte també és clau, ja que del clima relacional entre adults i joves en una escola en dependrà també el clima relacional entre els joves, i a la inversa. La majoria dels entrevistats desitja mantenir una bona relació amb el professorat, i espera que aquest sigui capaç de crear un clima agradable a l'aula i un ambient distès.

Hi ha joves que valoren molt en el professorat la capacitat de saber relacionar els continguts acadèmics amb les experiències dels joves, a través de la relació i de la conversa, o que sàpiguen il·lustrar amb exemples els continguts acadèmics. En general, els joves consideren que les classes milloren si el professorat és capaç de traslladar el que explica a l'experiència personal dels joves o si és capaç d'exemplificar el contingut més abstracte d'allò que explica.

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".

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

En definitiva, en consonància amb el que han assenyalat altres treballs en sociologia i antropologia de l'educació, es constata que les pedagogies són un component important a l'hora de generar climes positius de relació a l'aula. De l'estudi es deriva que aspectes com un bon coneixement de la matèria per part del professorat, l'ús de pedagogies motivadores i que impliquin la participació de l'alumnat, el desenvolupament d'una autoritat "justa" (ni excessiva ni absent), l'absència d'etiquetatge, el desenvolupament de relacions de confiança i la implicació emocional amb l'alumnat poden ser factors que contribueixin a generar climes escolars positius i bones relacions de convivència.

Les dades quantitatives de l'estudi indiquen que els joves en general **perceben bones relacions** amb el seu professorat, ja que en tots els centres més del 50% dels alumnes està "d'acord" o "molt d'acord" amb l'afirmació, però aquesta percepció varia segons la titularitat del centre.

A algunes de les escoles la majoria dels joves entrevistats perceben que els seus tutors estan a sobre d'ells. Amb tot, tot i que els mateixos entrevistats defugen la generalització, tendeixen a assenyalar el fet que amb els tutors sembla que existeix una gran confiança. Justament les dues escoles on més baix nivell d'insults s'ha obtingut en les dades quantitatives són on l'alumnat manifesta clarament tenir bones relacions amb el seu professorat.

(...)

P: i en aquest cas com és la vostra relació amb els profes, fora de les aules?
 M: bona, és bona. Vas allà al despatx a parlar amb ells i no et posen cap problema, amb el conseller o tu pots parlar amb qui vulguis, que sempre t'ajuden.

(...)

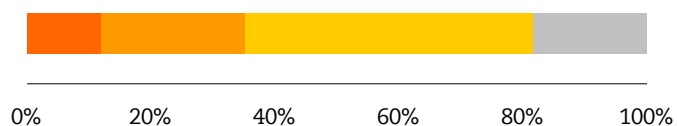
A: També aquest any, jo tinc molta confiança amb el meu conseller, que jo mai li havia tingut a un professor tanta confiança, i li explico tot, també li explico problemes personals que tinc, li explico gairebé tot perquè li tinc molta confiança. I això també m'ajuda molt i clar, si tinc algun problema amb algun professor li explicaré.

Hi ha també una percepció de la millora de la relació entre professorat i alumnat en situacions no purament escolars. Les excursions i sortides escolars són viscudes pels joves com oportunitats per compartir moments de relació fora de la situació de 'classe' i fora de les pressions de l'escola. Són moments que contribueixen a millorar les relacions socials entre tots dos sectors i per tant que ajuden a crear un major clima de confiança.

En tot cas, els joves no consideren que les seves opinions siguin ignorades pel professorat, tal com ens mostren les respostes a aquesta pregunta relatives al qüestionari.

A la meua classe es tenen en compte les opinions dels alumnes per resoldre els problemes

■ Molt en desacord	142
■ En desacord	279
■ D'acord	550
■ Molt d'acord	221
Total	1192



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Pel que fa a la participació escolar, els joves tenen percepcions molts diferents segons la seva posició en el mapa acadèmic i social de l'escola. Mentre alguns joves, els vistos pel professorat com a 'líders positius', valoren positivament la participació al centre i enumeren

diversos dispositius per a fer-ho, altres, a la mateixa escola, tenen opinions diverses.

La forma de participar que primer reconeixen és “fent preguntes” a l’aula. Pocs joves són conscients, però, de l’existència d’alguna associació d’estudiants, i alguns dels joves comenten com el seu paper en el Consell Escolar és limitat.

Noia, 4t, Centre 2

P: Sabeu si hi ha alguna associació d’estudiants?
(silenci)
L: Ni idea (...)

Noia, 4t, Centre 2

P: Què et deia que feia ella allà? (al Consell 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 que hacen?
L: Nada, a mi me explicaba que nada. Que decidían el viaje de final de curso, que hablaban un poquito y tal, y ya está.

En general, de l’enquesta es desprèn que els mecanismes de participació no són clarament reconeguts pels alumnes en la vida de les escoles, i per això alguns contesten que “no saben com participar”, acceptant resignadament aquest rol. Alguns dels joves vulnerables fins i tot creuen “que no han de tenir cap més participació que aquesta” o diuen que no els agrada participar (en el sentit d’intervenir a l’aula), ja que han interioritzat una visió completament instrumental de l’educació i la seva estratègia habitual a l’aula és la de la invisibilització.

Pel que fa als **delegats**, a la majoria d’entrevistes s’observa que tenen un paper que oscil·la entre ser el canal de les queixes de l’alumnat i un responsable d’afers poc rellevants, que es concentren principalment a col·laborar en el control diari de l’assistència de l’alumnat:

Bajan el parte y poca cosa más
Responsabilidades importantes no te dan muchas

Alguns joves senten que els delegats, encara que arribin a ser representatius de tot el grup i siguin tinguts en compte pel centre quan treballen per al professorat, no reben l'atenció que realment voldrien quan fan de representants dels alumnes.

P: I els delegats tu creus que han servit o poden servir d'alguna cosa?
M: Els delegats? A vegades sí, serveixen *d'algo* però serveixen *d'algo* quan es posen de part dels professors. O sigui, els delegats són com a intermediaris entre professors i alumnes. Quan es posen d'acord els professors cap als alumnes, els valoren i els tenen en compte, però quan es posen d'acord els alumnes contra els professors no se'ls fa cas *per molt delegats que siguin*.

Alguns esperen també que el delegat ajudi els companys en el sentit que transmeti els seus descontentaments sobre l'escola, cosa que significa que algunes escoles fomenten que els delegats siguin els representants de la classe i que en transmetin realment el malestar quan tenen problemes amb algun professors. Els joves expliquen com els delegats en algunes ocasions han canalitzat les seves queixes a la tutora i aquesta ha intentat posar solució a les qüestions que els preocupen. Quan el delegat té alguna funció real i reconeguda per l'escola els joves ho assumeixen com un paper important i de responsabilitat:

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

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.

Pel que fa a la implicació dels joves en les **normes de convivència escolar**, la tendència principal en la forma de coneixement de les normes de l'escola és a partir de la informació rebuda a través de fulletons, cartells o agendes, i de la contínua repetició de les normes en rebre les sancions. No s'ha observat la pràctica d'un acord pactat a l'inici de curs o d'una negociació entre els diferents agents. S'ha observat en alguns dels centres analitzats una explicació de les normes al començament de curs.

Tanmateix, alguns joves, malgrat la interiorització que fan de les normes, es queixen de la tendència d'algunes escoles a sancionar sense explicació. La manca de debat i participació dels joves en el procés de fixar les normes pot portar, en algunes escoles, a una actitud d'obviar-les, perquè no perceben que s'hagi tingut en compte la seva opinió o la seva veu ni en la creació ni en l'aplicació de la normativa.

D'altra banda, segons la informació proporcionada pels joves, en la majoria dels casos no han estat consultats ni per a l'elaboració ni per a la modificació de les normes, tot i que en alguns centres els joves de primer d'ESO són consultats sobre diferents aspectes en iniciar els seus estudis a l'institut. Altres informes (Defensor del Pueblo, 2000) ja avisaven que el sistema normatiu dels centres de secundària acabaven essent una traducció de la normativa legal sense cap adaptació específica a l'entorn del centre, i la tendència general observada condueix a pensar que continua essent aquesta.

En resum, alguns dels elements de la participació que apareixen com a factors que contribueixen a **crear climes negatius** són:

- el caràcter poc clar de les funcions assignades
- la manca de coneixement per part dels alumnes dels instruments de participació

En canvi, altres mecanismes de participació que podrien contribuir a generar **climes escolars més positius** podrien ser:

- + un paper del delegat vist com a un igual però que pugui fer arribar les preocupacions de l'alumnat al professorat.
- + mecanismes de participació de l'alumnat efectius, tant pel que fa a l'elaboració de les normes escolars com a la capacitat de generar espais propis de creació i comunicació.

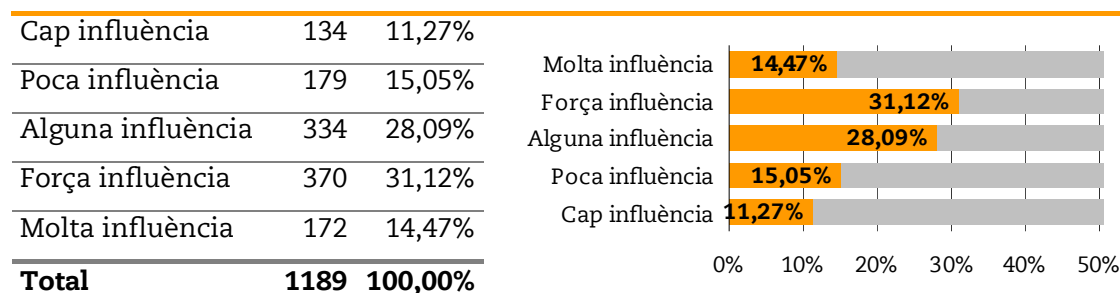
3.4. LES RELACIONS ENTRE IGUALS

Més enllà de les relacions personals i acadèmiques entre docents i estudiants, existeix una dinàmica relacional pròpia en les relacions entre iguals, la qual és prou autònoma de les relacions amb el professorat i pot donar lloc a processos diferents de convivència o confrontació. Per bé que aquestes lògiques relacionals no són aïllables del clima de centre i, de fet, constitueixen un factor potencialment generador de climes positius o negatius, cal observar-les com a un fenomen social que té les seves microjerarquies internes.

Aquestes jerarquies internes dins del grup d'iguals no sempre reproduïxen el mateix tipus de pautes. Les divisions que aquests estableixen en el seu imaginari i en llurs pràctiques segueixen lògiques diverses que poden dependre del mateix clima del centre, de l'entorn social on s'ubica, de la diversitat cultural que el caracteritza, etc. Els factors de vulnerabilitat de determinats alumnes són doncs també variables en funció dels contextos. En qualsevol cas, i malgrat aquesta variabilitat, cal recordar que el grup d'iguals és fonamental per a entendre com i per què els joves adolescents fan el que fan. Les dinàmiques relacionals dins del grup d'iguals són prou potents per a generar mecanismes d'adhesió o de rebuig, d'integració o d'aïllament, i tenen sens dubte un paper central en les idees i les pràctiques dels joves adolescents. Una de les preguntes incloses en el qüestionari distribuït entre l'alumnat de l'estudi sobre *Convivència i confrontació als*

centres educatius fa referència a la valoració que fan els joves de la influència del grup d'iguals en llurs valors. Els percentatges de les respostes són força reveladors, i cal destacar que aproximadament un 45% dels joves enquestats considera que els amics exerceixen força o molta influència sobre els seus valors.

Grau d'influència dels amics en els valors dels joves



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

L'anàlisi que es presenta a continuació, extreta de diferents mostres de l'estudi de referència que serveix de base a aquest informe, ofereix una panoràmica de situacions en les relacions entre iguals que porten a produir mecanismes d'inclusió o exclusió, de pertinença o diferenciació.

3.4.1. Elements d'afinitat i diferenciació entre iguals

Els grups d'amics i les relacions entre iguals descrits pels joves en les entrevistes es refereixen principalment a les relacions dins de l'aula, encara que en algun cas també es té informació sobre les relacions d'aquests mateixos joves en altres espais escolars i fora del centre. Així, les relacions entre iguals informen de l'ambient 'social' de l'aula, però no sempre apareixen definicions de grups clares, ja que molts joves opinen que tota la classe és un grup, o que hi ha molta flexibilitat en les relacions i no hi ha 'grups' clarament constituïts.

La posició dels joves vulnerables entre els seus iguals fa que aquests, quan parlen sobre els grups d'amics de la seva escola, el primer que comenten és que “alguns molesten”, o que “són problemàtics”. La visió dels ‘grups d'iguals’ es fonamenta en la relació entre els excloents (‘folloners’) i els exclosos (‘marginats’), on aquests últims són objecte de les agressions dels primers.

Noi, Noi, 4t, Centre 5

P: Com són les relacions entre els diferents grupets d'amics?
M: Bueno ...
D: Hombre, la relación entre todos ellos es buena, si no no se acercarían
M: A ver, por ejemplo el grupo de *folloners* se mete más con los que son más digamos marginados.
D: Más calmados, que marginados... marginado estaría uno en cada punta.
M: Estaría solo... estos que no hacen nada, están tranquilos. Se meten con ellos, a veces en el patio meten pelotazos.

Sense preguntar explícitament per qüestions d'aïllament o vulnerabilitat, el primer que emergeix en la descripció dels grups és que hi ha alguns joves que no parlen amb ningú i que no tenen cap amic.

La següent divisió que mencionen és la resistència a l'escola i al món acadèmic: “todos la lían, suspenden”, perquè consideren que aquesta és la forma més fàcil de guanyar-se companys i no quedar-se aïllats socialment. Així, en alguns entorns, aquest és el cost per als joves que volen estudiar i aprovar.

Noia, 4t, Centre 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, algunos les va bien y el 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.

D'acord amb això, l'actitud a l'aula durant les classes i per tant el posicionament cap a l'escola esdevé una de les principals causes d'afinitat o separació. És a dir, una de les principals línies a partir de la qual es creen les afinitats entre companys de classe i les bases per les xarxes d'amistat o enemistat és fonamentalment l'actitud cap a l'escolarització, la visió que els joves tenen de l'escola, un element reconegut tant pels que són conformistes escolarment com per als més resistents i crítics amb l'escola.

Noi, 4t, Centre 3

P: Com s'ajunta la gent de la classe, per gustos, per afinitat.. com ho veus?

M: Més que res per comportaments. De fet, el comportament a classe marca moltíssim els teus amics i qui no ho són.

P: Per exemple?

M: Per exemple, jo podria tenir algun amic que "empolli", que escolti i no es porti malament, i podem ser amics perfectament, però quan es toca aquest tema sempre s'acaba discutint, i jo intento buscar, en un company de classe, més que un amic, amb un bon company de classe quan vagis al pati, de què parles, del cole, doncs has de buscar unes amistats amb qui parlant del cole no discuteixis, no?

P: I per què discutiríeu parlant del cole?

M: Perquè ell té una visió del col·legi noble.

P: D'acord amb l'escola, vols dir?

P: Sí, i també hi ha gent que està en contra però estudia, no sé, hi ha gent que li agraden coses que a mi m'agraden del cole i joestic en contra de coses que a ells els agraden del cole. I no són la millor persona per sortir al pati i posar-se a criticar els professors, perquè són caràcters diferents, suposo.

P: Seria això el que diferencia més a la gent?

M: Exacte, la visió que un té del cole. Sí, hi ha coses que marquen més, per afinitats, però els companys amb qui tu vas al pati són els que tenen una visió del cole semblant a la teva. A no ser que sigui un amic de veritat.

Fins i tot en joves que no se senten freqüentment molestats i tenen bones xarxes de relació, quan hi ha algun grup de nois o noies que exerceixen la seva dominació sobre la resta, emergeix una descripció en la qual apareixen nois i noies que són vistos amb certa por dels altres, anomenats "els xulos" o "xulites".

Noies, 1r, Centre 5

R: Sí perquè hi ha noies que són molt xules, altres que són més senzilles, s'ajunten les que juguen a bàsquet o a volley.

P: I les xulilles com són?

R: Van de grans i són prepotents, no els hi pots dir res perquè si no es posen a insultar.

El fet de ser 'xuleta' o 'xulita' pot ser una garantia per als joves de destacar entre els companys, i tenir cert èxit social, afegint un element de diversió i d'emoció en l'experiència escolar, que valoren com avorrida en general. Ser 'xuleta' pot garantir també tenir poder sobre els altres i tenir amistats. En tot cas, tant als centres públics com concertats, i independentment del nivell social, apareix un grup de persones que es consideren "antiescola", els quals treuen resultats escolars més baixos que la mitjana del centre.

En ocasions, els joves prioritzen la sociabilitat per sobre dels estudis en molts casos. El poder dels iguals no radica en una pressió explícita a fer alguna cosa, com podria ser forçar a actuar d'una forma a classe o no estudiar. El seu valor radica en el fet que el propi grup és un matalàs social per a evitar quedar-se 'marginats' i no estar sense amics a la classe. La socialització en els joves és tan important que acaben fent el que fan els seus amics, sobretot per guanyar amics i tenir-ne el suport en cas de conflicte, més enllà d'un cert poder que els atorga aquesta situació sobre els seus companys.

Noia, 4t, Centre 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 (noi) 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.

Quan els joves no se senten molestats, els grups són descrits sense cap connotació negativa (com podria ser 'gamberros' o els que 'molesten') i s'al·ludeix a altres aspectes en l'afinitat (els que "charlan un monton", perquè 'són riallers' o els que fan un esport determinat). En alguns

casos, els mateixos que són vistos pels companys com els excloents (que “molesten”) es veuen a si mateixos com els líders (que “parlen” i ‘la lien’) i els exclosos com els silenciosos i invisibles (“los callaos”).

Noi, Noi, 4t, Centre 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*.

Quan l’experiència social a l’aula és bona la visió és positiva, de bon ambient, de ‘bon rotllo’, encara que els joves es vegin a si mateixos com a tímids. No veuen unes separacions gaire clares i perceben la sociabilitat molt flexible i de forma oberta.

Noi, 4t, Centre 4

C: Són persones que són molt reservades, per exemple a 1r ESO els primers dies hi havia molt bon rotllo per l’escola. Anaves pel passadís i et trobaves un de 1r i et deia, hola com et dius? I de seguida anaves parlant amb tothom.

C: Jo sóc una mica tímid però... la veritat és que hi ha molta gent d’aquest curs que em cau molt bé, a vegades vaig amb aquests que hi havia ara del meu grup natural, però l’any passat vaig anar amb un altre grup d’amics, i a tennis tinc amics i no sé a classe d’alemany que és un grupet variable i no hi ha cap d’aquests tinc un altre grup d’amics.

Però les línies d’afinitat o distanciament entre l’alumnat no són únicament el producte de divisions que es produeixen i reproduïxen en funció de l’adhesió o dissociació respecte a la cultura escolar. En l’entorn escolar es projecten igualment determinades divisions de classe. Alguns joves d’entorns de classe treballadora, per exemple, distingeixen a altres joves de classe mitjana o alta com a ‘*pijos*’ de forma despectiva, des d’una posició de subordinació en la qual se senten mirats amb menyspreu i superioritat pels que estan o aparenten estar en millor posició socioeconòmica. Els mateixos joves de classes mitjanes també creuen que ‘*ser pijo*’ és despectiu, i fan referència a

termes despectius com “garrulos” o “quillos” o “quillacos” per a un estil i un comportament associats a les classes socials baixes.

3.4.2 Els mecanismes d'exclusió

Alguns dels joves en posició de vulnerabilitat parlen de relacions de companys, però no d'amics, ja que no en tenen gaires a l'escola. Tot i que molts dels joves entrevistats opinen que amb amics és molt més agradable el temps que es passa a classe i a l'escola, i que alhora serveix com a element de descompressió, alguns joves –incloent-hi els que tenen cert èxit social a l'escola i són vistos com a populars– comenten que amics de veritat en tenen pocs o que no en tenen.

Aquesta absència d'amistats, que si bé en alguns d'aquests joves es dissimula argumentant que tenen amics fora, és exposada clarament per altres joves també vulnerables però que són molt més assertius i s'enfronten obertament al maltractament i aïllament dels companys. Així, creuen que els joves de la seva classe són 'falsos', que no hi ha amistats sinceres, que només són 'companys'. Distingeixen clarament entre amics i companys, o, com succeeix entre alguns joves de primer d'ESO, creuen que hi ha 'companyerisme' i que s'ajuden però que no hi ha prou confiança per a explicar els problemes.

Noi, Noi, 4t, Centre 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.

Els joves que són d'alguna forma exclosos socialment consideren que els grups d'amics estan formats pels 'altres', per la resta, però no s'hi inclouen ells mateixos. Per tant, els joves exclosos inclouen els

mateixos membres dins dels grups de classe i dels grups d'amics, ja que consideren que "tots van junts", "tots són amics".

Entre els criteris que els joves consideren per a allunyar-se d'uns i apropar-se a d'altres hi emergeixen, com en la visió dels alumnes de l'escola, la maduresa, contraposada al que es veu com "infantil", i associat a l'edat, l'aspecte físic (nivell de creixement físic) i els hàbits d'oci. Tenir una aparença infantil és un element de desprestigi, com ho és jugar a coses de nens. A alguns joves sembla que no els agraden els nois que tenen jocs "infantils". Un dels joves que rep els insults d'altres companys explica que no es relaciona amb un altre jove que també va sol simplement perquè "juga a petits, i ja no m'ajunto amb ell perquè és molt petit".

Noi, Noi, 4t, Centre 1

J. Es que mi madre me dice júntate con el P que es buen *chaval*, pero es que es tonto, es muy infantil (Noi, 4t, centre 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

Alguns joves dels que també estan en posició de vulnerabilitat han manifestat preferir apropar-se als joves excloents ('gamberros') abans que als joves exclosos ('marginats'). Els sembla molt més incòmode estar amb algú amb el rol de víctima que no amb els que tenen el rol d'agressors.

El fet de no **quedar-se sense grup** sembla ser un factor prou important com per tenir-lo en compte, fins i tot per sobre d'altres valors (com ser respectat). Aquest acoblament és vist pels adults com una integració dins de la classe, i quan algú no s'acobla, en termes d'aquests nois, a ulls dels adults no s'està integrant. En alguns casos, els mateixos joves reconeixen que s'han donat casos en que els alumnes nous, en no trobar ningú amb qui "acoblar-se", es queden sols i acaben fins i tot marxant del centre. En aquests casos els joves, sobretot els vulnerables

i 'individualistes', creuen que és la persona exclosa qui ha de donar el primer pas, qui s'ha d'apropar als grups, perquè ells no tenen cap motiu per prendre la iniciativa i parlar-hi.

Noi, 4t, Centre 5

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

Aquesta dinàmica d'integració social en el grup és essencial per a assegurar un sentiment de benestar a l'aula de l'alumnat nou o del que ha estat deixat de banda. Quan els joves tenen hàbits d'acollir els nous alumnes, d'apropar-se i d'incloure'ls en les seves converses (que no significa que ho facin en els seus cercles d'amistat intra i extra escolars) la sensació de benestar dels joves nous s'incrementa notablement. Per això, alguns joves, tot i no tenir gaires amics a l'escola, vegin de forma tan positiva el centre; hi influencia que hagin estat acollit pels seus iguals a l'aula, encara que no hi tinguin relació fora de l'escola.

Noi, 4t, Centre 3

P. Sou al B? Quan vas entrar, la impressió teva quina va ser?
R. Em vaig sentir molt a gust. Em van venir, em van parlar, algú em va donar dos petons a la galta, i em vaig quedar ahhhh.... *interesante*, no. En l'altra escola hola, *adiós*, i et miraves així com més distanciat, tothom té més ganes de conèixer gent nova.

Un altre factor de diferenciació o afinitat que apareix dins d'alguns centres s'estructura a partir de les percepcions sobre les formes de consum, de lleure, i d'estil personal. No semblar prou adult, ni prou modern, ni prou intel·ligent, o tenir hàbits vistos com a 'passats de moda', és castigat per tot el grup: "Son horteres, fan comentaris estúpids". Així, es creen noves desigualtats en funció de la distinció, la moda i "estar al dia". En un entorn complex, urbà, on es gestionen múltiples i canviants variables per 'estar al dia' i 'no ser hortera', la marginalitat per no seguir els cànons de la moda apareix com a nova

forma d'exclusió, una marginalitat molt difícil d'evitar en un espai simbòlic on s'han de gestionar molts i variats codis de distinció.

Noi, 4t, Centre 3

M: No hi ha problemes amb gent d'altres llocs. Hi ha més discriminació per la gent marginada, no sé, *primos*, gent sense cap tipus de valor social, per dir-ho d'alguna manera. No sé, la gent estúpida o que té unes aficions rares. Hi ha més discriminació pel tema aquest. Jo crec que hi ha més discriminació per un ... és que és molt tonto. Ens riem d'ell moltíssim, a veure, a mi a vegades em fa pena però és que és bastant estúpid. És que fa uns comentaris que dius nen...

P: És poc intel·ligent?

M: Poc intel·ligent i raro en si. La gent *friki*.

P: De la forma de vestir, de comportar-se...

M: Forma de vestir, alguns de comportar-se, les seves aficions... tot.

P: Quines aficions té?

M: Jugar a la consola. Coses d'aquestes, no sé.

L'**estil**, vinculat a una forma de vestir, pentinar-se o maquillar-se, el consum de músiques o altres hàbits d'oci emergeix, doncs, com un altre factor en les relacions entre els joves. És diferenciador i estigmatitzador en el cas d'una de les joves en situació de vulnerabilitat, per exemple, perquè té un estil, que ella utilitza com a marcador de distinció davant dels altres companys.

Noia 4t, Centre 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 que 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... .

Així, la indumentària apareix com un dels primers elements en els discursos dels joves que estan escolaritzats en entorns de classes mitjanes (urbans) en ser interrogats pels 'amics' i 'el grup'. L'opinió dels joves reflecteix com els estils diferenciats emergeixen principalment entre els nois, més que entre les noies, i que cada estil és associat a un determinat nivell social.

La visió de l'alumnat de Centre 4, per exemple, és que els estils són molt variats i diversos i que són compatibles amb l'amistat, ja que

dintre d'un mateix grup d'amigues cada noia pot tenir un estil de vestir diferent, però no s'agrupen per l'estil, sinó per amistat. La diferència d'estils és vista com un enriquiment, no com un problema.

Noi i Noia, 4t, Centre 4

P: Quin és l'element que creus tu que us uneix?

A: No ho sé, a mi em cauen molt bé. Em fa gràcia a vegades, sempre riem entre totes perquè som totes diferents. Ens veus pel carrer i no...

Noi, Noia, 4t, Centre 4

L: Molt variats. Hi ha escoles que quasi tots els alumnes són el mateix prototip de gent, aquí, hi ha molta varietat i no sé, hi ha moltes influències

S: Hi ha molta varietat i t'ajuda a anar desenvolupant una tolerància, perquè a la societat no et trobes tota la gent com tu, sinó que hi ha gent molt diferent

Els estils, per tant, en el moment de parlar, de comportar-se, de 'ser', d'interaccionar, també són importants en les relacions entre iguals. En escoles on s'ha configurat entre els iguals un estil de conversa 'dur' –el que no significa que hi hagi més agressivitat, sinó que hi ha un estil que utilitza altres codis lingüístics (verbals i no verbals)– es corre més risc de no ser acceptat ni respectat pels iguals.

Les joves vulnerables que es troben 'fora de lloc' tenen com element comú el fet que en les relacions socials es troben en un entorn on els codis de relació i de comportament 'són estranys' i aliens als seus. Hi ha però diferències entre elles: mentre hi ha qui ha acceptat resignadament no tenir amistats, altres han adoptat una estratègia similar a una disfressa identitària: transformar i canviar l'estil de parlar i de comunicar-se conscientment amb la finalitat de sentir-se incloses.

P: No us porteu bé entre vosaltres 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 (es refereix al moment de l'entrevista) pero la gente en clase me ve "si 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*, revolucionaria, que no voy a clase...

Alguns dels joves perceben l'existència a l'escola de cercles de relació que sota la seva visió "tenen les seves pròpies normes", alienes a les de l'escola. Aquests joves creuen que el professorat no deu conèixer aquestes normes ocultes perquè, segons ells, no actuen –tot i que se sap que els responsables de les escoles coneixen aquestes dinàmiques i intervenen–. Els joves entrevistats creuen que els grups tancats tenen els seus propis codis, i que si els trenquen poden patir greus represàlies: "*puedes salir con un cuchillo en el estómago*". Aquests cercles d'amistat es formen sobre els valors de la maduresa i la rebel·lia; d'aquí que alguns joves expliquin que certs grups tenen hàbits coneguts per tots com 'fumar porros', fet que viuen com una exigència no explícita però existent per poder formar part del grup.

L'anàlisi presentada en aquestes pàgines permet copsar, en definitiva, l'existència de diverses línies d'afinitat o diferenciació entre iguals, les quals no es reproduïxen amb exactitud a tots els entorns escolars. De la revisió dels diversos aspectes destacats de l'estudi es deriva que el context escolar i el clima de convivència pot ser un factor significatiu a l'hora de dibuixar les línies d'afinitat o confrontació entre iguals i els mateixos mecanismes d'exclusió. Així, en funció del context del centre, l'adhesió amb l'escola pot constituir un factor d'integració o d'aïllament, o disposar d'un caràcter més o menys tranquil pot esdevenir un factor d'aïllament o, fins i tot, un element de popularitat en segons quins entorns o en funció del context. De la mateixa manera,

els estils en el vestit, en la parla, i altres marcadors de classe són també factors que regulen les afinitats o els distanciaments entre iguals i elements que posicionen els joves en una situació de popularitat o de marginalitat.

Amb tot, hi ha una constant que sembla que es reproduïx en les relacions entre iguals: la situació de vulnerabilitat que genera l'aïllament. Com manifesten diversos joves entrevistats, en l'entorn adolescent la pitjor experiència és l'aïllament i la marginalitat respecte als cercles d'integració entre iguals. La percepció és generalitzada i, en l'extrem, força algunes actituds poc "naturals" de determinats joves, que per tal de fugir de l'aïllament recorren a actituds més agressives o més "dures". Crida l'atenció, doncs, que més enllà dels mecanismes d'etiquetatge i de generació de marcadors de diferenciació per diferents causes, s'observa un punt de confluència en una dimensió emocional com és la de la solitud o l'aïllament. El patiment associat a no tenir grup és per tant un factor que genera vulnerabilitat i, amb tota probabilitat, disposa a determinats individus (exclosos) a ser víctimes d'accions agressives per part d'altres (els excloents) que observen en els individus aïllats un excés de debilitat.

4. UNA APROXIMACIÓ ALS DIFERENTS TIPUS DE CONFLICTE

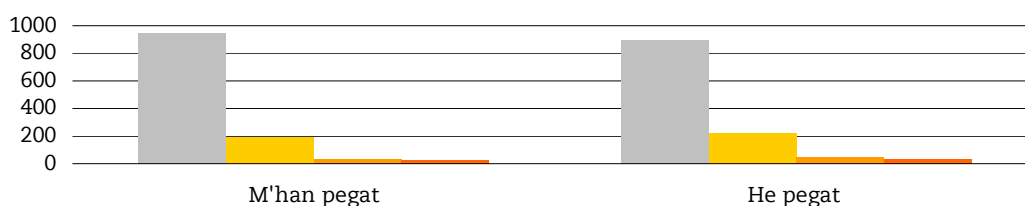
Els conflictes entre iguals no prenen sempre la mateixa forma. Les dinàmiques relacionals són diverses, les causes que poden motivar determinats tipus de conflicte també ho són, com ho són les manifestacions específiques a través de les quals es projecten formes d'agressivitat o violència i fins i tot les conseqüències que poden tenir sobre els diferents perfils de joves.

Aquest capítol pretén una aproximació a algunes formes de conflicte detectades en l'estudi de referència. Tot i que es fa referència a algunes dades estadístiques sobre tipus d'agressions, es vol sobretot observar les dinàmiques relacionals que es produeixen entre els joves i llurs interpretacions dels conflictes, tant des de posicions d'agressió com des de posicions de víctima. No es tracta en cap cas de cercar generalitzacions sobre aquestes interpretacions, sinó endinsar-se en conèixer algunes representacions dels joves sobre el significat dels actes d'agressió i les seves conseqüències.

4.1. ALGUNES PRÀCTIQUES D'AGRESSIÓ FÍSICA: ENTRE LA BROMA I L'AGRESSIÓ

Freqüència de les agressions físiques rebudes i causades

	En cas de conflicte m'han pegat		En cas de conflicte he pegat a un company	
■ Mai	948	79,33%	896	74,79%
■ Poques vegades	190	15,90%	219	18,28%
■ Sovint	35	2,93%	48	4,01%
■ Sempre	22	1,84%	35	2,92%
Total	1195	100,00%	1198	100,00%



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Alguns joves entrevistats parlen de les diverses dinàmiques de maltractament i abús que viuen durant la seva experiència escolar. Descriuen agressions que semblen jocs i bromes però acaben essent violència verbal i física, que succeeixen durant la classe i els canvis de classe, però també a l'hora del pati. Els joves que lideren aquests jocs i agressions son descrits per ells com els 'folloners', els mateixos que veuen com els més populars de l'escola.

Una de les estratègies davant d'aquestes dinàmiques és recórrer a la invisibilització: no contestar ni fer cap broma pública perquè si no, són objecte d'escarni i d'atac pels seus companys. Un dels joves explicava com estava cansat que els 'folloners' poguessin fer bromes i parlar en veu alta a la classe, i que quan ell ho feia la majoria dels alumnes se'n reia d'ell. Es tracta de tenir el poder o no tenir-lo, si es té, tothom riurà les gràcies, si no es té, es reben les represàlies.

Noi, Noi, 4t, Centre 5

D: a mi 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, todo 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 ná*

D: no, "cállate la boca, que la estás *liando* no sé que!", sabes?

M: y si les dices que no, que tu si estás hablando, ya van a por ti

D: si y si tu les dices muu van mas a por ti.

M: uno solo no hace las cosas.

D: si

M: porqué...

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

Les bromes i agressions poden començar quan algú és seleccionat de forma implícita per algun individu o grup de la classe; a partir d'aquest punt, les dinàmiques poden anar des de jocs i insults a algun cop físic i 'collejas'.

(Noi, 4t, Centre 5)

"Escogen a alguien, por ejemplo a este y van a por él, tienen uno fijado y todo el curso van a por él"

Els joves vulnerables creuen que els qui fan això ho fan per pura diversió o distreure l'avorriment, però també per molestar intencionadament, qüestió aquesta que sembla confirmada pel testimoni d'alguns dels joves autors d'aquestes dinàmiques.

(Noi, Noi, 4t, Centre 5)

Y alguna broma?

Ja: eso, tirarle el estuche, tirarle una goma, quitarle la silla... y ya está... Ya está, no? [interrogant amb la mirada al seu amic]

P: tizas...

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

P: sí.

A partir d'aquí cada rialla de la resta de la classe continua reforçant les bromes i les agressions: “la gent riu les gràcies i els '*liantes*' agafen fama i continuen actuant per fer les gràcies”. Cada pràctica es converteix en una actuació davant del grup possiblement per continuar refermant la popularitat social davant dels iguals. La resta de la classe hi forma part, ja sigui com a agent o com a públic. D'aquí que els joves reconeixin que inclús els mateixos que són objecte d'aquestes “bromes” o humiliacions, també participen indirectament quan és una altra persona la que n'és objecte.

Un dels jocs que formen part de les dinàmiques d'agressió és el “rondo”, joc que es fa durant l'estona del pati i que, com explica un dels joves, consisteix en envoltar ‘jugant’ a algun company i donar-li patades i cops de puny. Encara que els joves ho facin com un joc, els qui ho han viscut com a víctima expliquen com els cops els semblen massa forts i ho consideren una agressió física, que forma part d'una agressió global, i que es plasma en: ‘*ir a por ti*’.

P: Quan dius que van a por ti a què et refereixes?
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 mi patadas pero te cogen de la chaqueta y dicen a por el xxx! 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.

Hi ha més pràctiques que els joves descriuen com agressions verbals i físiques. Una altra pràctica és donar palmades al clatell i mentrestant gravar-ho amb el mòbil: "donar collejas y gravar-ho". Quan es pregunta a aquests joves que expliquin alguna d'aquestes pràctiques, comenten: "Es que son muchas, no sé, como hacerle la vida imposible a alguien", "pegarle hasta insultarle".

En aquests casos citats, l'equip investigador és coneixedor que el centre ha iniciat activitats de tutoria per tractar el tema del maltractament, i això fa que possiblement reconeixin amb més facilitat que la seva pròpia vivència pot ser un d'aquests casos, fet però que no significa que deixi de passar ni que es solucioni. Quan es pregunta a aquests joves si creuen que pot haver-hi casos d'assetjament, contesten:

- Yo creo que si
- es el principio aunque no llegas al final
- hay casos pero no son extensos, son bromitas

Els joves que participen clarament en dinàmiques agressives contra altres justifiquen jocs de grup com la '**bullida**' dient que només són exercits amb aquells que veuen capaços de suportar-ho, o que són castigats pel grup perquè han infringit algunes de les normes entre els iguals o provoquen l'enveja dels companys: fer-se massa el xuleta, destacar massa, lligar més que els altres nois, etc...

P: Pensáis que aquí se hace bullying?

N. Si, 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", una transformació de la paraula 'bullying', consisteix segons els joves d'una de les escoles que ho practiquen en un joc on 8 o 9 joves donen cops al coll a un altre jove, principalment a la sortida de l'escola. En aquest sentit és similar al joc descrit com a "rondo". Els joves admeten que es fiquen amb algú, però diuen que no tenen intenció de fer mal ni és sobre la mateixa persona, i que no es posen amb aquells que no aguantaran la dinàmica. Ells s'ho prenen com un joc, tot i que són conscients que involuntàriament pot fer mal. Trien a víctimes que consideren "tontos" per l'actitud, és a dir, en realitat són els que son vistos com a massa "chuletas".

La "bullida" també sembla doncs una estratègia de socialització grupal per controlar a aquells que actuen de forma contrària als valors del grup. Els joves expliquen que no fan la bullida a aquells que la primera vegada que ho pateixen ja reflecteixen el malestar i la por, sinó a aquells nois que són vistos com vanitosos i perillosos pel mateix grup. El testimoni d'una jove explica el seu funcionament amb detall i els valors que regeixen el joc:

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. i L. Si

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 pegues 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.

Les agressions, d'altra banda, no només tenen lloc en el marc del centre escolar. Alguns dels joves eviten trobar-se amb els mateixos nois de l'escola que els molesten, canviant inclús de recorreguts en la tornada a casa. Els insults i l'hostilitat poden continuar també en espais virtuals, ja que els testimonis d'alguns dels joves entrevistats ens mostren com alguns joves realitzen fotografies de les agressions i les distribueixen per internet, o insulten i humilien directament als joves a través d'aquest sistema de comunicació. No oblidem que en l'actualitat tot un curs d'ESO pot arribar a estar vinculat per sistemes de comunicació de la xarxa.

Qualsevol espai dins de l'escola o fora d'ella es pot tornar per alguns joves en un espai insegur i amenaçador on poden estar en situació de risc. L'escola no aconsegueix protegir-lo dins del seu espai i tampoc coneix les agressions al que el sotmeten fora.

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 tranquilamente y me los encontraba y pum! Me escupían, 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...

Un dels aspectes que caracteritza aquestes pràctiques agressives verbals i, sobretot, físiques, és el de l'acció grupal. Entre determinats grups de joves existeixen alguns codis no escrits que delimiten normes de funcionament internes i que poden, fins i tot, esdevenir mecanismes de socialització interna dins del subgrup. L'exemple més extrem d'aquestes normes no escrites es sintetitzen en la consideració del "xivato" com a traïdor del grup; el podríem definir com aquell jove que facilita informació relativa a accions o comportament dels joves al professorat. Castigar als "xivatos" és una forma de conservar el grup cohesionat davant del poder dels adults/professors. Així, quan s'infringeix alguna norma grupal s'ha d'aplicar el càstig. Aquesta lògica d'actuació grupal, i en ocasions, tribal, és reconeguda per part dels joves que són víctimes d'algunes formes d'agressió. En efecte, els joves que són objecte d'alguns tipus d'agressió tendeixen a destacar que normalment els agressors actuen en grup, la composició dels quals es situa e l'entorn de les quatre o sis persones, un aspecte ja confirmat per d'altres estudis. No obstant això, el grup pot arribar a ser tota una classe, ja que més d'un testimoni explica com algú de la classe és l'objecte de les bromes i els insults de tot el grup-classe.

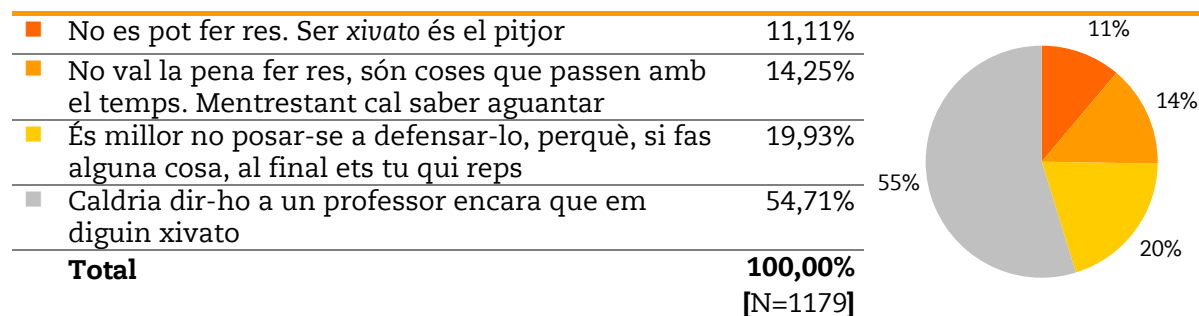
[diversos centres]

"uno solo no hace las cosas"
"van todos como en grupo, unos se apoyan con la otra".
"uno a uno no son nada"
"... Cuando está con los otros se sienten más protegidos, como estan en grupo... a lo mejor va uno solo y no me dice nada, yo agacho la cabeza, el 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.

L'existència d'aquests codis no escrits és prou important com per influir en les respostes dels joves adolescents davant de suposades situacions que els obliguen a haver de prendre opcions entre el costat de l'escola –el professorat– i aquests codis no escrits. Així a la pregunta del qüestionari de l'estudi en la qual es planteja als estudiants que triïn

la reacció que tindrien davant d'una situació d'agressions reiterades a un company, un 45,5% de l'alumnat opta per alternatives de passivitat, les quals prefereix a haver de recórrer al professorat i ser considerat un 'xivato'. L'avís al professorat és un recurs menys utilitzat pels nois que per les noies, i és també menys freqüent entre l'alumnat de 4t d'ESO en comparació amb el de 1r d'ESO.

Opcions que trien els joves en casos de possible assetjament



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

4.2. L'AGRESSIÓ SIMBÒLICA

L'agressivitat física, evidentment, no és l'únic recurs de violència del qual es fa ús als centres de secundària. L'agressivitat simbòlica, mitjançant l'exercici de mecanismes de dominació com la humiliació, l'insult, la deslegitimació, la dominació arbitrària derivada de la capacitat de generar por en la víctima, etc., són formes tant o més lesives per la víctima que les "collejas" o el 'rondo'.

De fet, és aquesta la forma d'agressió més freqüent entre els joves adolescents en els centres de secundària. L'enquesta sobre *Joventut i Seguretat a Catalunya* realitzada a joves de 12 a 18 anys l'any 2001, i impulsada conjuntament pel Departament d'Ensenyament i el Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya, recull per exemple que més del 43% dels enquestats assenyala que ha estat objecte de burles, insults, que s'han rigut d'ells. Gairebé un 40% afirma

que han mentit sobre la seva persona, que han intentat deixar-los en mal lloc. És a dir, quatre de cada deu escolars diuen que han rebut algun tipus de *maltractament psicològic*. A més, és precisament aquesta forma de maltractament la que les mateixes víctimes destaquen com “la que dol més o la que fa més ràbia”, per damunt de determinades amenaces o fins i tot de les agressions físiques.

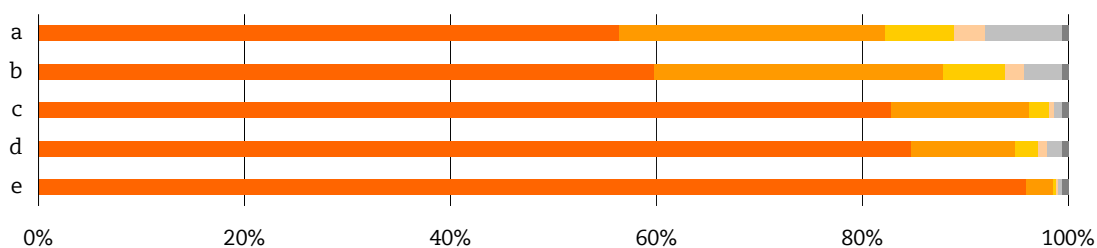
És interessant, a tall d'exemple, recollir d'aquest estudi la taula relativa als diferents tipus d'agressions sofertes per l'alumnat. En ella es pot veure que les freqüències més elevades es situen en l'àmbit de les burles o els insults mentre que les menors es localitzen en les agressions físiques i en l'obligació de fer coses contra la voluntat de la víctima.

Alumnat afectat per les accions negatives dels seus companys o companyes

(En percentatges)

[N = 7.416]

	Mai	1 o 2	3 o 4	1 setmanal	>1 setmanal	NS/NC	
a S'han burlat de tu, s'han rigut de tu o t'han insultat?	56	25,8	6,7	3	7,5	0,6	100
b Han dit mentides sobre tu o han intentat fer-te quedar malament?	60	28,1	6	1,9	3,7	0,6	100
c T'han robat o han fet malbé coses teves?	83	13,4	1,9	0,5	0,8	0,6	100
d T'han donat cops, empentes, puntades de peu...?	85	10	2,2	0,9	1,5	0,6	100
e T'han amenaçat per obligar-te a fer coses que no volies fer?	96	2,6	0,3	0,2	0,4	0,6	100



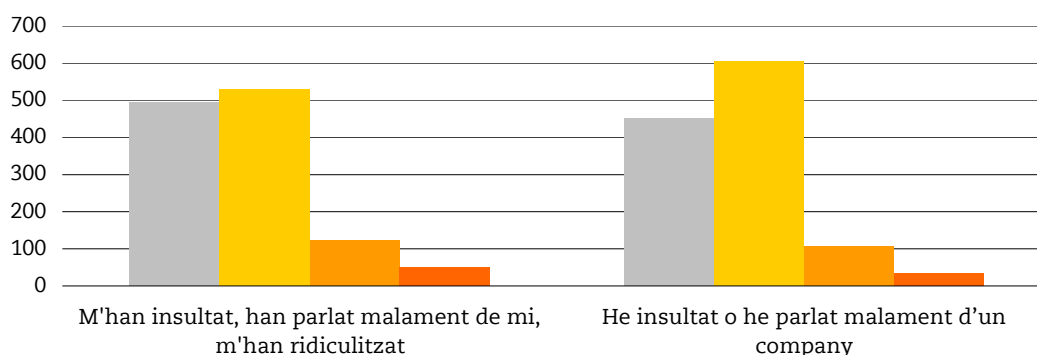
Una altra de les pràctiques més habituals en l'entorn escolar és la de posar “mots”. Aquesta pràctica, habitual al llarg de diverses generacions en l'entorn escolar, pot arribar en ocasions a ser especialment humiliant pels agredits, amb l'agreujant que l'etiqueta i el

mot poden acabar per ser interioritzats per alguns joves com a part de la seva vida quotidiana a l'escola.

Així mateix, les mateixes dades recollides a l'estudi mostren com la freqüència de les formes d'agressivitat a través de l'insult, el malparlar o la ridiculització superen àmpliament les agressions físiques. Aquesta és una resposta on coincideixen tant els que es situen en una posició de víctima com els que es troben en posició d'agressors. Les taules següents així ho recullen.

Freqüència de les agressions simbòliques rebudes i causades

		M'han insultat, han parlat malament de mi, m'han ridiculitzat	He insultat o he parlat malament d'un company	
■ Mai	493	41,32%	450	37,69%
■ Poques vegades	529	44,34%	605	50,67%
■ Sovint	122	10,23%	106	8,88%
■ Sempre	49	4,11%	33	2,76%
Total	1193	100,00%	1194	100,00%



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Les relacions entre agressors i agredits s'estenen a altres terrenys de la vida escolar, com per exemple als abusos que obliguen a realitzar determinats treballs acadèmics, un aspecte que si bé, com hem vist, no és quantitativament alarmant, sí reflecteix una relació de poder extrema entre iguals. Es constata així que hi ha altres mecanismes que evidencien la dominació d'uns joves sobre d'altres a través de la força.

En el cas dels joves vistos com a més dèbils i que són bons estudiants, són obligats per altres a lliurar-los els seus treballs acadèmics.

(Noi, noi, 4t, Centre 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 dejartelo? No hombre, hay gente que se enfada contigo, que te pone la gente en tu contra y un sinfín de cosas

P: Us ha passat això?

M: Si

D: Si

L'agressió simbòlica tendeix a ser un recurs més utilitzat en les relacions entre les noies. Malgrat que també entre noies té lloc l'agressivitat física, aquestes tenen a més mecanismes de control de gènere que fan que el 'malparlar' sigui una de les seves principals pràctiques quan volen exercir el seu domini sobre les companyes 'dones'. Si bé en el cas dels nois veiem com les agressions físiques o inclús les baralles 'sense importància' formen part d'una construcció identitària de gènere en la que l'aparentar ser respectat i temut forma part del ser 'home', en les noies el gran nivell d'exigència i de perfeccionisme imposat a la dona en general es plasma en un autocontrol intragènere en el que s'ha trencat totalment la solidaritat femenina, i on les inseguretats es plasmen en la crítica i l'agressió a les altres, a qui es consideren rivals.

(Noia, 4t, Centre 3)

P: Hi ha molta competència entre noies?

E: sí, es que les noies sobretot són molt falses, per que clar entre el teu grup *despotriques* a tothom i se les veu, jo passo pel passadís i veig unes noies que em miren de dalt a baix? Que després em van d'amigues i de ay XXX como estás, que tal? Són mes a *xinxar*, no són conflictes acadèmics.

P: i tu com reacciones a aquests conflictes?

E: a veure, jo si vaig bé amb mi mateixa, sobretot amb aquestes persones que ho fan descaradament, és que a mi *me la suda*, passo d'elles, que em miren? Que em mirin, que no els agrada? Que no mirin i punt. A vegades sí que fa una mica de ràbia, veig que m'estan mirant i.... clar perquè no et miren perquè les agradi, sinó pel contrari.

P: i les reacciones de l'altre gent en general són iguals que les teves?

E: no, o sigui, és més tu em mires doncs jo ara vaig dient que, van al lavabo i empiezan a hacer todos los comentarios, porque mira esta es una *puta*, porque si 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*.

Tot i que la majoria de joves agredits destaquen que qui els molesten en grup habitualment són nois, alguns d'ells destaquen com en ocasions algunes noies complementen amb formes d'agressivitat simbòlica les pràctiques agressores dels nois. Les noies actuen en alguns casos com a públic, refermant i legitimant l'actuació dels joves que els molesten, o inclús algunes de les seves amigues tenen el paper d'incitadores de l'agressió entre el grup de nois. Alguns reconeixen també el poder feridor de les paraules de les noies: "si volen, et traumatitzen".

El mateix professorat tendeix a coincidir amb l'alumnat amb aquesta divisió de gènere dels tipus de conflicte. Per la gran majoria del professorat els conflictes són diferents en funció del gènere. Els nois són els protagonistes de la majoria de situacions de conflicte, sobretot perquè tendeixen a ser més explícits en la seva gestió i aquesta es fa de manera pública, ja sigui amb baralles, insults o crits. Les noies, en canvi, a priori no protagonitzen gairebé cap dels conflictes del centre, ja que, segons els adults, són més discretes, de manera que dificulten la detecció de tensions entre elles.

Per contra, els professors opinen que són aquests conflictes silenciosos i invisibles entre les noies els que poden tenir pitjors conseqüències per algunes de les seves implicades. Sovint responen a rancúnies de més durada i, sobretot, es gestionen fent ús del desgast psicològic de la víctima. Els nois, en canvi, semblen resoldre les seves diferències molt més ràpidament, i després de l'enfrontament directe aquestes queden anul·lades.

(Tutora 1r ESO, centre 6)

R: La diferència entre un noi i una noia és que el noi es barallarà amb un altre i potser es pegaran una bufetada, però al cap de dos minuts no se'n recordaran. En canvi les noies, "si tu a P3 un dia em vas posar el dit a l'ull" i diu, "però si estem a 1r d'ESO!", nosaltres som més perapunyetes.

4.3. EL DIFÍCIL RECONeixEMENT DE LES AGRESSIONS: “PERÒ NO ÉS ALLÒ DEL BULLYING”

La significació que els joves atorguen a les pràctiques violentes o conflictives en el marc escolar és un aspecte clau per treballar les relacions de convivència en l'entorn educatiu. En aquest sentit, un dels aspectes que criden més l'atenció, que s'extreu tant de l'estudi com d'altres treballs, és el no reconeixement del fenomen de les pràctiques agressives i, especialment, del *bullying*, és a dir, de l'agressió de forma reiterada sobre una determinada víctima dintre del grup d'iguals. Aquesta manca de reconeixement pot situar-se tant en el terreny dels agressors com en el de les víctimes. Per a l'agressor o agressors, el no reconeixement els ajuda a situar-se en un terreny de legitimitat de la pràctica agressiva. Es tracta més d'una broma que no pas d'un acte de violència, que els permet continuar amb determinats rituals sense considerar que infringeixin cap mal. En el cas de les víctimes, el no reconeixement, com han assenyalat diversos treballs, pot esdevenir un recurs de supervivència, de manteniment de l'autoestima. L'agreujant en aquest cas és que la víctima pugui acabar normalitzant una posició de submissió, internalitzant un rol d'individu que per no ser estrany i ser “acceptat” hagi de tolerar determinats abusos sobre la seva persona.

En efecte, malgrat se n'hagi parlat força als mitjans de comunicació i s'hagi tractat a les escoles, pocs alumnes es reconeixen a sí mateixos maltractats o reconeixen que algun company de l'escola estigui essent objecte de maltractament. Fins i tot els insults no són considerats com una agressió pels joves. Sentir-se malament en ocasions es redueix a expressions del tipus “*un poco sí*”, o “*yo me siento un poco así*”. D'altra banda, quan no s'és víctima, es treu importància al fet o simplement ‘no es veu’, i apareix la frase “però tampoc és *bullying*”.

Noi, 4t, Centre 3

P: A part del noi aquest que m'has explicat que ha patit bullying tu saps si hi ha algun cas semblant? D'algú que pateixi bullying o que es fiquin molt amb ell?

R: Amb el... l'any passat ens ficàvem molt amb ell, amb el noi aquell, però ja no ens hi fiquem.

P: I ho veia el professorat?

R: Però tampoc no era bullying, es ficaven amb ell, no tant com si fos bullying sinó de tant en tant ficar-se amb ell.

P: No hi havia la intenció de fer mal?

R: No, per avorriment

La majoria dels joves entrevistats pensen que a la seva escola no hi ha situacions de maltractament o de *bullying*, encara que ells mateixos estiguin patint el fenomen. No són gaire conscients que moltes de les dinàmiques entre els joves formen part d'aquest tipus de relacions. Per exemple, els joves de primer d'ESO, tot i que en algunes escoles han tractat el tema del maltractament a la tutoria de classe, es prenen els insults a broma i com a part del joc: *"es la forma en que jugamos nosotros"*. Quan insulten pensen que estan fent gràcia, perquè tothom riu i tots s'ho passen bé, però els mateixos joves veuen que hi ha una relació de poder clara, en la que es fan bromes només amb els considerats més dèbils. Quan les bromes son puntuals ningú s'ho pren malament, però quan passen a ser quotidianes i sempre amb la mateixa persona, els mateixos joves comencen a pensar que alguna cosa no va bé, i sembla que s'intenten autolimitar.

Noi, noi, 1r, Centre 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'ls escapa el riure]

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.

Inclús quan es descriuen situacions molt evidents, com els insults de tot un grup-classe cap a algun noi, els joves li treuen importància i no ho identifiquen amb una situació d'abús. Finalment diuen: “però no és allò del bullying”, justificant l'actuació del grup per les característiques de la víctima: “era molt estrany” o “es posava nerviós ràpid”.

(Noi, noia, 4t, Centre 4)

Ma: l'any passat també hi va haver un problema amb un nen, el xxx, que tothom no sé l'insultava, i un dia va sortir i es va posar a plorar i tothom perdó, perdó. I llavors ja...
M: se'n va anar
P: i com és que va passar això? Com va començar?
Ma: home es que, suposo perquè era com *gordo*.
P: i la gent es posava amb ell?
Ma: alguna vegada per exemple es va tirar un pet a una classe, i tothom xxxx *pedorreta* i no sé...
Ma: clar cada dia tal, tal, i al final...
Jo. I era un grup de gent concreta els que el *matxaquaven*?
Ma: eren el xxxx, el xxxxx
P: per què creieu que ho feien?
Ma: no ho sé
M: .. aquesta gent es posa amb altra gent per sentir-se més segurs
P: continuen aquest any aquí a l'escola?
Tots: sí
Ma: Al nostre grup. Però no és allò de bullying.

Altres joves, que reconeixen que són dels més “liantes” i estan immersos en insults i jocs físics en els quals a vegades s'arriba a l'agressió, pensen que aquestes pràctiques són legítimes perquè es fan ‘entre amics’. No consideren la seva actitud maltractament perquè creuen que són baralles "entre ells, entre amics" i entre amics "no duele". La seva resposta és: "solo nos metemos entre nosotros" i ho justifiquen dient que "todos se pueden defender", inclús un noi que reconeixen que és tímid i no parla.

P: Que entendéis por acoso, bullying, (ho havien dit a classe), habéis hablado más en clase?
J. No, el tutor nos ha dicho que si lo hacemos vamos unos días a casa.
P: ¿Y qué tienes 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 los 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 fet de constatar aquest difícil reconeixement ens indica la necessitat que tant els centres educatius com la mateixa Administració educativa plantegin mecanismes d'intervenció en el terreny de la convivència entre iguals que permetin treballar quins valors interioritzen els joves adolescents i com construeixen les seves percepcions sobre quines pràctiques poden causar danys físics o psicològics als seus iguals.

5. LES MANIFESTACIONS DE VULNERABILITAT I LA DETECCIÓ DE SITUACIONS D'ABUSOS O MALTRACTAMENTS

5.1. INTRODUCCIÓ

L'estudi sobre *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* posa de relleu com, malgrat la presència de problemes de convivència i de confrontació escolar en els centres, la majoria de joves manifesten sentir-se bé a l'escola. Hi ha però, experiències desagradables per a alguns d'ells que deixen entreveure que el benestar és, en molts casos, aparent. Són destacables les freqüents malalties que tenen alguns dels joves entrevistats, com refredats o mals de panxa, joves que admeten que no tenen gaires amics. Alguns reconeixen el seu descontent: “A mí no me gusta venir aquí” o dissimulen el seu malestar: “Aquí? Sí, m'és igual, no em molesta”.

En el cas d'alguns joves el clima d'hostilitat arriba a dimensions més dures. Tot i que la majoria dels joves més vulnerables manifesten que se senten bé a la seva escola –i gestionen prou bé la manca d'amics o les situacions de violència verbal, física o social- hi ha alguns joves que se senten molt malament a l'escola. Aquests joves expliquen clarament com la seva escola no els agrada, ni “mai els ha agradat”, perquè han rebut contínuament les agressions d'alguns dels seus companys. En alguns casos les agressions arriben a tenir alts nivells de violència, fins al punt que determinats alumnes no aconsegueixen sentir-se segurs ni dins ni fora del centre.

Aquest capítol intenta aproximar-se a la difícil comprensió de les diferents situacions de vulnerabilitat dels joves. A cada escola hi ha joves que per múltiples causes poden ser considerats en situació de risc o en situació de vulnerabilitat pel que fa a les relacions de convivència entre iguals. Les entrevistes de l'estudi evidencien que són notables els casos de joves que en algun moment han sentit una experiència d'exclusió, d'agressió o de no ‘encaixar’ entre els seus iguals o amb

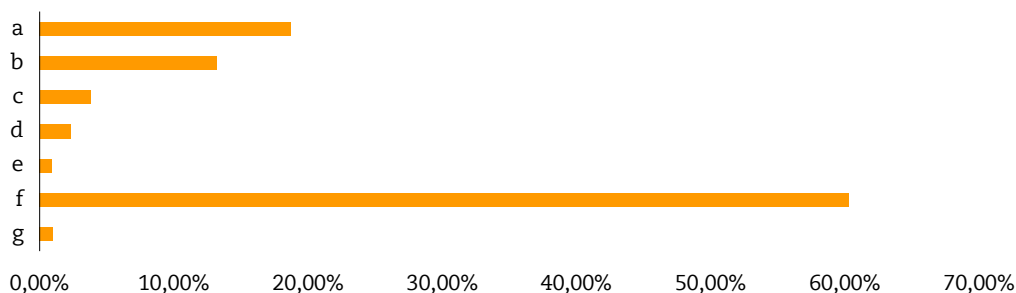
l'escola. Alguns d'ells van ser seleccionats pel professorat, a petició de l'equip investigador, com a "solitaris", com a "líders negatius", com "els que causaven agressions" o com "els que en rebien". En tots els casos, però, el **denominador comú era la posició de vulnerabilitat en la xarxa social d'iguals de l'escola**. En aquest capítol s'analitzen alguns aspectes de l'heterogeneïtat i el repertori intern del perfil de vulnerabilitat/no integració en les xarxes de sociabilitat entre iguals. De forma complementària, s'analitza com les manifestacions de vulnerabilitat no són sempre evidents i com en general la detecció de situacions d'abús o maltractaments entre iguals no apareixen com a evidències immediates a ulls del professorat.

5.2. LA IMPORTÀNCIA DEL MALTRACTAMENT PSICOLÒGIC

Abans d'entrar en aquesta anàlisi, no obstant, és interessant recordar allò que altres treballs han posat de relleu sobre les situacions de vulnerabilitat derivades de maltractaments entre iguals en els centres escolars. A tall d'exemple és interessant reproduir una taula corresponent a l'estudi sobre *Juventut i Seguretat a Catalunya* de la Generalitat de Catalunya, de l'any 2001, on es recullen les respostes a la percepció dels maltractaments en termes de ràbia o humiliació per a la víctima.

Dels maltractaments que has patit, quin t'ha dolgut més o t'ha fet més ràbia?

A	Burlar-se de mi, riure's de mi, insultar-me	18,7%
B	Dir mentides sobre mi, fer-me quedar malament	13,2%
C	Robar o fer malbé les meves coses	3,8%
D	Donar-me cops, empentes, deixar-me tancat	2,3%
E	Amençar-me per obligar-me a fer coses que no volia fer	0,9%
F	Durant aquest curs, no m'han tractat MAI malament	60,3%
G	NS/NC	1,0%
Total [N = 7.416]		100%



Font: *Joves i Seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys, curs 2000-01.* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior.

La taula evidencia que, sigui quina sigui la modalitat de maltractament rebuda, la burla, l'insult, ser la riota dels companys, es viuen com el maltractament més desagradable. Com destaca el mateix estudi, és aquesta una dada que “posa en relleu la importància de la violència psicològica, que apareix viscuda fins i tot com a més important, més danyosa, més difícil d'assimilar per a l'adolescent victimitzat que la violència física, molt probablement entesa com un joc d'adolescents sense més entitat. Aquesta dada ens sembla de la més alta importància: els nois i les noies aguanten millor un cop de puny que una burla o una mentida”.

El mateix treball referit destaca en un altre apartat que un 15% dels joves adolescents manifesta que a la seva classe hi ha algun alumne que li fa por, mentre que un 2% de l'alumnat manifesta tenir molta por d'algun o alguns nois de la classe. Són dades que alerten sobre la importància de la dimensió psicològica del maltractament, un aspecte

que moltes vegades no és fàcilment visible però que ocupa un espai central en el patiment dels joves que pateixen alguna forma d'agressió.

Les reaccions que poden provocar les situacions de vulnerabilitat i les conseqüències psicològiques del maltractament són diverses. L'estudi sobre *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius* posa de relleu com aquestes reaccions poden anar des de l'aïllament fins a forçar comportaments contraris a la mateixa "manera de ser" amb l'objectiu de cercar l'acceptació entre els iguals. És comú també que en alguns casos els mateixos alumnes neguin que pateixen situacions de maltractament o que, tot i reconèixer-les, manifestin que no els causa grans problemes per tal de no mostrar la seva vulnerabilitat. En diferents parts de l'estudi els joves que són objecte d'algun tipus d'agressió destaquen un seguit de sensacions que van des del sentiment d'estar "tacat" o marcat per sempre, la pèrdua d'autoestima durant molt de temps, desconfiança dels altres quan es canvia d'entorn escolar, por a que et localitzin i et persegueixin, incapacitat de ser "un mateix", manca de confiança en els altres. Els joves tenen por fins i tot que en cas de canvi de centre els assetjadors es posin en contacte amb joves del nou centre i comencin de nou les mateixes dinàmiques. La victimització es converteix en un estigma que pot marcar a la víctima allà on va.

Noia, grup de discussió

"Haver patit assetjament et condiciona les relacions socials per sempre més, primer et queda la sensació que en conèixer una persona nova et pugui tornar a passar allò i després l'autoestima t'ha quedat de tal forma que arribar a tapar allò és impossible. . Quedes marcat per sempre 'és una taca'. Tens por a que es torni a repetir cada vegada que canvis d'ambient. Et preguntes, m'acceptaran?"

Noi, grup de discussió

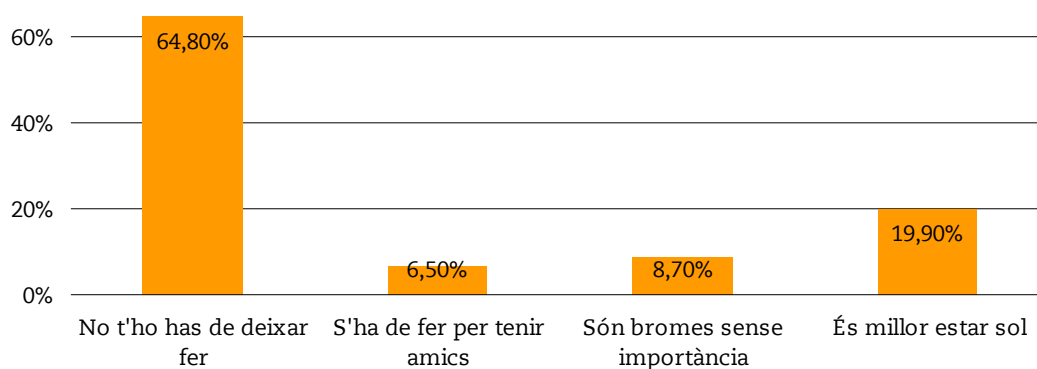
"Si estàs patint un assetjament i ho estàs passant molt malament tens l'opció de canviar-te, però psicològicament quedes molt impactat, tens una sensació molt forta i por molt forta a que a l'institut on vagis hi hagi gent que conegui o siguin *amiguets* dels que t'assetjaven al teu institut i es posin en contacte".

Algunes de les preguntes plantejades als estudiants en el mateix estudi simulaven situacions de maltractament i es demanava als enquestats que es posicionessin a partir de diferents alternatives. És interessant analitzar dues d'aquestes preguntes des del punt de vista de la interpretació que els enquestats poden tenir sobre la vulnerabilitat de determinats joves.

Reaccions dels enquestats a l'opinió:

“Un company va haver d'estar durant una setmana fent tot el que li demanaven per aconseguir que l'acceptessin al grup”

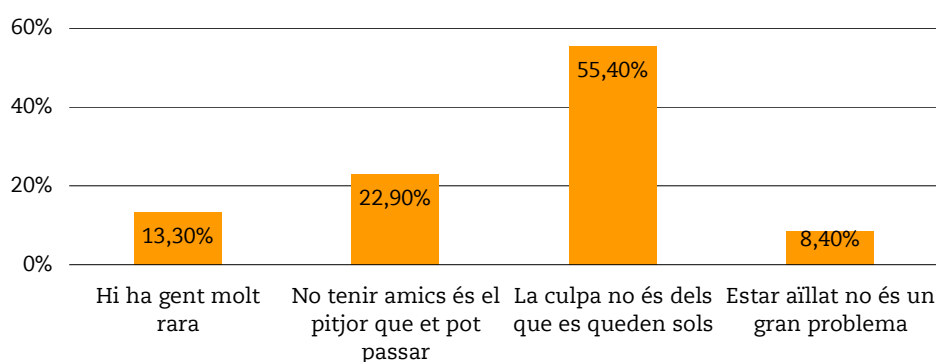
No t'ho has de deixar fer. És cert que tenir amics és molt important, però encara que es trigui més en trobar-los cal que et tractin bé des del principi.	769	64,80%
Es passa malament, però s'ha de fer, perquè l'important és tenir un grup d'amics.	77	6,50%
Són bromes que no tenen molta importància. Són divertides. Quan ja ets dins el grup tu les fas als nous	103	8,70%
A vegades és millor estar sol que amb amics que abusen	236	19,90%
TOTAL	1185	100%



Reaccions dels enquestats a l'opinió:

“és pitjor que no et facin cas i que et marginin abans que es posin amb tu”

És que hi ha gent molt rara, que s'ho tenen més que guanyat.	158	13,30%
No tenir amics és el pitjor que et pot passar, cal esforçar-te perquè t'acceptin.	272	22,90%
La culpa no és dels que es queden sols. El que passa és que hi ha gent que vol manar al grup i ho demostra dient a qui deixa entrar i a qui no.	659	55,40%
Bé, estar aïllat tampoc és un gran problema.	100	8,40%
TOTAL	1189	100%



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Si bé les respostes majoritàries dels enquestats es concentren en aquelles opcions que deixen clar que els valors prioritaris són defensar-se de qualsevol humiliació i no carregar la responsabilitat sobre les mateixes víctimes, hi ha algunes respostes que, per bé que no són nombroses, destaquen perquè es desvien del que seria esperable. D'una banda, en la primera taula hi ha un 6,5% dels enquestats que consideren que per tal de tenir amics cal sotmetre's a determinades formes de submissió. Alhora, un 8,7% considera que són bromes aïllades, un element que té certa correspondència amb el que s'ha vist al capítol anterior sobre les percepcions al voltant de la frontera del que pot ser o no considerat *bullying*. Pel que fa a la segona taula, fora de l'opinió majoritària que exculpa els individus aïllats de la

responsabilitat del que els passa, quasi un 23% considera que la responsabilitat de ser acceptat en el grup recau en el mateix individu, que ha de fer el possible per tal d'integrar-se al grup. Aquest fet contrasta amb la primera opció (13,3%) i amb el 8,4% de respostes que considera que estar aïllat no és un gran problema⁵. Cal destacar que la tensió entre l'acceptació en l'entorn d'iguals i l'aïllament és present en les relacions de convivència o confrontació als centres de secundària, i que la resolució d'aquesta tensió no és senzilla i pot ser una font de producció de posicions vulnerables en l'entorn escolar.

5.3. ALGUNES ESTRATÈGIES DE GESTIÓ DE LES POSICIONS VULNERABLES

Ja s'ha assenyalat que les situacions de vulnerabilitat dels joves no són homogènies, com tampoc ho són les estratègies que s'usen per a respondre a aquestes situacions. En aquest apartat, a partir de l'estudi sobre *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius* s'exploren algunes d'aquestes estratègies de joves que per una raó o altra experimenten situacions de vulnerabilitat derivades d'una posició de marginalitat o d'aïllament en l'entorn escolar. Tot i la riquesa de les possibles respostes a les posicions de vulnerabilitat, en aquest apartat es descriuen tres estratègies diferents desenvolupades pels joves per fer front a circumstàncies d'aïllament, marginalitat o pressions per part d'agressors.

ESTRATÈGIA 1: Fer-se invisible: l'evitació de la confrontació

El que proporciona l'eix comú en aquests joves, pel que fa a la seva posició en les relacions amb els seus companys, és que tenen una experiència d'aïllament social o de ser objecte de molèsties contínues per part d'alguns dels seus iguals, però eviten en la mesura del possible enfrontar-se a situacions molestes o de potencial conflicte social o

⁵ Ambdues taules presenten el problema que les respostes plantejades no són completament excloents entre elles.

escolar. Tot i que alguns diuen sentir-se bé i que no tenen problemes a l'escola, tenen molt present en les seves opinions als alumnes "problemàtics", que per ells són els que molesten: "N'hi ha alguns de diferents, alguns que molesten, altres que no fan res però a l'hora del pati estan junts". També vinculen els problemes que veuen a l'escola amb els alumnes que "la llien": aquells que presenten una actitud de rebel·lia davant del professorat però també aquells que els insulten i peguen.

Noi, 4t, Centre 2

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

D: Con los alumnos que la lían mas

R: ¿Qué hacen estos alumnos?

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

Adopten estratègies com ara l'acceptació resignada de la seva posició de vulnerabilitat o d'aïllament, la invisibilització i el silenci, l'evitació de les persones i de les situacions que els hi resulten molestes, o per últim, simular ser amics dels nois que els molesten amb relacions simulades. La seva estratègia predominant en l'escolarització és també d'acceptació de l'autoritat escolar, la no resistència al professorat, "no liarla" a classe, i per això mateix són precisament objecte d'atenció dels "liantes". Alguns d'ells son físicament 'diferents' del model físic ideal entre els adolescents i per això precisament són molestats, per aparentar ser més dèbils o per tenir més pes.

Noi, noi, 5t, centre 5

P: Hi ha algú que sigui més vulnerable a ser molestat?

M: Si

D: Si, mucha gente

P: Per què?

M: Porque digamos que él no es como ellos, digamos que no la lía

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

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

Alguns accepten resignadament no tenir amics a l'escola i no tenir una vida social fora d'ella, canalitzant el seu temps cap a l'estudi i els deures. Altres utilitzen com a estratègia "ajuntar-se" amb els nois que els ataquen, perquè així desvien la conflictivitat i l'agressió cap als altres.

Noi, noi, 4t, centre 2

S. Lo más es insultar y a el le pasan diciendo que el... hace alguna broma a profesoras y dicen que fue el. 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. Si, y se meten con otro, pero si no, se meten conmigo

ESTRATÈGIA 2: Entre la resignació i el canvi d'identitat

En altres joves, la seva posició en les relacions socials entre els joves de l'escola ve donada pel total desencaix entre els seus 'habitus' (origen social, gustos i estils de vida, prioritats, formes de viure, forma de parlar i de comunicar-se) i els de la nova escola i els seus alumnes. Se senten "fora de lloc" o "al marge". En aquest sentit es constata com el mateix canvi de centre pot fer emergir problemàtiques on no hi eren, només pel contrast i les grans diferències entre els estils culturals d'aquests/es joves i els de les noves escoles.

Són aquests alguns casos de joves pels quals hi ha una distància entre els seus estils de socialització en l'entorn familiar i de xarxes relacionals de fora l'institut i els estils culturals majoritaris al centre escolar. En altres poden ser alumnes "nous", o que se senten sempre nous, tant en el seu grup grup-classe com entre la resta dels agents de l'escola.

Aquest joves estranyen les pautes de relació, els valors, els estils de comunicació entre els joves, perquè procedeixen o se senten d'altres entorns socials i escolars on les pautes i els símbols per relacionar-se

són uns altres; viuen l'aïllament social i l'atac dels seus companys i companyes perquè son massa 'diferents'. Aquests/es joves no entenen el funcionament formal i informal del nou centre i dels seus agents, i han de fer un gran esforç per comprendre el nou llenguatge dels adults i dels joves. Quan el comprenen, les seves estratègies poden ser tant l'acceptació resignada de la seva posició de no integració al centre com el canvi identitari per poder adaptar-se i ser respectats.

(Noia, 4t, Centre 2)

P: Com us veieu vosaltres mateixos dins del centre?

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

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

(Noia, 4t, Centre 2)

P: Això de venir nova a 4t quan tothom es coneix que tal és?

S: Un desastre, no estic contenta amb això, d'amigues sinceres no en tinc, de la meva classe, de l'altra si, estan bé, però de la meva... parlo i així però res més.

Si tenim en compte alguns aspectes que hem destacat en aquest informe, i en concret, en l'apartat anterior sobre les actituds que poden derivar-se de les necessitats d'integració, aquesta posició de vulnerabilitat pot donar lloc a determinades relacions de poder de dominació-submissió en aquells casos en els quals l'individu que se sent vulnerable opti per estar disposat a prioritzar la seva adaptació en el grup i a sotmetre's a determinades relacions.

ESTRATÈGIA 3: Inseguretat i individualisme

Els joves inclosos en aquest grup es consideren a sí mateixos bons estudiants i tenen projectes de seguir estudiant. Malgrat tenir una posició de vulnerabilitat social, ja que no tenen gaires amics o els molesten altres alumnes, la seva estratègia és mantenir-se distants o fer-se una cuirassa que justifiqui el seu aïllament social, de forma que alguns no són vistos pel professorat en posició de vulnerabilitat, sinó

com a observadors o persones molt individualistes i a qui ja els va bé aquesta situació.

La seva principal característica és la gran inseguretats que semblen haver interioritzat en el dia a dia de la seva vida social al centre, inseguretats que pot ser expressada en no mostrar l'opinió. Alguns pateixen els insults dels seus companys a classe, els jocs al pati que viuen com abusius i violents, i inclús, com ja s'ha vist, l'abús acadèmic exigint-los els apunts i els treballs acadèmics.

El principal problema d'aquest tipus de vulnerabilitat és que els joves semblen autosuficients i no necessiten de cap amic ni cap tipus d'ajuda, i la frase més habitual del professorat respecte a ells/elles és "ja els hi va bé". A diferència del primer grup, els joves inclosos en aquesta classificació no són tan fàcilment etiquetables com a vulnerables. El seu individualisme i la capacitat de no sotmetre's a determinades pressions pot ocultar però, una posició de debilitat o inseguretats.

5.4. LES DIFICULTATS EN LA DETECCIÓ DE SITUACIONS CONFLICTIVES I EN LA IDENTIFICACIÓ DE LES MANIFESTACIONS DE VULNERABILITAT

Les estratègies descrites per fer front a situacions d'abús o d'agressions per part de joves en situacions de vulnerabilitat evidencien que la invisibilitat o la discreció són els recursos més emprats. Això permet entendre que la detecció de situacions de conflicte o d'assetjament no sigui una tasca senzilla i que el professorat trobi certes dificultats a l'hora de determinar la naturalesa d'algunes relacions entre iguals. Aquest apartat descriu algunes posicions del professorat davant d'aquesta problemàtica.

És una opinió força generalitzada entre el professorat la dificultat de detectar segons quines situacions d'abús o maltractament. El

professorat destaca el fet que als alumnes els costa denunciar situacions de maltractament entre iguals. D'aquí que el professorat consideri que és bàsica la informació sobre la situació dels alumnes que provenen d'altres escoles que reben dels tutors dels centres de secundària.

(Tutor 1r ESO, centre 4)

P: Heu detectar aquest any algun tipus d'assetjament?

R:: Nosaltres aquest any tenim dos alumnes que vénen diagnosticats, que és fort, (...)des de la primària, que és fort, en temes de bullying, però diagnosticats, i d'una escola on, sincerament, el director em va dir: "Mira, això se'ns va escapar de les mans"(...)

Així mateix, el professorat expressa l'existència de mecanismes subtils que en dificulten la detecció, ja que la major part de vegades els conflictes es produeixen quan els professors no hi són presents.

(Equip Directiu, centre 2)

R1: I això és difícil de detectar, jo suposo que encara hi ha algú...

R2: S'ha actuat de seguida quan s'ha sabut i ha anat bé... el que passa és que... són mecanismes molt subtils, i llavors ells tampoc no denuncien i costa una mica de veure...

Les dificultats de detecció s'accentuen especialment quan ens referim a formes d'abús psicològic, les quals es produeixen de forma discreta i normalment amb el silenci dels alumnes afectats. En aquests casos, sovint el professorat s'assabenta de les situacions d'assetjament o aïllament quan aquestes ja fa temps que han començat.

(Tutor 4t ESO, centre 4)

R: Algú que realment li facin la vida impossible i que ho estigui passant fatal... això és molt complicat de dir perquè és molt soterrani a vegades i nosaltres no ens en adonem. Tot i que intentem estar molt a sobre i ells tenen tota aquesta confiança per dir-nos el que ells vulguin. A vegades sorgeixen problemes a posteriori, "queestic fart d'aquells que m'han fet la vida impossible", i dius, jo no havia...

La detecció de casos d'assetjament en un grup d'alumnes també depèn de la dinàmica global del grup-classe. En aquests casos, els problemes grupals passen a primer terme, i si aquests són freqüents el professorat

no pot atendre tant als individus i intentar analitzar les relacions que desenvolupen entre ells. Quan dins del grup-classe el funcionament és bo, és més fàcil detectar possibles assetjaments entre els alumnes.

(Tutora 1r ESO, centre 1).

R: Quan la classe té molts problemes de disciplina costa més adonar-te'n perquè hi ha coses més grans, a nivell global, no individual, perquè a nivell individual un *bullying* és el pitjor que et pot passar.

Un aspecte clau és la possibilitat que els nois i noies que se senten malament percebin que es poden comunicar fàcilment i que tenen relacions de confiança amb el professorat. El silenci dels alumnes és una característica que complica els processos de detecció de l'assetjament. Als alumnes els costa molt parlar d'aquests temes, sobretot si la persona o el grup de persones que l'estan molestant són presents en el grup classe. A vegades la comunicació d'aquestes situacions es produeix una vegada aquests alumnes ja no estan al centre.

(Tutor 4t ESO, centre 2)

R: Penso que és més important aquesta comunicació que no la perdin, entre joves i adults, que no fer la classe, com a mínim que la nostra voluntat és escoltar i intentar solucionar el problema, perquè a vegades sí que és veritat que tenen la visió que "*el profe manda, hace lo que quiere i nosotros no podemos ni rechistar*". Aquesta es una visió que...

Un altre aspecte rellevant que facilita la detecció de situacions problemàtiques entre els alumnes és el fet que el professorat no passi per alt cap comentari que els alumnes puguin fer relacionat amb el seu malestar personal. La comunicació professor-alumne s'expandeix quan el professor té en consideració els comentaris dels seus alumnes per petits i poc importants que puguin semblar. De manera que la confiança de l'alumne cap al professor augmenta i, en conseqüència, també hi ha més possibilitats de poder solucionar els conflictes o els malentesos que hi puguin haver entre els alumnes.

Tutor 1r ESO, centre 4

R: Jo avui tenia, mira ho tinc aquí apuntat!: “Parlar amb el grup x tema x”, perquè és un noi que m’ha vingut a dir: “avui al seminari, quan he fet una pregunta, hi ha hagut un grup que m’ha com despreciat”, i “a lo millor és una apreciació seva”, jo li he dit, però demà parlarem amb el grup i amb ell, tots davant en parlarem, és important això, aquest noi s’ha sentit malament, realment malament per venir-m’ho a dir a mi, pues és important que jo no ho passi per alt: “va, és una tonteria!”, a lo millor és una tonteria, una percepció seva, a lo millor és una percepció, perquè és un noi una mica sensible, però li anirà bé parlar amb els seus companys i veure que això no ha estat així, o al revés que els seus companys vegin que han de tenir una sensibilitat fins aquest punt.

Equip Directiu, centre 5

R: O sigui, si no veiessin que tu series comprensiva.... Ho fan per que creuen que “hòstia si enganxen a algú amb això”... Sembla mentida però ho fan per col·legues... I llavors amb aquelles persones tu parles... no hi ha fet no hi ha sanció... m’entens? Entrem dintre d’aquests codis també, per què sinó es que no te n’enteraries de res... Tu t’enteres de les coses perquè ells et veuen accessible. Perquè veuen que ho faràs per ajudar però no per fastidiar... Sinó es tanquen, tenen com un ostracisme i fan corprativisme, encara que no siguin ni amics, però : “Somos nosotros contra ellos”

En opinió dels psicopedagogs dels centres, una bona manera de poder detectar situacions conflictives entre els i les alumnes és estar sempre atents, indagar en els grups d’iguals que es troben en el centre. Així, el coneixement dels alumnes ajuda a observar quan un noi o una noia es pot trobar en una situació de malestar.

Psicopedagoga, centre 2

P: I com, n’hi ha més de conflictes d’assetjament, hi ha casos?
R: Intentem evitar-los. Hi ha persones que són conflictives i *matones*, alguns els tenim bastant... això ho mirem molt, això és un tema que a mi personalment em preocupa moltíssim, ja fa molts anys, fa set anys queestic aquí, que per això conec els *nanos* tant bé, intento fer indagacions pels grups

En la mesura que les situacions de maltractament tenen efectes en la conducta i el comportament dels alumnes, el professorat pot tenir en compte diferents símptomes per a la detecció de casos. Alguns professors expliquen com el fet que un alumne baixi el seu rendiment acadèmic pot portar a detectar casos d’assetjament. Per altra banda, el fet que un noi o una noia no vulgui o no tingui ganes d’anar a l’escola pot ser també un indicati de situacions d’abusos.

P: Com es va detectar?

R: A veure, es va detectar perquè quan estaven a segon el *nano* al que li feien va baixar el rendiment en picat, quan és un nen amb un bon rendiment acadèmic, intel·ligent, que jo crec que encara ho segueix arrossegant perquè està treient notes... a veure, ho aprova però amb bens i *sufis* quan ell és un nen de notables i excel·lents, jo crec que encara arrossega aquella por, temor perquè l'amenaçaven penso fins i tot al carrer de que no traïes bones notes. Penso que va ser el director el que ho va detectar, li van dir les pròpies nenes, que els hi havia fet la punyeta tot el curs. Dos o tres que no volien que la classe en general traïes bones notes i aquest era un dels més perseguits.

Els mateixos alumnes també ens mostren, a través de les seves paraules, que els problemes que hi pugui haver entre ells no són fàcilment detectables per part del professorat. Alguns alumnes destaquen que el professorat és passiu davant de situacions de confrontació, opinió que contrasta amb diverses explicacions que dona el professorat sobre com afronten aquests problemes. La percepció de passivitat per part d'alguns alumnes pot derivar en escassa comunicació entre ambdós col·lectius i dificultar encara més la detecció de situacions conflictives.

En resum, com posa de relleu aquest apartat, el professorat no disposa "d'alarmes" que els permetin detectar amb prestesa possibles situacions d'abús o maltractament. La seva absència en els moments en els quals les agressions tenen lloc i el silenci o discreció de les víctimes dificulta la detecció i, en conseqüència, la possibilitat d'intervenir a temps abans que el procés es deteriori. Aquest fet obliga al professorat a haver d'estar especialment atent a qualsevol indicatiu que constitueixi un possible símptoma de *bullying*.

6. LA GESTIÓ DELS CONFLICTES

La regulació de la convivència: anàlisi de models normatius i la seva formació

L'objectiu d'aquest capítol és descriure una sèrie de models de gestió dels conflictes que ajudin a comprendre el procés de regulació de la convivència, i a observar quins són els elements més positius o més negatius de cadascuna d'aquestes formes de gestió.

Cal tenir en compte, en aquest sentit, que cada centre té una manera diferent d'interpretar i aplicar la normativa i que a això cal afegir-hi les diverses interpretacions de cadascun dels subjectes que formen part de la comunitat educativa del centre.

6.1. SANCIONS I EXPEDIENTS DISCIPLINARIS DELS CENTRES

6.1.1. Què s'està castigant? Motius de les sancions

De l'anàlisi de l'enquesta es desprèn que el motiu principal que s'al·lega a l'hora d'aplicar sancions en gairebé la totalitat dels centres estudiats és "per una conducta o comportament contrari a les normes de convivència del centre", seguint la terminologia que recull la normativa sobre drets i deures de l'alumnat.

En aquest sentit, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, defineix quines conductes s'han de considerar "contràries a les normes de convivència dels centres", i quines tenen la consideració de "greument perjudicials per a la convivència en el centre". En el cas de les mesures correctores la normativa admet que els centres puguin concretar les conductes

sancionables a través dels reglaments de règim interior respectius. En funció del tipus de conducta i, en definitiva, de la seva gravetat, s'aplicaran mesures correctores o sancions.

Tot i això, es poden identificar quatre grans conjunts de comportaments sancionables:

Bloqueig del funcionament habitual de l'aula: es refereix a la realització d'uns tipus d'accions per part dels alumnes que impedeixen el funcionament de la classe, és a dir, accions que fan interrompre l'explicació del professor, les aportacions dels alumnes, o més en general, qualsevol tipus d'activitat que es realitzi a l'aula que impedeixi fer una "classe normal". Dins d'aquest conjunt de motius de les sancions, ens podríem trobar per exemple "fer sorolls a classe, fer comentaris en veu alta, entrar en una classe que no és la pròpia mentre es fa classe, passar notes durant la classe, jugar, llençar coses a classe, etc.". L'enquesta ens diu que aquest és un dels motius més exposats pels centres a l'hora de sancionar.

Manca de respecte: aquest grup es pot dividir en dos subgrups, depenent de si la manca de respecte és envers dels propis companys o envers al professorat i altres membres de la comunitat educativa. En el primer cas, es tractaria bàsicament d'accions que vagin des de molestar a un company o companya fins a insultar, amenaçar o agredir (físicament o verbalment), com per exemple escopir sobre una maqueta d'una companya, demanar diners amb intimidació o insultar a un company.

En segon lloc, la manca de respecte envers al professorat es caracteritza per un comportament irrespectuós respecte als docents del centre, que com el cas anterior, pot anar des de molestar fins a insultar o amenaçar, per exemple "contestar malament i cridant a una professora,

amençar a una professora, actitud insolent contra els professors, obrir la bossa d'un professor, mentir a un professor, etc.". Juntament amb el grup anterior, és un dels motius més exposats pels centres com a conductes contràries a la convivència.

Variables acadèmiques: es refereix al no compliment dels requeriments acadèmics per part dels alumnes. Així, també podem trobar un conjunt de centres que sancionen el fet de no complir les expectatives acadèmiques que s'esperen dels alumnes. Això no representaria un comportament contrari a la convivència del centre però esdevé rellevant pel centre normalment per la pròpia càrrega acadèmica que aquest arrossega.

Un exemple en aquest cas seria el fet de sancionar no fer els deures o portar els deures mal fets, no estar atent a classe, no portar el material, entre d'altres, com ens trobem en les opinions dels alumnes i dels reglaments d'alguns centres:

Normes de convivència Centre 1

L'alumnat ha de portar el material pel normal desenvolupament de l'activitat acadèmica.

Acords inici curs, Equip Docent Centre 2

Cal portar el material escolar des del primer dia. Es deixarà un marge d'una setmana, durant el qual el centre facilitarà paper i bolígraf a l'alumne que no en porti.

Cultura juvenil o consums dels adolescents: en aquest cas es tractaria de sancionar conductes, comportaments o accions comuns de l'etapa juvenil o adolescent de l'individu. No resulta el més habitual entre els centres, però esdevé una variable cada vegada més rellevant, sobretot pel que fa al consum de noves tecnologies. Per exemple, l'ús dels MP3 i dels telèfons està cada vegada més generalitzat i resulta gairebé impossible no veure als nois i noies amb aquest tipus d'aparells en els

centres escolars. Un tipus més tradicional de comportament juvenil seria el fet de menjar xiclet, lllaminadures a l'aula, seure malament, etc.

Tot i que no sigui directament possible incloure-ho en aquest conjunt, també ens trobem amb un conjunt de sancions que es basen en la no adquisició dels hàbits de comportament considerats correctes per part del centre. Es tracta d'una sèrie de pautes de conducta que per alguns centres esdevindrien sancionables com ara “no dur dues vegades la clau de la taquilla, trigar als vestuaris, estudiar català a l'hora de tecnologia, menjar en temps d'horari escolar, etc.”. Són motius que no a tots els centres estan classificats com a motius de les sancions, però en alguns ho podem trobar tipificat en els mateixos reglaments dels centres:

RRI, Centre 7

La indumentària dels alumnes ha de ser l'apropiada per assistir a un centre educatiu. Dintre de l'aula no es podran portar gorres, barrets ...

RRI, Centre 2

Normes bàsiques de comportament: és millor deixar el telèfon mòbil o qualsevol altre aparell electrònic a casa. En cas de portar-ne, cal que estigui desconnectat.

Absentisme: les faltes d'assistència, siguin puntuals o de llarga durada, i els retards són un dels motius pels quals s'apliquen més sancions als centres escolars, i resten incorporats en tots els reglaments i documents dels centres estudiats.

Existeix força varietat d'estratègies pel que fa als responsables del control d'aquest tipus de conducta entre els centres: a vegades és el mateix alumne, també el professor de l'aula, el de guàrdia o el delegat de classe o del grup.

Es troben casos en què, com altres tipus de conductes contràries a les normes de convivència, l'alumne ha de registrar per escrit en un justificant perquè ha arribat tard, fet que l'obliga a prendre consciència

de la seva actuació. La puntualitat és una de les normes més rellevants en els centres pel que fa a requeriments que ha de complir un alumne.

El control de faltes i puntualitat acostuma a estar bastant institucionalitzat en tots els centres, de manera que els passos a seguir estan clars per tots els membres de l'escola, tant pel professorat com per l'alumnat.

Coordinadores, Centre 3

R: Si arribes tard tres retards en una setmana... sense justificant.. a primera hora o entre classe i classe... i l'avís és quan s'acumulen.. reben un avís que posa Atenció, tal. Si tornen a reincidir es torna a enviar avís a la família, i després es diu a veure... ja s'avisava que si torna a cometre a aquell error.. i llavors al tercer.. expulsió de dos dies.

Les estratègies dels centres també són diverses pel que fa als procediments d'actuació quan un alumne arriba tard o no assisteix a classe. Normalment els centres es posen en contacte amb les famílies per avisar d'aquestes faltes, a vegades en el mateix moment o a vegades quan hi ha una acumulació. Hi ha molts centres que amb un marge de temps relativament curt opten per trucar als pares o enviar missatges al mòbil informant que els seus fills no han assistit a classe, procés que és conegut de manera clara pels alumnes de cada centre.

6.1.2. El procés d'aplicació de les sancions

Pel que fa al procés d'aplicació de la normativa del centre i, per tant, d'aplicació de les sancions a l'incompliment de les normes, es poden establir una sèrie de passos que els centres educatius de secundària segueixen:

En primer lloc, quan un alumne té un comportament que el professorat considera incorrecte pels motius que ja s'han esmentat en l'apartat

anterior, el primer pas és una amonestació de tipus verbal o un avís. Les amonestacions verbals acostumen a ser per comportaments considerats com a faltes lleus. En alguns d'aquests casos la sanció pot quedar per escrit però no representa més que un avís a l'alumne.

Seguidament, si hi ha una reiteració d'avisos o si la falta que comet l'alumne des del punt de vista del professorat és més greu (serien les anomenades faltes greus) l'amonestació passa a ser escrita, és el que popularment s'anomena a molts dels centres, principalment els públics, "parte". L'acumulació d'aquest tipus d'amonestacions per escrit, juntament amb el que es tipifica com a sancions molt greus, és el que acostuma a portar l'alumne cap a l'obertura d'un expedient disciplinari, com es pot observar a continuació amb paraules d'alumnes i docents:

Noi i Noia, 4t ESO, Centre 4

P: i una vegada us heu apuntat "l'amonestació" el pas següent quin seria?

R1: parlar amb el tutor, i no res et diuen que per aquestes tonteries no cal perdre classe no?

R2: si en fas moltes et diuen ah, expulsat

Psicopedagog, Centre 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.

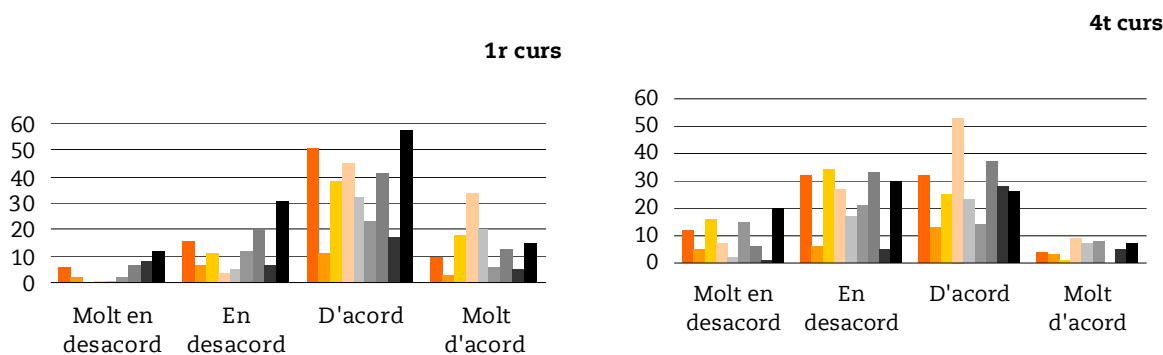
6.1.3. Coherència en l'aplicació de les sancions

En tractar l'aplicació de les sancions és important tenir en compte que no és el centre que actua directament, sinó que és el professorat que interpreta la normativa per aplicar-la a l'aula o en altres espais dels centre, com afirmen Watkins i Wagner (1991), "*per cada professor, una determinada acció d'un alumne pot considerar-se o no com una infracció dependent d'una sèrie de factors com el moment, el lloc, les persones davant les quals es produeixi aquesta acció i les característiques personals del propi subjecte*". Per tant, la manera com s'hagin explicat, transmès les normes al professorat, serà rellevant a l'hora d'explicar com aquestes normes són aplicades.

Les dades quantitatives extretes de l'enquesta revelen que, quan es pregunta als alumnes sobre la coherència en l'aplicació de les normes per part dels professors, hi ha petites diferències entre els alumnes de 1r d'ESO i els alumnes de 4t. A excepció de dos centres, els alumnes de primer acostumen a estar molt més d'acord en la coherència en l'aplicació de la normativa dels professors del seu centre. Així, les xifres ens indiquen que en el cas dels alumnes de quart els extrems resulten més significatius, és a dir, és on el percentatge d'alumnes *molt en desacord* ha augmentat més i on el percentatge *molt d'acord* s'ha reduït més. Així doncs, a mesura que els nois i noies van experimentant més situacions en els centres escolars, manifesten observar la diferència en les interpretacions de la norma que fa cada docent.

Criteri dels professors al aplicar les normes del centre

Centre						Total
	Molt en desacord	En desacord	D'acord	Molt d'acord		
1	1r	6	16	51	10	83
	4t	12	32	32	4	80
2	1r	2	7	11	3	23
	4t	5	6	13	3	27
3	1r	0	11	38	18	67
	4t	16	34	25	1	76
4	1r	1	4	45	34	84
	4t	7	27	53	9	96
5	1r	1	5	32	20	58
	4t	2	17	23	7	49
6	1r	2	12	23	6	44
	4t	15	21	14	8	49
7	1r	7	20	41	13	77
	4t	6	33	37	0	76
8	1r	8	7	17	5	37
	4t	1	5	28	5	39
9	1r	12	31	58	15	116
	4t	20	30	26	7	83



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per l'enquesta

D'acord amb això, en aplicar-se sancions més importants com les expulsions, s'hauria de tenir en compte qui ha estat el subjecte que ha posat les amonestacions en el cas que hi hagi hagut una acumulació, per veure si hi ha hagut un comportament incorrecte de l'alumne o hi ha alguna cosa més. Aquest tipus de situacions estan confirmades per alguns docents dels centres escolars, que comenten críticament

l'actuació d'alguns companys i de la directiva del centre, però amb el sentiment que no hi poden fer res, perquè sinó suposaria crear mal ambient entre els companys.

notes Mediator, Centre

A la seva classe es dona el cas que el 80% dels parts són d'un mateix professor i això hauria de ser un atenuant per l'alumne, però rarament es té en compte. Es troba en una situació difícil perquè si planteges el tema obertament et busques l'enfrontament dels companys.

6.1.4. Diferències en funció dels centres

Les diferències en la forma d'aplicar les sancions es manifesten també, de forma clara, en funció dels centres. Així, entre els centres analitzats es troben les diferències següents:

L'expulsió de l'aula: l'expulsió d'alumnes de l'aula marca diferències entre els centres, perquè implica que l'alumne o resti donant voltes pel centre, o hagi de buscar el professor o professora de guàrdia, ja que per normativa no pot estar sol. En l'estudi s'ha observat centres on ha estat una gran batalla aconseguir que el professorat no expulsés alumnes de l'aula.

Aquest tema porta a la reflexió sobre si serveix d'alguna cosa o no fer sortir l'alumne de la classe, fet que està molt lligat a la imposició dels anomenats parts o amonestacions escrites. Com comentava un professor que actua de mediador en un centre "*els parts només serveixen per treure't el problema de sobre, no per solucionar-lo*". Aquestes reflexions serveixen tant per centres privats com per centres concertats on el dilema de les expulsions de classe o no, també ha estat important.

Cap d'estudis, Centre 5

R: (...) Això va ser un gran conflicte que vaig tenir amb el professorat: l'expulsió de classe. Hi havia professors, que el que feien era arribar i dir: tu i tu i tu fora! I llavors, jo, que no m'agrada, vaig fer servir la paraula prohibir. Perquè clar, qui creus tu que està fora de classe? El que més ho necessita? Punt u. Punt dos, les que se generaven amb el fet d'estar fora de classe. Llavors és més còmode.

Tens uns quants que no, que ja saps a qui has de... llavors clar, quan vaig haver de... tractar això, va ser una de les meves grans batalles, la gran batalla.

- **Diàleg amb l'alumne:** S'identifiquen principalment tres tendències. Per una banda, els centres en els quals el mateix professor o el tutor dialoga amb l'alumne, o almenys l'escolta, sobre les raons que l'han dut a ser amonestat, abans de registrar l'amonestació per escrit. Per altra banda, s'identifiquen els centres en els quals aquest diàleg o xerrada entre l'alumne i el professorat es realitza una vegada ja ha quedat escrita l'amonestació. A aquestes caldria afegir un tercer conjunt de centres, en els quals el diàleg no hi té cabuda, o hi és teòricament.

Això és important, juntament amb la visió i interpretació de la normativa per part del professorat, ja que a vegades en alguns centres un nombre majoritari de parts estan posats pel mateix docent, o fins i tot hi ha pressió per part de la direcció del centre per posar amonestacions escrites. A banda del diàleg, és important veure a què condueix aquest diàleg, és a dir, si hi ha una reflexió per ambdues parts o no.

El professorat i l'alumnat d'alguns dels centres estudiats perceben de formes diferents el diàleg en el procés d'aplicació de les sancions:

Equip directiu, Centre 2

R: Jo crec que parlem molt amb ells.... Hi parla el tutor, el professor, nosaltres.... s'hi parla molt... Quan el diàleg ja s'ha esgotat ja no pots fer més has d'actuar, a més hi ha gent que només entén aquests tipus d'actuacions, és tristíssim. De diàleg n'hi ha, però com a mínim per part nostra sempre hi és, però hi ha un moment en que has de posar límits, nosaltres específicament... Però en general hi ha molt de diàleg, però clar impunitat tampoc és..”

Noi, 1r ESO, Centre 2

P: y que hacen, ¿te ponen un parte y ya está o preguntan a la gente y eso?
R: ponen un parte y luego preguntan que ha pasado e intentan solucionar el problema

- **Enregistrament escrit de la sanció:** Tot i que la majoria de vegades és el professor que ha amonestat l'alumne o el tutor qui enregistra les amonestacions escrites, hi ha centres on és el mateix alumne qui ha de redactar per què ha estat sancionat.

(Noia 4t ESO, Centre 4)

R: Ens hem d'anar a apuntar a comunicació i li hem d'anar a donar a l'instant al conseller i si no li portes és una doble coordinació.

Això comporta tot un procés d'interiorització de les normes molt més profund que no pas en d'altres casos ja que l'alumne ha d'exterioritzar i registrar el seu comportament. Pel que fa al professorat, seguidament es mostra com veuen aquesta part del procés docents tant de centres concertats com públics:

- **Flexibilitat:** la flexibilitat a l'hora d'acabar sancionant o no l'alumne té molta relació amb el diàleg que s'estableix entre alumne i professorat. El fet que es pugui retirar una amonestació és important perquè l'alumne se senti escoltat i senti la seva opinió valorada pel professorat i pel centre. A més a més, s'introdueixen elements que permeten a l'alumne aprendre a expressar la seva opinió i a defensar-la. Aquest procés es pot donar abans de registrar la sanció o després, ja que el fet de no registrar-la per escrit també és un signe de flexibilitat.

(Tutor 4t ESO, Centre 4)

R: Hi ha flexibilitat sempre en cada "amonestació", sempre el noi va a parlar amb el professor, el professor posa l'amonestació" però després tu pots negociar. Flexibilitat d'entrada pel professor que decideix sancionar, el qual pot retirar la sanció, flexibilitat pel conseller que pot anar a parlar amb el professor que si hi ha hagut un mal entès al final no ha passat res, ara bé, un cop tot aquest mecanisme ja està superat i arriba a les cinc coordinacions, doncs això va a missa, creiem... Han d'estar claríssimes, i si els nois veuen que arriben a cinc i a uns els hi passa i a altres no, o pitjor, arriben a 10 i uns se'n van a casa i altres no, doncs pot ser això seria un greuge que seria difícil d'explicar, per tant, quan s'arriba al límit la sanció s'aplica.

(Noi i Noia, 4t ESO, Centre 4)

R1: si et donen un paper allà que has d'omplir amb el nom del conseller i ell doncs et dóna una xerrada així *mini* de que no s'ha de tornar a repetir i això

P: i hi ha la possibilitat que us treguin una coordinació?

R2: sí

R1: si no està justificada sí. Per exemple te l'envia un professor que no té perquè, que no has fet res, li dius al conseller, el conseller parla amb el professor i si el professor ho admet, si és ridícula doncs te la treu

-Obertura i aplicació d'expedient disciplinari. També es poden trobar diferències entre els centres pel que fa a qui valora i acorda iniciar l'expedient disciplinari o l'alternativa a aquest:

L'equip directiu: la major part dels expedients estan valorats i aplicats per l'equip directiu del centre, normalment entre la direcció i el o la cap d'estudis.

Professor neutral: en algun cas, el centre nomena a un professor que no coneix a l'alumne per tal que tutoritzi l'expedient. Així, aquest professor, s'ha d'entrevistar amb els pares, el propi alumne, etc.

El tutor.

Comissió: en alguns centres hi ha una comissió de disciplina o de convivència, formada pels diversos membres del centre que valora si s'ha de posar l'expedient.

Depèn del centre el fet que sigui un o altre actor qui acabi decidint si s'inicia o no un expedient disciplinari, o l'alternativa equivalent. La majoria de vegades hi intervé més d'un dels actors identificats en la classificació anterior, tot i que algun en concret hi tingui l'última paraula.

6.2. TIPUS DE SANCIONS

El tipus de sancions que s'apliquen depèn de la gravetat de la falta o del nombre de faltes comeses. Seguint aquest criteri, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius de Catalunya, distingeix entre les mesures correctores, que s'apliquen a les anomenades "conductes contràries a les normes de convivència del centre", i les anomenades pròpiament sancions, que s'apliquen a les conductes que el mateix

Decret defineix com a “greument perjudicials per a la convivència en el centre”.

Les mesures correctores poden ser:

- Amonestació oral
- Compareixença immediata davant del o la direcció del centre
- Privació del temps d'esbarjo
- Amonestació escrita (parte)
- Realització de tasques educadores per a l'alumne o alumna, en horari no lectiu per un període no superior a dues setmanes. Aquest tipus de mesura obliga l'alumne a romandre al centre fent tasques acadèmiques encomanades expressament com a conseqüència de la conducta que es sanciona.
- La reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al d'altres.
- Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre per un període màxim d'un mes. Amb aquest tipus de sanció l'alumne té la prohibició d'assistir a sortides, actes de l'escola, al pati o altres tipus d'activitats fora del treball habitual de l'aula.
- Canvi de grup o classe de l'alumne o de l'alumna per un període màxim de quinze dies.
- Mesures amb contingut reflexiu: Tot i que no esmentades de forma expressa en el Decret 279/2006, de 4 de juliol, s'observa també l'aplicació d'aquest tipus de mesura, en la qual l'alumne realitza una sèrie de sessions de treball amb caràcter reflexiu amb algun docent del centre, sigui el psicopedagog, el tutor, o qualsevol altre membre de la comunitat educativa. Es basa en el fet de reflexionar sobre el comportament que s'ha tingut.
- Suspensió del dret d'assistència a determinades classes per un període no superior a cinc dies lectius. En la majoria dels centres,

abans d'arribar a l'expulsió temporal de l'alumne del centre, s'utilitzen altres mitjans de sanció.

Normalment, l'expulsió és la darrera opció que usen els centres, a no ser que la falta hagi estat molt greu. S'usa quan l'alumne ja ha estat sancionat amb els altres tipus de sancions i aquestes no han donat el resultat esperat pel centre, és a dir, hi ha hagut una reiteració en el comportament incorrecte.

(Psicopedagog, Centre 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 aquests casos, també hi ha diverses opinions sobre la utilitat o no de l'obertura d'expedients i les expulsions entre el professorat.

(Tutor 4t, Centre 2)

R: (...)si acumula una sèrie d'amonestacions o de "partes" se li obre un expedient acadèmic perquè veiem que és una persona que necessita reflexionar molt però que potser no té el recolzament familiar necessari per poder fer aquesta reflexió".

Director, Centre 8

R: No creiem en expulsions perquè si un problema es repeteix molt és que potser no és del nen sinó de l'escola, he de veure què passa.

El més habitual és l'expulsió temporal del centre. Generalment l'estratègia que duen a terme els centres és no fer complir tots els dies que hauria de comportar si no es reitera en el mal comportament.

En el cas de les escoles concertades, que no obren formalment expedients disciplinaris, hi ha alternatives com cartes als pares, o un registre intern del centre que tenen les mateixes característiques però les sancions no queden registrades en l'expedient escolar de l'alumne.

Sancions

Les sancions que es poden imposar per la realització de les faltes que es considera “conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre” coincideixen en alguns casos amb les mesures correctores, però amb una durada superior. Són les següents:

- Realització de tasques educadores en horari no lectiu i reparació econòmica de danys materials causat per un termini no superior a un mes.
- Suspensió del dret a participar en determinades activitats extraescolars o complementàries durant un període no superior a tres mesos.
- Canvi de grup o de classe de l'alumne.
- Suspensió del dret d'assistència al centre o a determinades classes per un període no superior a quinze dies lectius
- Inhabilitació per cursar estudis al centre per un període de tres mesos o pel que resti per a la fi del corresponent curs acadèmic si el període és inferior.
- Inhabilitació definitiva per cursar estudis al centre en el que s'ha comès la falta.

Així doncs, bàsicament les sancions comporten a grans trets, la no participació en activitats no acadèmiques del centre o la suspensió de l'assistència al centre, tan temporal com definitiva.

En el cas de l'expulsió temporal de l'alumne del centre, l'estratègia que segueixen la major part dels centres és no tenir l'alumne a casa tots els dies que li correspondrien per la sanció, sinó que es rebaixa l'estada fora del centre, amb la possibilitat d'acabar complint tots els dies d'expulsió imposats si l'alumne es reitera en el seu comportament.

Habitualment el que duu a l'expulsió no és una única acció, sinó la reiteració d'aquests tipus de comportaments. D'aquesta manera, la

major part de les expulsions estan justificades pels centres per la realització de més d'una d'aquestes accions.

6.3. LA MEDIACIÓ COM A VIA ALTERNATIVA

La mediació com a alternativa a les amonestacions fa pocs anys que s'està començant a introduir en els centres educatius de secundària. L'any 2003, el Departament d'Ensenyament va presentar el Programa de convivència en els centres docents d'ensenyament secundari, vertebrat en tres objectius fonamentals: formar per a la convivència, prevenir les conductes problemàtiques, i intervenir en els conflictes.

La mediació es va incloure en aquest programa com un instrument de millora de la convivència, ja que "educa en valors i alhora permet gestionar els conflictes que es produeixen". A Catalunya existia ja una tradició d'aplicació de la mediació, amb èxit notable, en l'àmbit de la justícia juvenil, dotada fins i tot de rang legal mitjançant la Llei.

Es partia, a més, de les experiències de mediació escolar realitzades en diversos centres d'ensenyament secundari, que havien confirmat la seva utilitat en la gestió de conflictes i en la formació integral de l'alumnat.

El Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris, incorpora la mediació escolar "com un procés educatiu per resoldre determinats conflictes de convivència" i la dota de rang normatiu. La mediació apareix regulada com un mètode de resolució de conflictes que pot ser aplicat de forma potestativa pels centres, que l'hauran de concretar a través dels reglaments de règim interior respectius. El seu àmbit d'aplicació, d'acord amb el Decret 279/2006, és tant la seva utilització com a estratègia de prevenció en la gestió de conflictes entre membres de la comunitat escolar encara que no estiguin tipificats com a conductes contràries o greument perjudicials per a la convivència en

el centre, com també la resolució de conflictes generats per conductes que poden donar lloc a l'aplicació d'una mesura correctora o una sanció, fora que inclogui agressió física o amenaces, o vexacions o humiliacions a membres de la comunitat escolar i s'hagi emprat greu violència o intimidació, o que es tracti d'un cas de reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència.

Els sistemes de mediació es comencen a implantar en els centres escolars, tant entre els propis alumnes com entre professors i alumnes, per resoldre situacions de conflicte, tot i que aquesta implementació s'està realitzant lentament i no a tots els centres.

Atès que fa poc temps que es duu a terme, l'anàlisi realitzat d'aquesta pràctica no té caràcter exhaustiu. Sí que es pot observar, però, a partir de l'enquesta realitzada, el predomini del seu ús als centres públics: en l'estudi només s'han detectat tres centres que utilitzin la via de la mediació, i tots tres són de titularitat pública.

Aquest apartat es refereix a la mediació que es realitza entre professor i alumnes, sigui el mediador alumne o professor. La mediació és definida com *mètode de gestió de conflictes que es caracteritza per la intervenció d'una tercera persona amb formació específica i imparcial i experta, amb l'objecte d'ajudar a les parts a obtenir per elles mateixes un acord satisfactor (Decret 279/2006, de 4 de julio).*

Alguns centres han optat per la mediació com a alternativa a les sancions habituals, com ja s'ha vist que preveu el Decret de drets i deures dels alumnes. Amb això s'intenta que els alumnes observin el procés d'aplicació de la normativa des d'un punt de vista més reflexiu i no tan restrictiu:

(Psicopedagog, Centre 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”

(notes Mediator, Centre 2)

L'any passat va portar uns 10 casos, alguns van venir per iniciativa pròpia i a d'altres els van induir a participar-hi proposant-los la mediació a canvi d'una sanció.

Aquesta pràctica podria doncs, reduir el nombre d'expedients, si hi ha la creença que pot funcionar. El problema que apareix en algun dels centres enquestats ha estat, segons el propi mediador, que l'equip directiu no creu en aquesta pràctica, i el professor no rep el suport necessari per dur-la a terme. I sense el suport de l'equip directiu, és més difícil que la proposta de mediació de conflictes arribi d'una manera positiva a la resta de professors i es desenvolupi de manera satisfactòria. En opinió d'un dels mediadors dels centres estudiats:

(notes Mediator, Centre 2)

Entre els professors hi ha una tendència a posar molts parts i hi ha pressió per part de direcció i dels companys perquè obris un expedient a un alumne quan té 3 o 4 parts.

Així doncs, l'aplicació de la mediació també depèn en bona mesura de la voluntat i la creença dels professors, perquè se n'ha d'aprendre i després s'ha d'ensenyar. En els centres enquestats en què es començava a utilitzar aquesta pràctica, els mediadors valoren que funciona bastant bé, tot i que tots són conscients, i així ho expressen, que és una pràctica bastant desconeguda i, per tant, poc estesa.

(Notes Mediator, Centre 2)

Conflictes, que aquests m'han d'arribar, i aquest any no passa. L'any passat em feien arribar casos des de direcció però aquest any no, perquè no hi creuen o perquè estan desbordats amb altres coses perquè és el primer any d'aquest equip directiu.

En el cas d'un dels centres de titularitat pública enquestats, s'observa que es dóna molta importància al diàleg com a via d'actuació prèvia a les sancions, però tot i això, des del propi punt de vista del professor que actua com a mediador del centre, la directiva pressiona als docents perquè posin amonestacions i expedients, a banda que no donen suport a la mediació. A banda, com explica una de les seves alumnes, el propi clima del centre no permetria el desenvolupament correcte de la mediació:

(Noia, 4t ESO, Centre 2)

P: Creus que et pot servir per intentar solucionar problemes entre companys?
R: Lo creo, pero no sé si en este colegio. Porque tu coges a alguien y empiezas a hablar así como estas hablando tú ahora con nosotros y te dirá que no quiere hablar. La gente es que aquí es muy difícil, aunque tu quieras hacer lo bueno para ellos...

Pel que fa als centres de titularitat privada enquestats, cal assenyalar que cap d'ells té un servei com aquest. Però en alguns casos els mateixos membres d'aquests centres consideren que el recurs a tècniques de gestió dels conflictes pròximes a la mediació que ja utilitzen en les seves actuacions produeix resultats similars a la mediació, o que el seu sistema d'aplicació de la normativa funciona de manera que ja els resulta correcte al centre:

Cap Estudiis, Centre 5

R: Doncs ja veus per exemple que algú, diu va va!, sobretot els amics, d'intentar separar, tranquil·litzar i... s'arregla aquí amb una mica de mediació, disculpes, assumir.. Això és un desgast d'hores tremendo, això no és sanció és mediació, i sempre és així...

Tutor 4t ESO, Centre 4

R: D'aquí poc haurem passat ja quasi bé un terç de curs, si veiéssim que la cosa és un desmadre, allò vaja que anem expulsant cada dos per tres, llavors ho hauríem de mirar però creiem que la cosa està ben portada i l'actitud a classe, i a l'escola en general n'estem satisfets també.

6.4. L'ACTUACIÓ DELS CENTRES DAVANT DE SITUACIONS DE CONFLICTE

Entre els centres analitzats existeix variabilitat d'actuacions davant les situacions de conflicte, i en la prioritització d'unes o altres formes de

solucionar-los. Els sistemes de mediació comencen a introduir-se en els centres, tot i que encara es troben en fases molt primerenques. Les sancions continuen prenent rellevància.

Uns dels primers passos que realitza el professorat en tots els centres analitzats a l'hora d'afrontar alguna situació de possible assetjament entre iguals, és parlar amb els i les alumnes implicades, tant amb la persona que se sent malament com amb la que molesta. Aquestes comunicacions alumnes-professors es realitzen individualment, no de manera grupal. A banda, quan el professorat és conscient que passa alguna cosa, un dels passos també citats és esbrinar si realment s'està produint algun tipus d'assetjament. En aquest sentit les xerrades amb els alumnes esdevenen la clau.

Tutor 1r ESO, centre 4

R: Si jo tinc constància que hi ha un assetjament, jo no puc anar amb tonteries. Primera analitzar les causes, després veure que realment existeix, parlar amb les persones implicades

Psicopedagoga, centre 5

R: Davant de situacions problemàtiques evidentment se'n parla, eh mira això o mira què diu aquell, intentem agafar als nanos no, (...) a més un nano que es va trobar involucrat en una problemàtica fora, bueno en vam estar parlant, amb la gent implicada, van venir els pares i bueno, el que passa és que clar, poca cosa pots fer més, no?

En alguns casos, s'ha detectat que psicopedagogs i tutors creuen que és bo tractar aquests temes amb tot el grup classe, però generalment la primera opció és parlar-ne amb els joves per separat. Tot i això, la tendència indica que el tema també es parla amb el grup classe. Per exemple, una tutora de 1r d'ESO d'un centre públic comentava que ella utilitzava la figura d'un dibuix animat per exemplificar situacions de malestar a l'escola. D'aquesta manera, els nois i les noies tenien un personatge de referència que els apropava a la problemàtica.

Tutora 1r ESO, centre 2

R: Jo recordo haver-ho parlat a classe amb ells i jo els faig servir sempre de referència la figura d'en Nelson del Simpson, ells que són uns enamorats del Simpson. És un personatge que és amic dels fills Simpson i és el gran acosador el cole. Aleshores parlem de la figura aquesta i mirem que fa, esteu d'acord, us agradaria... tots diuen que no, que no els agradaria que els hi passés, a vegades els fa reflexionar, si els dic posa't a la pell de l'altre, que vinguessis al cole i tothom es rigués de tu, t'insultés, t'agradaria? Tots dius que no però la seva reacció és jo els pego, jo els mato, jo...

Una altra manera de plantejar aquestes qüestions als alumnes és parlar del tema del respecte entre les persones, recurs utilitzat en un centre públic. Aquests tipus de recursos cerquen fer reflexionar als alumnes sobre la importància del respecte en la convivència no només als centres escolars sinó a tota la societat.

Tutora 1r ESO, centre 7

P: Perquè se n'ha parlat amb ells de casos de bullying o de... s'ha tractat el tema?

R: L'única feina que hem fet, de moment amb aquests nanos és el que vam fer ahir, per exemple, el tractar el respecte dels altres. No ens agrada que a nosaltres ens insultin, ens peguin, ens maltractin i que per tant nosaltres tampoc ho podem fer amb els altres. Això si, però no hem arribat a explicar els casos que hi puguin haver de bullying.

El tipus d'organització dels centres també pot esdevenir un punt clau en la resolució de conflictes. Per exemple, el cas d'un centre concertat amb un tipus d'organització de grups reduïts dins del grup classe, pels quals es realitzen xerrades que poden ajudar a que els alumnes comuniquin problemàtiques que puguin patir. Tot i això, en les entrevistes amb els i les alumnes s'observa que els nois i les noies realment no expliquen les problemàtiques que puguin tenir i que, a vegades, es poden sentir malament en aquestes situacions.

Tutor 4t ESO, centre 4

P: creus que el tipus d'organització que teniu facilita que no es produeixin aquestes situacions o siguin menys visibles?

R: jo crec que sí perquè quan fem aquestes autocrítiques, és molt important el paper de les autocrítiques, les autocrítiques és això un autocrítica on el tutor, el conseller, l'únic que fa és dirigir, no és una crítica a, estàs plantejant una sèrie de problemes, situacions perquè vagin... si hi ha algun problema, estan només el grup natural i tu normalment acaba sortint, potser no per la persona que pateix però si els altres companys, és que aquests no para d'agafar-li el boli, l'estoig, i li amaga no sé què, i sempre acabes assabentant-te, és més fàcil

que surtin, mirem de propiciar. Però es clar, a vegades és difícil de detectar, se't poden escapar coses, se t'escapen coses segur

A l'hora d'actuar, tant els equips directius com els tutors pensen que és necessari, i així ho fan, posar-se en contacte amb les famílies dels implicats. En algun cas, la pròpia família s'ha posat en contacte amb l'escola per tal d'explicar el malestar del seu fill o filla. En ocasions, si els conflictes van més enllà del centre, les famílies han estat adreçades als serveis socials corresponents.

És a dir, des del punt de vista de les escoles, en un inici el que s'intenta és fer reflexionar als alumnes. Arribat aquest punt, si les relacions no milloren, es posa en funcionament el sistema de sancions.

En tots els centres, aquest tipus de comportaments dels alumnes no estan exempts de sancions i expedients. L'amenaça de la sanció està sempre present, però les experiències observades indiquen que no és una solució suficient per a la resolució de conflictes, ja que tot i que pot tenir l'efecte de tallar-los en un moment determinat, finalment no solucionen les dinàmiques subjacents, que poden continuar de manera latent. Moltes vegades, els casos de conflictes greus es posen a disposició del psicopedagog o psicòleg, si existeix, és clar, la figura d'aquest professional al centre.

Equip Directiu, centre 2

R2: Llavors es posa en mans de psicòlegs, es fa un seguiment molt rigorós, i s'està molt a sobre...

En aquest sentit, la psicopedagoga d'un centre concertat destacava la importància de tractar els problemes que puguin tenir o puguin haver sofert els alumnes no únicament a les hores de tutoria. Per exemple, si ha succeït algun incident a l'hora del pati, cal poder tenir la possibilitat de comentar allò succeït a la següent classe. El problema, assenyalava, és que a vegades els professors estan més centrats en el contingut de l'assignatura que amb les pròpies vivències dels alumnes al centre.

P: creus que depèn del tutor es tractin més temes de convivència a tutoria...
R: si, depèn de com ets tu de com ets sents tu portant la tutoria si tens més recursos... hi ha gent que ho diu a vegades jo no en sé, no em centro allà, jo penso que evidentment depèn de com és el tutor de com enfoques les coses. Penso que a vegades allò m'ha dit no sé què, bueno no li facis cas que és una tonteria el profe diu, però el nano no vol aquesta resposta perquè a mi això m'està fent mal, doncs en moments d'aquest és dir bueno parem la classe i intentem també que no esperin a l'hora de tutoria per parlar d'aquestes coses, si un diu hi ha un conflicte i després del pati tenim matemàtiques doncs parem un moment la classe de matemàtiques perquè això que ha passat al pati és important. Però això a vegades costa, perquè també tens el profe de contingut, contingut, contingut i el temari, i altre que és més sensible.

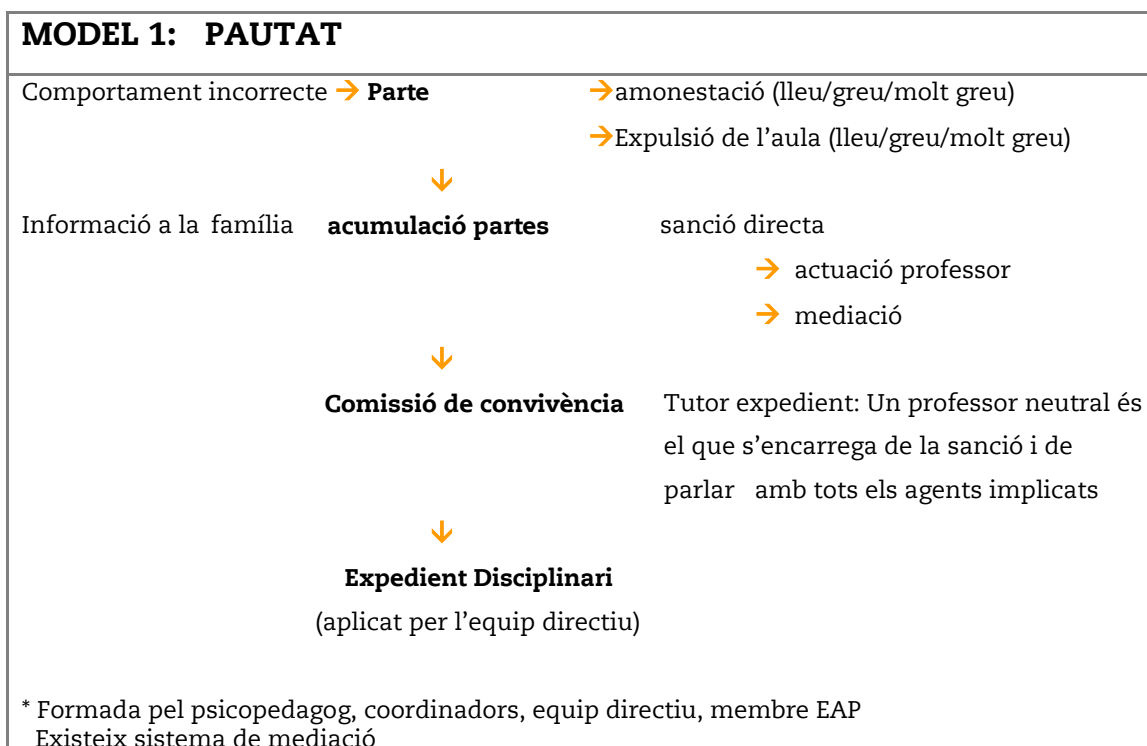
6.5. MODELS EMERGENTS DEL PROCÉS D'APLICACIÓ DE NORMES I SANCIONS

La triangulació de la informació obtinguda a partir de les opinions de professors, membres d'equips directius, psicopedagogs, alumnes, mares i pares, i altres membres de la comunitat educativa dels centres analitzats, ha permès la configuració d'una sèrie de models emergents del procés d'aplicació de les normes i sancions en els centres educatius. Aquests models també serveixen per a reconstruir els propi procés d'aplicació de sancions dels centres.

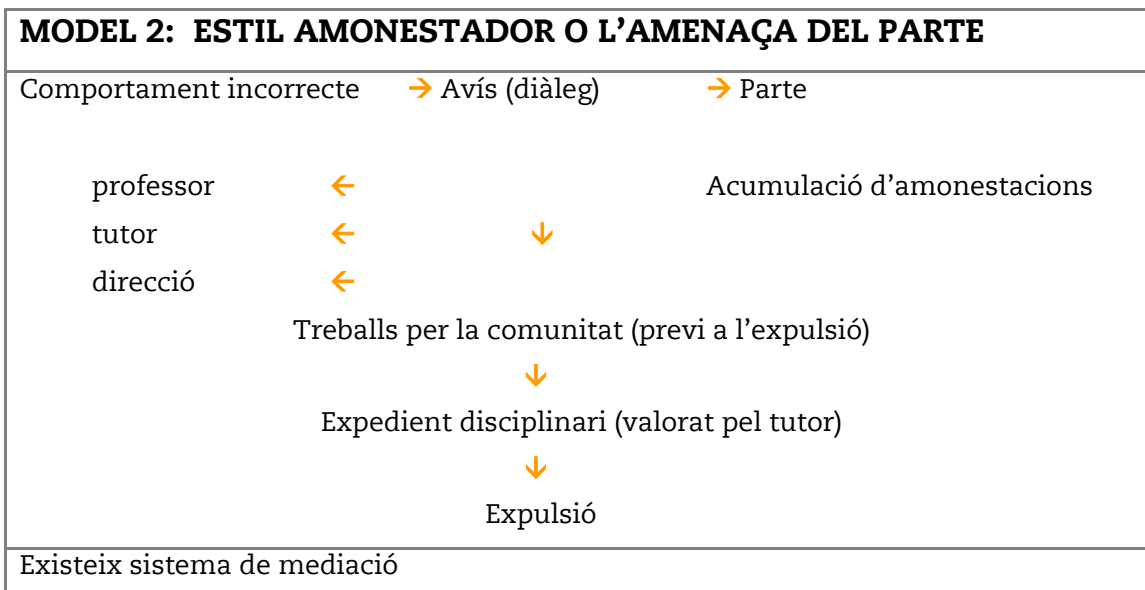
Aquesta reconstrucció empírica permet observar la realitat de la normativa i del procés sancionador més enllà de la normativa, els Reglaments de Règim Interior i altres documents dels centres de secundària. Alhora, permet donar més importància a l'acció de cada subjecte dins del procés, perquè com ja s'ha assenyalat, cada individu aplica la normativa en funció de les seves pròpies experiències professionals i personals i en funció de com hagi rebut la informació sobre la normativa des de la direcció del centre.

Per finalitzar aquesta anàlisi de la normativa dels centres, es presenten els models emergents que han proporcionat els diversos centres i que permeten observar quins possibles camins se segueixen des dels

centres pel que fa a la regulació de la convivència i la confrontació. Cal tenir present que aquest marc de referència normativa marcarà la resolució dels conflictes entre els diferents membres que formen els centres educatius, i constituirà un element clau a l'hora de definir el clima escolar de cada centre.



Aquest primer model es podria definir com un model molt pausat, és a dir, els passos a seguir en el procés d'aplicació de les sancions estan marcats de forma molt concreta i bastant ben definits. Quan hi ha un comportament incorrecte de l'alumne a l'aula, depenent de la gravetat del cas, hi ha una amonestació o una expulsió de l'aula. Ambdues opcions tenen tres nivells de gravetat: lleu, greu i molt greu. Una acumulació d'amonestacions pot portar a una sanció directa, una actuació prèvia del professor o al sistema de mediació. Si es creu que no es pot solucionar per algun d'aquests camins, a continuació es porta el cas a la Comissió de Convivència i s'informa a la família. És aquesta comissió qui s'encarrega de decidir si s'ha d'entrar en un procés d'aplicació d'expedient disciplinari i nomena a un tutor neutral perquè ho dugui a terme. Finalment, és l'equip directiu qui aplica l'expedient.



En aquest segon model, quan l'alumne té un comportament que es considera incorrecte, en primer lloc hi ha un avís per part del professorat; per tant, hi ha un diàleg entre l'alumne i el professor. Si després de ser avisat més d'una vegada l'alumne reitera el seu comportament incorrecte, s'aplica l'anomenat "parte". Quan hi ha una acumulació d'aquest tipus d'amonestació, és poden aplicar als alumnes una sèrie de treballs previs a l'aplicació de l'expedient. Si no és així, el mateix tutor valora si cal iniciar un expedient amb l'alumne i si cal procedir a una expulsió. És un model contradictori, ja que la visió de l'alumnat i del professorat en la part que fa referència al diàleg difereix. La percepció de l'alumne té de l'aplicació de sancions és que el diàleg es escàs i existeix una contínua amenaça d'aplicar "el parte".

MODEL 3: DIÀLEG I DISCIPLINA

Comportament incorrecte → Sanció verbal (diàleg) / prohibició expulsió aula



Sanció escrita (alumne es compromet a una solució per escrit). Cap Estudis



Alumne ho ha d'explicar als pares



Carta als pares (no aplicació expedients disciplinaris)

S'observa com aquest tercer model té un procés d'aplicació de la normativa menys complex, en el sentit que el tipus de passos a seguir són més reduïts. Així doncs, quan l'alumne té un comportament incorrecte, el primer que s'aplica és una sanció verbal, en la qual hi ha un procés de diàleg entre alumne i professor. S'ha d'especificar que hi ha una prohibició explícita d'expulsar alumnes de l'aula. El següent pas correspon a l'aplicació d'una sanció escrita, en la qual s'estableixen un sèrie de compromisos que l'alumne assumeix i ha de complir. En aquest punt, l'alumne ho ha d'explicar als pares, abans que ho faci el centre; en el cas que la situació sigui considerada greu i important el centre envia una carta a casa explicant la situació.

S'ha pogut observar, doncs, a través de l'anàlisi del procés d'aplicació de la normativa, com en la majoria dels centres apareixen unes característiques comunes i unes altres que van donant forma a una línia de centre pròpia de cada institució educativa. De manera que els propis elements d'organització i gestió del centre, el tipus de població escolaritzada i l'entorn social, seran elements que aniran definint aquesta línia de centre i la seva normativa, i crearan un tipus de clima escolar distint en cadascun, que propiciï, d'una manera més eficient o menys, un bon clima de convivència entre tots els membres de la comunitat educativa.

MODEL 4: DIÀLEG SOTA L'ALTA NORMATIVITZACIÓ

Comportament incorrecte → Avís, amonestació verbal



Faltes: - lleus

- greus

- molt greus

Amonestació escrita (reflexió i diàleg alumne-tutor)



Acumulació → Diàleg Tutor-Pares



Diversos tipus sanció en funció nombre acumulat d'amonestacions escrites



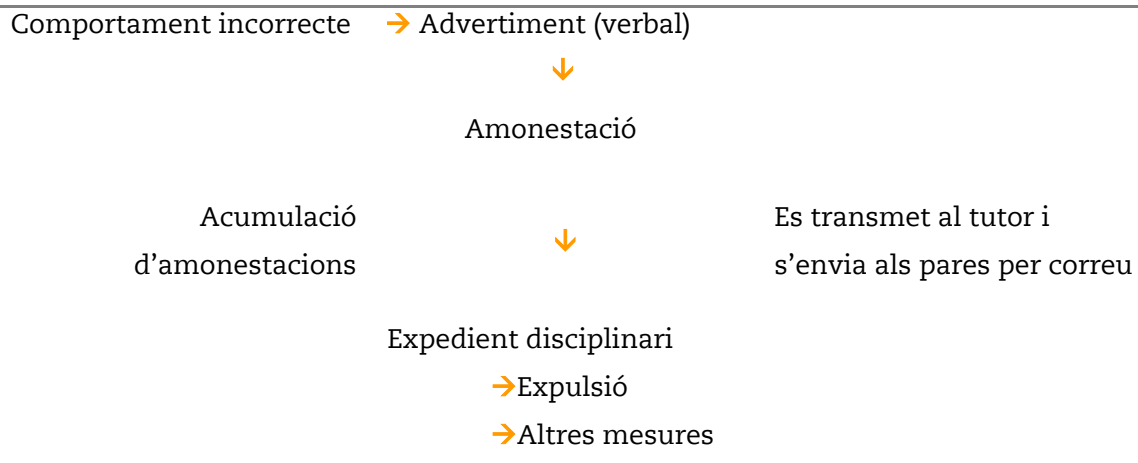
Expulsió temporal (1 dia a casa)



Expulsió definitiva (no aplicació expedients disciplinaris)

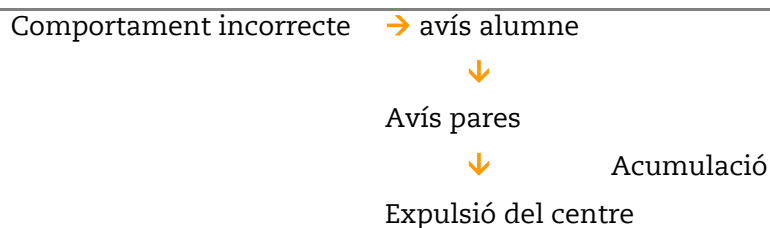
Aquest quart model és un dels models més normativitzats dels que s'han observat. Tot el procés d'aplicació de la normativa està molt marcat i interioritzat en tots els membres de la comunitat educativa. Els alumnes saben quan estan realitzant alguna cosa que el centre considera incorrecte. Tot i això, el centre es presenta com a dialogant i flexible. Aquests elements són part del model, però representen només una cara de la moneda. Quan hi ha un comportament incorrecte, primer es fa un avís verbal; si el comportament reincideix, hi ha una amonestació escrita que redacta el mateix alumne. Seguidament, ha de parlar amb el seu tutor sobre el què ha passat, reservant la possibilitat de retirar la sanció si es considera convenient durant el diàleg professor-alumne. Quan hi ha acumulació d'amonestacions escrites, hi ha diversos tipus de sancions en funció del nombre que s'hagi acumulat. Si aquest nombre és elevat, hi ha expulsió del centre per un dia.

MODEL 5: MODEL BASE



Aquest tipus de model, representa, en essència, el procés normatiu i sancionador que apliquen la major part dels centres. És a dir, la base de tot procés d'aplicació de les sancions comença amb un advertiment de tipus verbal, seguit de l'aplicació d'una amonestació que acostuma a ser per escrit. Quan hi ha una acumulació d'amonestacions, es transmet al tutor i s'envia una carta als pares per correu. En aquest punt es decideix l'aplicació o no d'un expedient disciplinari, amb la possibilitat d'aplicar altres mesures.

MODEL 6: INSTRUMENTS DEL CONTROL FAMILIAR



Per últim, aquest darrer model en essència segueix un procés semblant a la resta, potser menys complex, però cal ressaltar-ne el moment en què la institució escolar es posa en contacte amb la família de l'alumne. El primer pas quan hi ha un comportament incorrecte és un avis a l'alumne, seguit de l'avis als pares. Quan hi ha una acumulació d'aquests darrers avisos es procedeix a l'expulsió de l'alumne del centre durant un període determinat.

7. ELS CASOS PRESENTATS AL SÍNDIC

CONSULTES I QUEIXES SOBRE ASSETJAMENT ESCOLAR I ALTRES CONFLICTES DE CONVIVÈNCIA EN ELS CENTRES DOCENTS EN L'ANY 2006

En aquest apartat es pretén reflectir de forma resumida quines han estat les sol·licituds d'intervenció del Síndic per part dels ciutadans en en relació amb l'assetjament escolar, la convivència escolar, i l'aplicació de la normativa sobre drets i deures dels alumnes.

Amb tot, es fa una especial referència a les situacions d'assetjament escolar entre iguals plantejades davant la nostra institució.

Les sol·licituds rebudes han estat realitzades per: a) via telefònica que ha atès el Servei d'Atenció al Públic, SAP; b) via correu electrònic a l'adreça electrònica general del Síndic o a l'adreça electrònica de la Web d'Infants del Síndic; c) via correu ordinari; i d) per mitjà de visita personal al SAP del Síndic.

D'aquestes sol·licituds, un grup son tractades com a *consultes*, i són aquelles en les quals es demana orientació i informació sobre com abordar la situació d'assetjament escolar i a qui adreçar-se per resoldre el problema, algunes fa referència a com trobar o rebre informació sobre l'assumpte genèric de l'assetjament escolar; mentre que d'altres, plantegen directament un conflicte no resolt i una disconformitat amb l'actuació del centre escolar i dels altres serveis educatius.

Des de gener a novembre de 2006 el Síndic ha rebut 28 consultes sobre assetjament escolar. De les consultes, només una part (15) han esdevingut queixes; les altres s'han resolt donant informació sobre la forma adequada d'abordar la situació que descriuen les persones que s'adrecen a la nostra institució. En diversos casos no s'ha comunicat la situació que pateix l'alumne al centre escolar, ni als altres serveis

educatius; en d'altres, una agressió va aflorar una situació de violència entre iguals de llarga durada que no era manifesta i ni tan sols aparent; i en diversos casos faltava la reclamació davant l'administració educativa.

Les persones que s'han adreçat al Síndic amb relació a situacions d'assetjament escolar, han estat en 7 casos la mare, en 7 el pare, i en un cas una associació. Pel que fa a les consultes, en primer lloc la més freqüent és la mare, després el pare, el mateix alumne afectat, altres alumnes (en aquest cas via web d'infants), familiars i altres alumnes del mateix grup-classe. Les queixes fan referència a nens i nenes entre 6 i 16 anys; 9 de les queixes fan referència a nens i 5 a nenes.

En les consultes fetes pels mateixos alumnes, tant si l'afectat és la persona que sol·licita l'ajuda com si és un company, amic, o familiar, sovint no s'ha fet cap pas amb anterioritat al primer contacte amb el Síndic.

En correus electrònics d'adults, tant si arriben per la via ordinària com per la web d'infants, demanen en general orientació i informació.

Així mateix, durant aquest any i també en l'any 2005 es van rebre diverses queixes en relació amb els drets i deures dels alumnes, i més concretament amb el procés sancionador dels centres.

Abans de presentar un extracte de les queixes rebudes, és convenient assenyalar que quan el Síndic rep una queixa de persones afectades directa o indirectament per assetjament escolar, la situació està molt deteriorada i fins i tot en un punt de no retorn. Els pares o familiars han pres o estan a punt de prendre decisions com ara canviar el fill de centre o no portar-lo a escola. Tanmateix, les relacions família-escola/família-Administració estan sovint esgotades i fan difícil la

resolució del cas. Els familiars estan dolguts i es senten agreujats envers l'administració, mentre que els serveis educatius implicats consideren que les famílies, en prendre aquestes decisions es precipiten.

7.1. DE QUIN MALTRACTAMENT PARLEM

Quant al tipus d'assetjament escolar que reflecteixen les consultes i queixes, el primer que s'observa és que en les consultes (telefòniques) les persones interessades fan servir la paraula Bullying sense especificar, i només en algun cas utilitzen les expressions assetjament escolar, maltractament, o agressió.

Els infants, a través dels mails, o en comentari registrats literalment en les denúncies, són més explícits que els adults a l'hora d'especificar en què es reflexa el bullying, i detallen clarament el tipus i la freqüència de les agressions.

En les queixes presentades, generalment, es detalla de quina manera l'alumne en qüestió és víctima de bullying de la forma següent:

- Agressió verbal: amenaces i insults, 6.
- Agressió psicològica: juntament amb la física, 6.
- Agressió física: agressions, 8.
- Assetjament sexual: 1.
- Assetjament de caire xenòfob: 1.

Algunes de les agressions psicològiques es detallen com segueix:

- Fer la vida impossible mitjançant burles i insults continus
- Rebuig explícit dels companys per haver denunciat l'assetjament
- Insults (molt repetit)
- Amenaces (molt repetit)
- Burles verbals davant tercers (molt repetit)

- Riota repetida
- Seguiment en silenci pel carrer en sortir d'escola
- Prendre-li el material escolar
- Tirar les seves coses a terra

Algunes de les agressions físiques es detallen com segueix:

- Apedregar -lo
- Pegar -lo
- Trencar-li les ulleres
- Pegar-lo amb objectes
- Intentar-lo ofegar
- Trencar-li les dents, etc.
- Baixar-li els pantalons i els calçotets (es repeteix)
- Donar-li una pallissa
- Agafar-lo entre diversos companys i donar-li cops (es repeteix)
- Amenaçar amb matar-lo
- Amb altres companys donar-li empentes contra la paret
- Donar-li empentes i arrossegar-lo cap a un lloc on no vol anar (per ex. per portar-lo davant d'una noia i obligar-lo a declarar-se)
- Llençar-lo a terra i posar-li el genoll al coll
- Donar-li cops de puny
- Abalançar-se diversos alumnes sobre l'alumne afectat

7.2. DE QUÈ ES QUEIXEN LES PERSONES QUE S'ADRECEN AL SÍNDIC

De la reacció de l'escola i dels altres serveis educatius a causa de:

- Intervenció insuficient del centre i d'inspecció
- Manca d'atenció i detecció del problema per identificar-lo i reconduir-lo
- Manca d'habilitat i preparació per tractar el tema amb l'alumne víctima

- Manca de mesures preventives per part del centre, davant d'agressions anunciades o repetides
- Manca d'atenció i protecció en tornar a l'escola
- Manca de reconeixement d'una situació de maltractament perllongada en el temps: "no en fan cas", "ho veuen però no fan res", "a l'escola ja saben què passa però fan com si no passés res" (un alumne)
- Manca de vigilància a l'hora de pati
- Recolzament explícit o implícit dels mestres als agressors, i en un cas, es relaten coaccions d'algun professor als alumnes perquè no facin costat a la víctima sinó als agressors
- La direcció no ha pres les mesures oportunes per pal·liar la situació
- La direcció titlla l'assetjament de fet aïllat
- Els professors han tingut una actitud discriminatòria amb caire xenòfob
- Passivitat del Departament
- Les sancions als alumnes perpetradors no ha estat immediata
- Les sancions als alumnes perpetradors no han estat adequades ni proporcionals a la gravetat dels fets
- Des de la direcció del centre i des de la inspecció d'educació no escolten als pares quan aquests ho expliquen
- Els suggereixen que treguin l'alumne de l'escola

Altres queixes relatives a la convivència en els centres docents fan referència principalment a la disconformitat de pares i mares amb qüestions relatives a les sancions imposades als alumnes, entre les quals es destaquen:

- El desacord amb les nombroses sancions i prohibicions a un alumne hiperactiu
- La manca de compliment del procés sancionador establert pel Decret de drets i deures dels alumnes

- La manca d'informació als pares sobre la sanció imposada a l'alumne
- La manca de proporció de la mesura imposada a l'alumna amb la falta comesa
- La tramitació poc clara de l'expedient sancionador
- L'expulsió d'un alumne d'una escola privada no concertada arran de la presumpta comissió d'una falta greu.

7.3. RESPOSTES DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

El Síndic, en adreçar-se al Departament sol·licita generalment informació sobre:

1. Quina ha estat l'actuació del centre i dels altres serveis educatius arran de la revelació o de l'avís de l'alumne o de la família sobre els fets ocorreguts: amenaces, insults, agressions, etc.
2. Quina valoració es fa d'aquesta intervenció des del Departament.
3. Quina ha estat la intervenció de l' EAP.
4. Si s'ha mantingut contacte directe amb els pares des de l'escola.

Les respostes del Departament adjunten de manera freqüent, informes de la Inspecció d'educació i/o informes dels serveis Territorials i, en alguns casos, també informes del centre docent.

Quant al contingut, és necessari assenyalar que varien molt d'unes a les altres: en uns casos, està molt ben documentada i en d'altres molt poc. El mateix es dedueix de les actuacions que s'hi relaten: en alguns casos hi ha molta intervenció i dedicació a l'assumpte, amb multiplicitat d'intervencions, mentre que en d'altres, no es fa esment de cap actuació del centre encaminada a intervenir de forma activa, més enllà de "recolzar l'alumne", però sense informar sobre l'acció tutorial amb el grup-classe o amb els alumnes afectats, ni la intervenció de l'Equip

d'Assessorament Psico-pedagògic, EAP, o la Unitat de Suport a la Convivència Escolar.

La informació rebuda comença freqüentment pel relat de la seqüència dels fets, on hi consta en primer lloc la data en que es va fer la primera revelació del possible assetjament escolar al centre docent; la data (coincident o no) de la primera reclamació a l'escola; i si és el cas, la data de la primera queixa de l'escola, i de la denúncia policial. En aquest apartat s'exposen els fets que motivaren l'objecte de la primera reclamació o queixa, i les al·legacions de la família; i l'actuació del centre.

Una dada que s'esmenta habitualment en els informes és el grau de col·laboració o de rebuig de la família de l'alumne víctima amb l'escola, factor al qual s'atribueix sovint un paper central en la resolució positiva o en la cronicitat i el fracàs de les intervencions realitzades.

En relació amb els fets o amb la situació d'assetjament escolar, en tres dels casos presentats, el Departament valora que la situació plantejada no constitueix bullying, sinó que es tracta de: a) agressió o incident puntual i greu; b) conflictes de relació; c) normalitat dins les relacions d'alumnes; o d) l'alumne presumptament assetjat és un dels responsables de les males relacions entre els alumnes d'un determinat grup/classe.

En relació amb les altres queixes, l'administració confirma que es tracta de casos de bullying, i relata els fets, les actuacions i valoracions de la direcció del centre, de la inspecció d'educació, i d'altres serveis educatius.

En alguns casos no s'especifica quin òrgan o servei ha realitzat les actuacions que es relaten, mentre que en d'altres, el Departament adjunta els informes de cada servei implicat: el centre docent, la

inspecció, l'EAP, etc. D'aquests en els quals es concreta qui i com ha intervingut, se'n desprenen els següents apartats.

A. En relació amb les actuacions del tutor

El Departament especifica en els seus informes el nombre d'entrevistes i converses telefòniques del tutor/a amb els pares de l'alumne afectat i dels alumnes presumptament agressors, i el contingut de les entrevistes, incloses les manifestacions i el posicionament dels pares respecte dels fets i de l'actuació dels docents tutors.

Destaca en diversos informes la tasca del tutor a l'hora de treballar amb el grup classe la situació, i sobresurt com a eina principal de l'espai de tutoria, encara que no exclusiva d'aquests docents, el *fer reflexionar als alumnes implicats de la gravetat dels fets (i imposar mesures correctores)*.

També cal destacar la tasca del tutor de treballar amb el grup de companys dels alumnes afectats per tal de fer veure al grup classe la necessitat de respectar els companys, així com la reflexió conjunta amb els alumnes implicats en el moment que s'adonen que fan patir el company i reconeixen la seva responsabilitat en aquest patiment.

B. En relació amb les actuacions de la direcció

Segons els informes del Departament, als equips directius se'ls adjudica, en general, garantir en tot moment la seguretat i la integritat de l'alumne dins l'horari i responsabilitats escolars.

A banda d'altres funcions compartides amb altres agents educatius (Inspecció, EAP) dels informes del Departament s'esmenten les

següents intervencions , algunes també compartides, però de caire més específic:

- la comunicació amb els pares dels alumnes implicats
- demanar la seva col·laboració i implicació en la resolució del conflicte generat
- oferir les explicacions pertinents als pares de l'alumne-víctima
- acompanyar a la família en el patiment per la situació del fill/a
- entrevistes del cap d'estudis o de direcció amb alumnes implicats
- garantir l'aplicació del Protocol habitual en casos de conflicte: entrevista individual a cada alumne per l'escolta de la descripció dels fets que van fent els alumnes.

L'establiment de mesures especials, com ara:

- sol·licitar l'augment de professionals en el centre
- sol·licitar un increment de la presència del professional de l'EAP en el centre
- establir una especial vigilància a l'hora d'esbarjo
- establir una especial vigilància a les escales i zones de pas

C. En relació amb la intervenció de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, EAP

La intervenció de l'EAP en els casos que han arribat al Síndic és també molt dispar: alguns centres docents han sol·licitat immediatament la seva intervenció, d'altres no consta, i algun no ha intervingut perquè la Inspecció d'Educació no ho ha cregut convenient o necessari. En 4 casos ha intervingut; en 4 no, i en la resta, no consta la seva intervenció.

En els casos més treballats, s'observa que l'EAP té un paper central en l'aplicació de les estratègies establertes per l'abordatge de la situació,

amb total disponibilitat per atendre a les famílies, als professors i als alumnes, i coordinació amb el Centre de Salut Mental Infanto Juvenil, CSMIJ.

La intervenció de l'EAP que reflecteixen els informes rebuts s'ha fet mitjançant:

- la valoració de les capacitats cognitives, la competència curricular, la capacitat de relació social i l'estat emocional de l'alumne
- l'assessorament al professorat
- el tractament de la qüestió a l'aula
- la realització d'entrevistes amb tots els alumnes,
- l'assessorament sobre la conveniència d'intervenció psicològica per als alumnes afectats
- la decisió de derivació al CSMIJ
- entrevistes amb pares d'alumnes
- elaboració de pautes d'intervenció i seguiment de les conductes,
- reunions amb la direcció i el professorat

D. En relació amb la intervenció de la Unitat de Suport de la Convivència Escolar, USCE

El curs 2005-2006 el Departament d'Educació va crear la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE), que s'emmarca dins del Programa de Convivència i Mediació Escolar.

La USCE Ofereix assessorament als centres, però també constitueix un canal on, en principi, es poden adreçar les famílies. Les funcions que té formalment atribuïdes són:

- Atendre les demandes d'informació i orientació de qualsevol membre de la comunitat educativa.
- Oferir suport i orientació als equips directius dels centres en casos de distorsió significativa de la convivència escolar
- Recollir informació dels casos i fer-ne seguiment.

La USCE està integrada per un Inspector d'Educació, un tècnic de la SDG d'Ordenació Curricular i Programes Educatius, i un tècnic de l'assessoria jurídica.

Aquest servei pot intervenir a demanda de qualsevol membre de la comunitat escolar, realitzant funcions d'assessorament a les parts però sense intervenció directe. La valoració de la seva actuació realitzada fins a 15 de juliol de 2006 detalla que la USCE ha atès un total de 386 casos. Un 51% de les seves actuacions han respost a demandes d'assessorament (30%) o informació (21%). En un 15% dels casos es va tractar de demandes d'intervenció relacionades amb la disconformitat amb acció educativa, mentre que la resta d'intervencions varen estar relacionades de forma força equilibrada en casos de violència verbal, presumpte bullying, problemes de conducta i violència física.

En els informes que tramet el Departament s'esmenta poc a la USCE, i generalment no podem extreure la dada de la seva intervenció o no intervenció en el cas concret que plantejem. Sí que es fa constar que aquesta Unitat ha intervingut en només 3 dels casos, mentre que en 4 es fa constar que no, i en 6 no ho sabem.

En els casos en que es relata la seva actuació, s'assenyala que aquesta ha estat :

- d'assessorament inicial
- de seguiment de l'aplicació de les estratègies a través dels contactes telefònics

- d'estudi de les estratègies aplicades a través dels informes d'Inspecció

E. En relació amb les actuacions d'Inspecció d'Educació

Es destaca la seva actuació mitjançant visites al centre docent on succeeixen o han succeït els fets, reunions de treball amb el centre, visites de seguiment un cop s'ha identificat el problema i s'ha fet un pla d'intervenció, i informes específics adreçats a la USCE. En algunes de les respostes rebudes, Inspecció assenyala el seguiment del protocol següent.

- Escoltar les parts implicades
- Acompanyar i acollir el patiment dels pares
- Assessorar i orientar al centre en les actuacions a realitzar
- Avisar i requerir a l'EAP per tal que realitzi una actuació urgent d'assessorament i orientació a la família i als alumnes implicats
- Seguir el protocol establert en aquests casos
- Sol·licitar informes complets dels fets i de les actuacions realitzades
- Si s'escau, es deriva al servei de mediació de l'escola i el tutor en fa el seguiment, i si és necessari, també el psicòleg
- Comunicar la sanció als pares per escrit perquè puguin col·laborar en la tasca educativa de les reflexions i intervencions que cal fer a casa.

7.4. CONSIDERACIONS I SUGGERIMENTS QUE HA FET ARRIBAR EL SÍNDIC A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

De l'estudi de les respostes del Departament a la sol·licitud del Síndic, aquest ha fet arribar diverses consideracions i suggeriments que tot seguit resumim.

Els casos que arriben i s'estudien al Síndic acostumen a tenir les característiques següents: a) hi ha hagut un alumne que ha patit pel comportament d'alguns companys i companyes de classe envers ell; b) des de la tutoria de l'escola, i des de la direcció de la mateixa s'ha actuat amb múltiples intervencions; c) tot i la feina realitzada, els agents intervinents consideren com a millor opció el canvi d'escola; d) la situació desborda al centre educatiu, i no la poden solucionar sense l'ajut del Departament.

En diversos casos estudiats, no s'ha apreciat una actuació irregular de l'Administració, atès que el centre va dur a terme diverses actuacions en resposta a l'incident succeït, que es va actuar ràpidament per esbrinar els fets, es va parlar amb els alumnes agressors, que van ser sancionats, es va parlar també amb els seus pares, amb l'alumne víctima i amb la seva família, i la Inspecció també va dur a terme diverses actuacions.

Amb tot, s'observa en tots ells un gran malestar en la família de l'alumne, sovint en discrepància amb les actuacions realitzades que fa constar el Departament. Les famílies manifesten que no s'han sentit emparades, i expressen un malestar que és comú entre diferents situacions de maltractament entre iguals i que reflecteix el patiment moral que comporten sempre aquests casos.

S'observa tanmateix en determinats casos, que l'escola ha afrontat la situació amb diverses i continuades intervencions amb els alumnes, amb els familiars dels alumnes, i especialment amb un seguiment proper de l'alumne afectat i entrevistes amb la seva família. Amb tot, sembla que hi ha un cert retard en la identificació del problema de convivència, i en l'inici de les actuacions per a la prevenció de la repetició de la situació d'assetjament.

En altres casos s'observa que la situació de *bullying* va ser promptament identificada i un complet pla d'intervenció es va posar en marxa de forma immediata: es va sol·licitar la intervenció de l'EAP i, posteriorment, assessorament continuat a la USCE; aquesta intervenció inclogué l'alumne víctima, els alumnes assetjadors, els familiars d'un i altres, la intervenció psicològica, la coordinació i el treball conjunt amb altres serveis de benestar del territori; i s'hi van abocar també recursos específics: augment de mestres i d'auxiliars d'educació.

D'altra banda, en situacions concretes, s'ha observat la dificultat de resolució del problema a causa d'una major complexitat per la concurrència de conflictes afegits, cooperadors de la situació de *bullying*, arran de circumstàncies externes i alienes a l'escola, que han dificultat la identificació del problema i posteriorment, la seva resolució. En aquests, el canvi d'escola és valorat positivament per la direcció del centre, per la Inspecció d'Educació, i pels familiars dels alumnes.

En un cas resolt favorablement gràcies a la intervenció del centre escolar, que va designar una de les mestres per abordar la situació concreta d'assetjament a un alumne, el Síndic va recordar al Departament la necessitat que des del centre i des d'Inspecció d'Educació es continués vigilant la dinàmica del grup classe i estigués atent en cas d'observar indicis d'un possible assetjament.

En un altre, davant de possibles assetjaments físics i psíquics a un alumne per part de companys d'escola, el Síndic recordà que, més enllà de l'actuació correcta de l'escola, interessa que des de la Inspecció d'Educació es vetlli i es conegui quines són les eines i mecanismes que utilitza el centre escolar quan apareixen conflictes i dificultats entre iguals, així com el context educatiu en el qual es produeix la queixa i la

probabilitat que puguin aparèixer més incidents a l'escola i que siguin ben gestionats.

En altres ocasions, tot i considerar molt positiva l'evolució i el procés que està fent l'alumne en el centre escolar, així com la línia de treball de col·laboració i cooperació que s'està seguint amb la família, s'ha suggerit que se segueixi molt a prop la situació de l'alumne per part del centre escolar i els professionals encarregats de fer el seguiment de l'alumne, a fi que aquest rebi una atenció adequada d'acord amb les seves necessitats.

S'han assenyalat tanmateix alguns elements que semblen preocupants en relació amb l'abordatge de l'assetjament escolar i que al nostre parer fan aconsellable millorar la resposta del centres en aquestes situacions:

- a) La manca d'una prompta detecció de la situació de maltractament per part del centre. Entenem que són situacions prou greus, amb burles, amenaces, insults i agressions (*collejas*, baixar-li els pantalons al carrer), que es perllonguen en el temps i que són conegudes per la resta de companys de grup. Tot i que les famílies sovint tampoc no ho han detectat, es considera que l'escola, amb la presència de tots els actors, té les eines per fer-ho, i caldria per tant millorar les estratègies d'observació i detecció.
- b) La insuficiència de les mesures preventives de protecció adoptades, i la dificultat per aturar l'assetjament i els agressions (per exemple, en el cas en que després dels fets que donen lloc a la intervenció l'alumne hagi de fer un treball, fora de l'espai escolar, amb dos dels autors dels fets, o que s'obligui a l'alumne víctima a rebre disculpes en solitari davant dels autors de l'agressió).

- c) La manca de reconeixement per part del centre, que es tracta d'una situació de maltractament perllongada en el temps, derivada de la manca de detecció, que fa possible les agressions i els incidents puntuals que tenen una gestació prèvia i es produeixen en un clima relacional concret. Es fa constar en aquest sentit, la manca d'intervenció de la comissió de convivència del centre.

- d) La manca de sol·licitud d'ajut als serveis educatius externs a l'escola com l'EAP (per atendre l'infant víctima i els companys) o el suport de la unitat de convivència, tenint en compte que sovint es tracta de les primeres situacions d'assetjament que afronta una escola, i en alguns casos, que la família insistia en el manteniment de la situació d'agressió.

En conseqüència, es va suggerir al Departament que la necessitat que es revisés **quin era el necessari recolzament dels diferents serveis educatius als centres docents en els processos d'intervenció en els casos de presumpte bullying d'un alumne, i la formació dels docents sobre els indicadors de detecció, el diagnòstic i una intervenció eficaç.**

Pel que fa a les conseqüències perjudicials per l'alumne víctima de l'assetjament escolar (i en ocasions per la seva família) del canvi de centre docent com a conseqüència d'una situació d'assetjament escolar, destaca el cas d'una família que va haver de matricular el fill en un centre concertat pel fet de no haver-hi escola pública a la zona. El canvi comportà a la família despeses afegides, sobretot derivades dels costos de les activitats extraescolars. El Síndic, en aquest cas, va recomanar a l'administració educativa la recerca d'una solució que no gravés només la família. Tot i que els pares van demanar el canvi de centre amb urgència, i van signar un document conforme renunciaven a demanar que l'administració es fes càrrec de les despeses, cal

entendre que aquests van fer-ho en observar el patiment del seu fill, després d'una visita mèdica que aconsellava la no assistència de l'alumne a l'escola si no es modificaven les circumstàncies, i per tant, pressionats per les circumstàncies i amb l'objectiu d'ajudar al seu fill.

En aquest cas el Síndic es va adreçar al Departament argumentant que, si bé era cert que les activitats extraescolars són voluntàries, i per tant no implicaven necessàriament més despeses per a la família, també ho era que la no participació de l'alumne en aquestes activitats en un centre en el qual tots els alumnes hi participaven el situaria en situació de desavantatge, la qual cosa seria el menys aconsellable per l'alumne en el moment del canvi. En referència al que al·legava l'administració en el sentit que els pares havien sol·licitat lliurement el canvi d'escola del seu fill abans que s'haguessin finalitzat les actuacions endegades, es va recordar que un any abans del canvi d'escola hi havia ja un informe mèdic del centre de salut mental infanto-juvenil on es feia constar que arran dels maltractaments rebuts pels seus companys, l'alumne estava incubant un Trastorn Depressiu i un rebuig fòbic a l'escola. Es va suggerir, en conseqüència, que **es revisés a qui corresponia en aquest cas l'assumpció de les despeses derivades del canvi d'escola.**

En resposta als suggeriments realitzats, el Departament va respondre recentment que no procedia assumir les despeses derivades del canvi d'escola que sol·licitaven els pares atès que el canvi d'escola es va produir per decisió de la família i els ensenyaments bàsics són gratuïts tant en els centres públics com concertats. Així mateix, el Departament assenyalava en la seva resposta que compta amb 485 psicopedagogs que donen suport als centres educatius per atendre la diversitat de l'alumnat, que en el marc del Programa de Mediació escolar es realitzen sessions de formació amb el professorat per tal d'orientar la detecció de situacions de risc i la intervenció en situacions de conflicte, i que des

del curs 2005-2006 compta amb la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE), la qual atén les demandes de qualsevol membre de la comunitat educativa i orienta els equips directius en casos de distorsió significativa de la convivència escolar.

D'altra banda i en relació amb les queixes l'objecte de les quals és el tractament sancionador de les faltes comeses pels alumnes, el Síndic ha fet arribar al Departament les següents consideracions i suggeriments,

- Que en futures ocasions el centre docent es procedeixi a obrir expedient sancionador abans d'aplicar una mesura correctora;
- Que es modifiqui el RRI per adaptar-lo al que estableix el Decret 279/2006, sobre drets i deures dels alumnes.
- Que en qualsevol cas les sancions haurien d'ajustar-se a allò que preveu el Decret que regula els drets i deures dels alumnes, a banda de les dificultats de comportament que presentin. I això perquè es considera que davant d'una situació altament conflictiva i davant la manca de resultats de l'actuació dels serveis educatius, caldria intentar algun tipus d'intervenció mediatadora externa que permetés assolir uns compromisos mínims, per abordar l'atenció educativa de l'alumne amb dificultats de comportament i evitar-ne l'estigmatització.
- Davant les greus dificultats que manifesta un alumne adolescent, el centre hauria d'haver donat una resposta més centrada en l'acció tutorial i menys en l'acció sancionadora; i que aquesta resposta s'hauria d'haver aplicat en els termes que estableix el Decret que regula els drets i deures dels alumnes i no per la via de fet. Tanmateix, la Inspecció d'Educació hauria d'haver vetllat pel compliment d'aquesta normativa.
- Més enllà de l'actuació correcta de l'escola, interessa que des de la Inspecció d'Educació es vetlli i es conegui quines són les eines i

mecanismes que utilitza el centre escolar quan apareixen conflictes i dificultats entre iguals, així com el context educatiu en el qual es produeix la queixa i la probabilitat que puguin aparèixer més incidents a l'escola i que siguin ben gestionats.

- La necessitat que la imposició de mesures correctores i sancions sigui proporcionada a la conducta i tingui en compte el nivell escolar d'aquest, i les seves circumstàncies personals, familiars i socials per tal que aquestes mesures contribueixin al manteniment i millora del procés educatiu.
- Que es consideri la importància de donar informació a les famílies quan s'imposen sancions als alumnes.
- Que tot respectant l'autonomia dels centres privats no concertats per establir les seves normes de convivència i de règim disciplinari i determinar l'òrgan al qual corresponguin les facultats disciplinàries, s'introdueixin mecanismes d'Inspecció i valoració possibles que puguin garantir l'aplicació de mesures de contradicció, de recurs, d'oposició, de mediació als possibles afectats en incidents similars en un futur.
- En aquest sentit, que el Departament valori i supervisi les conseqüències i/o efectes de l'aplicació d'un procediment disciplinari establert autònomament des d'un centre privat no concertat, pel que fa als aspectes que fan referència al seguiment educatiu dels alumnes, de la mateixa manera que en supervisa la ràtio i el currículum.

7.5. ALGUNS TRETS COMUNS DELS CASOS QUE ARRIBEN AL SÍNDIC

Dels casos que han arribat aquest any al Síndic demanant la seva intervenció, se'n poden extreure alguns elements comuns, que si bé no es donen tots en tots els expedients, sí que podem afirmar que es repeteixen en un nombre significatiu:

- Una gran discrepància entre la versió dels pares dels alumnes i dels serveis educatius, especialment pel que fa a: el grau i intensitat d'actuació del centre docent i dels serveis educatius; el grau de comunicació entre família i escola i la qualitat d'aquesta comunicació; amb la qualitat del tracte rebut; amb el traspàs d'informació.
- Un gran malestar per part de la família envers tots els agents educatius implicats.
- La majoria dels casos que han arribat al Síndic s'han "solucionat" canviant l'alumne presumpte víctima d'escola, moltes vegades a petició dels pares, als quals posteriorment, de vegades, els retreuen el "favor" que els han fet. En els casos en que han anat a un centre concertat, les despeses van a càrrec seu, voluntàriament al principi (posen per davant treure el fill que pateix del centre escolar) i sovint en confrontació amb el Departament després.
- En els casos en que hi ha un canvi de centre, la decisió la prenen els pares unilateralment, en forma de sol·licitud urgent. L'Administració ho accepta com una forma de solucionar el problema, però freqüentment valora que els pares es precipiten. En el moment en que una família pren aquesta decisió, normalment el seu malestar i el de l'alumne són molt grans i ja no està disposada a contemplar cap altra via de resolució.
- Molts dels casos no han estat posats en coneixement de la USCE. En d'altres, la col·laboració ha estat només a través de converses telefòniques amb el centre escolar, fent-los arribar assessorament sobre què fer, com fer-ho i quan fer-ho. No queda clar quan i en

quins casos intervenen aquests serveis educatius: sembla que la USCE ho fa només a petició del centre.

- S'observa, i també ho manifesten els mestres, que hi ha manca de recursos personals i tècnics en els centres docents, i una percepció de manca de recolzament i dels serveis educatius externs. Els docents i equips educatius que s'hi impliquen i hi intervenen activament semblen fer-ho amb els propis recursos i la pròpia línia d'actuació, però no s'observa una forma d'actuar homogènia ni segons un protocol.
- Els recursos utilitzats i les estratègies d'abordatge de la situació d'assetjament són diversos: les entrevistes esporàdiques o puntuals amb l'alumne víctima, amb els alumnes perpetradors, i amb els familiars dels dos, entrevistes regulars amb totes les parts o només amb alguna, intents de mediació, preparació del retorn de l'alumne quan aquest ha estat un temps absent de l'escola, sol·licitud d'augment de la plantilla de professors i monitors de menjadors, sol·licitud de suport i assessorament a la USCE en alguns casos, i a l'EAP en d'altres.
- Per la informació que tenim, els alumnes que han canviat d'escola no tenen problemes en el centre nou. Però del canvi se'n deriven algunes conseqüències que els perjudiquen: manca de logopeda, llunyania del domicili familiar, quotes escolars, despeses de menjador i transport, despesa per l'adquisició dels nous llibres de text a meitat del curs, etc.

Per part de l'escola s'observen alguns trets comuns en les queixes que hem rebut:

- Retard en la identificació i el diagnòstic de la situació de bullying que patia l'alumne. En diversos casos s'observen mecanismes de negació del possible significat de les agressions verbals o físiques i en d'altres l'adjudicació dels conflictes a d'altres causes, en general relacionades amb característiques o actituds amb l'alumne-víctima.
- Atribució de les agressions i dels problemes relacionals a trastorns mentals de l'alumne presumpte víctima. En aquest sentit, si bé s'observa que la majoria d'aquests alumnes estan en tractament psicològic o psiquiàtric, sovint els informes mèdics parlen dels factors escolars com a desencadenants i determinants de la patologia que presenta l'alumne.
- Minimització o negació dels indicadors de possible bullying: sovint es conclou que a través de l'observació de l'alumne es constata que està bé a classe i que juga normal, i no sembla que es prenguin en consideració altres símptomes, bé per haver passat inadvertits o bé per un aparent coneixement psicològic insuficient dels docents.

Per part dels pares que presenten les queixes, els fills dels quals pateixen o han patit presumptament situacions d'assetjament:

- Una certa tendència a etiquetar els problemes de convivència escolar com a bullying de forma generalitzada. De vegades es confonen la baralla i/o agressió puntual amb una situació de bullying.
- Es senten poc atesos pels serveis educatius, poc cuidats, i en ocasions, manifesten fins i tot sentir-se abandonats per l'Administració educativa. En diversos casos el rebuig manifest de

l'escola per part dels pares de l'alumne presumpta víctima, es remunta al període anterior a l'aparició del bullying, que culmina moltes vegades amb una manca total de confiança en el centre docent.

- Percepció de manca d'actuació del centre docent i dels serveis educatius si els alumnes presumptament perpetradors del bullying són només amonestats o sancionats. No es donen per satisfets si no són expulsats de l'escola.

Per part de pares de l'escola els fills dels quals no pateixen situacions d'assetjament:

- En ocasions hi ha una reacció d'hostilitat per part dels pares i mares d'altres alumnes en contra de les presumptes víctimes i dels seus pares perquè porten problemes. En alguns casos s'ha arribat a la confrontació verbal entre els pares.
- Determinades manifestacions d'aquests pares posen l'accent en que l'escola és "normal" i no és problemàtica, i insisteixen en presentar els possibles casos com a fenòmens aïllats.
- Volen que els alumnes presumptes víctimes marxïn perquè creuen que d'aquesta manera el conflicte desapareixerà.

8. CONCLUSIONS

De tot allò que s'ha vist en aquest informe, referent a les relacions de convivència i confrontació en els centres d'ensenyament secundari, se n'extreuen un conjunt de conclusions, les quals tenen per objecte tant servir de síntesi dels capítols anteriors com destacar un conjunt de consideracions sobre les quals es realitzaran recomanacions en el darrer capítol. Abans de descriure-les, és oportú destacar dues consideracions de caràcter general que deriven de l'informe presentat. En primer lloc, seria un error considerar que els problemes de convivència escolar són exclusivament un problema que afecta a professors i alumnes. Restringir la interpretació dels conflictes escolars a l'àmbit de la vida interna dels centres és un mecanisme d'exculpació col·lectiva que no contribueix a resoldre el problema. Només en la mesura que es consideri un problema de tots, col·lectiu, podran coordinar-se les actuacions adreçades a millorar la convivència dels centres escolars. Això inclou, evidentment, a tots el membres de la comunitat educativa, però també especialment a l'administració educativa, els mitjans de comunicació i tot allò que afecta de manera directa o indirecta la vida dels centres. És aquesta implicació col·lectiva, d'altra banda, el que pot evita precisament l'excés d'alarmisme davant dels conflictes escolars. La generalització precipitada, l'espectacularitat que en ocasions es vol donar a determinats fenòmens, no contribueixen precisament a generar el clima adequat per tal que els agents implicats trobin sortides dialogades als conflictes. Cal, doncs, apel·lar a la prudència i recordar que aquest i altres treballs sobre el tema ens mostren que la majoria d'alumnes se senten bé a l'escola.

En segon lloc, la prudència no exclou un fet que, des de diverses posicions, s'observa avui com a fenomen que preocupa socialment. Es tracta de la dificultat que bona part dels joves adolescents interioritzin els límits de la normes bàsiques de convivència, tant a l'escola com fora d'ella. L'informe ens ha mostrat com alguns joves no són capaços de

distingir entre actes que s'interpreten com a bromes però que poden esdevenir humiliants per a un company o conductes de disrupció que alteren la bona convivència a l'aula o al centre. L'escassa empatia que part dels joves entrevistats mostren cap als individus en situació de vulnerabilitat i cap a les persones més aïllades socialment, ens alerta tant sobre la necessitat d'establir topants més clars sobre allò que és admissible i no ho és en les relacions de convivència quotidiana als centres com sobre la necessitat d'orientar els models educatius cap a una formació que integri l'aprenentatge d'habilitats socials i l'empatia emocional amb els altres.

A continuació, es presenten de forma resumida resumida les conclusions principals.

Sobre els factors que incideixen en la convivència o la confrontació

- El desenvolupament i l'aplicació de la normativa escolar es mostra com un dels factors més rellevants per la configuració de les relacions de convivència, contribuint a crear pitjors climes allà on no es percep justícia en la resolució dels conflictes i manca d'equitat i coherència en l'aplicació de les normes.
- Tenen una influència positiva la implicació i la inversió de temps i recursos en l'assimilació per part dels alumnes de les normes de convivència de l'escola, la seva aplicació de forma equitativa, i certa flexibilitat en les fases inicials del procediment sancionador que permeti la correcció de les conductes sancionades.
- El professorat i l'alumnat tendeixen a posicionar-se diferent davant de la normativa escolar. Mentre que per bona part del professorat l'adhesió a la normativa escolar és el factor que garanteix la bona convivència al centre, els joves consideren que

les normes escrites posen excessiu èmfasi en aspectes que no són tan determinants per garantir la convivència escolar (puntualitat, delimitació d'espais per a certs usos, etc.) i troben a faltar més atenció a qüestions relacionals.

- Es constata la poca participació del jovent en la vida normativa i organitzativa de les escoles, un aspecte que els joves consideren una situació habitual i normal. L'escassa participació en l'elaboració de normes de convivència és un element que els joves destaquen com a factor de progressiva manca de confiança en l'escola i la sensació de poca imparcialitat en la resolució de conflictes a mesura que avança l'escolarització.
- Cal destacar que en totes les preguntes del qüestionari que fan referència de manera directa o indirecta a la confiança dels alumnes en l'escola, sempre es constata que l'alumnat de 4t d'ESO mostra menys confiança en la institució que el de 1er d'ESO.
- La tutoria individual, la creació d'un clima de confiança per part del professorat, l'apropament emocional, un alt nivell de respecte als joves, el domini professional de la matèria i de les tècniques pedagògiques, juntament amb el manteniment d'una autoritat equilibrada i reconeguda, apareixen com els factors que més creen relacions positives entre iguals a l'aula. En canvi, el distanciament emocional, l'avorriment i la relaxació en les exigències acadèmiques i normatives apareixen com a factors que fomenten climes negatius.

- El maltractament entre iguals no és percebut pels joves com a tal, sinó interpretat en termes de bromes, jocs i insults entre amics. Apareix doncs, en molts casos, com un fenomen minimitzat i escasses vegades es valoren les seves conseqüències negatives.
- Els joves tendeixen a resoldre per si mateixos les situacions en les que són molestats per altres, ja que encara es continua interpretant en termes de traïció parlar amb el professorat. Això porta fins i tot a alguns joves a recórrer a l'agressió per a donar resposta a l'hostilitat verbal, enlloc de denunciar possibles situacions d'assetjament.
- Determinades dinàmiques dins dels grups d'iguals poden conduir a generar forts mecanismes d'exclusió entre els joves. Aquells joves situats en posicions vulnerables tendeixen a recórrer a estratègies diverses davant de situacions d'assetjament, entre les quals cal destacar sobretot la invisibilització i l'individualisme. Això explica també que el professorat es trobi amb moltes dificultats a l'hora de detectar indicis de possibles maltractaments.
- La importància que els mateixos joves atorguen a estar ben integrat dins del grup d'iguals és molt alta. Això justifica esporàdicament que determinats joves estiguin disposats a modificar conductes o aparentar diferents identitats amb l'objectiu de ser acceptats dins del grup d'iguals. Aquesta actitud és consistent amb algunes respostes del qüestionari que subratllen l'aïllament com una de les situacions de més vulnerabilitat que es poden viure en l'entorn escolar.

Sobre la gestió de les situacions de conflicte

- Els sistemes de mediació comencen a introduir-se en els centres, tot i que encara es troben en fases molt primerenques. Constitueixen un nou mitjà de resolució dels conflictes menys greus, que facilita formes alternatives a la imposició de sancions i possibilita el diàleg.
- Entre els centres analitzats existeix variabilitat d'actuacions davant les situacions de conflicte. Amb tot, s'observen trets comuns com són parlar amb tots els alumnes implicats preferiblement de forma individual, sens perjudici que es pugui realitzar un abordatge genèric amb el grup, establir contacte amb les seves famílies i treballar la reflexió amb els alumnes i si s'escau aplicar les sancions corresponents.
- De les queixes rebudes es desprèn que, en general, els centres docents no estan preparats per detectar de forma ràpida les situacions d'assetjament escolar, ni d'identificar-ne els signes. (S'observa una manca d'eines i recursos per a la detecció i identificació).
- De la manca de preparació i formació per la detecció i la identificació del fenomen se'n deriva una certa resistència al reconeixement d'aquestes situacions en el grup classe i en la pròpia escola. Aquesta resistència comença en l'aula i es traspasa als altres estaments del centre generant situacions d'indefensió en l'alumne i d'impotència en la família.
- La manca de reconeixement, al seu torn, priva d'una reacció àgil de l'escola amb els alumnes afectats per l'agressió i amb els alumnes implicats en l'acció agressora. El reconeixement tardà o la manca de reconeixement permeten el manteniment de

situacions de maltractament entre iguals perllongades en el temps i impedeixen la resolució positiva de la dinàmica de l'alumnat.

- Un cop identificada la situació d'assetjament, s'observa una importat disparitat entre els casos en els quals es produeix la intervenció intensiva, amb la inclusió de l'EAP i la USCE i la implicació activa de la Inspecció educativa i els casos en els quals, contràriament, es constata una intervenció insuficient i especialitzada del centre, l'absència de sol·licitud d'intervenció de l'EAP i la USCE, i certa passivitat per part de la Inspecció.
- El retard en fer un programa d'abordatge de la situació propicia que quan aquesta està a punt o tot just iniciat-se, l'alumne víctima i la seva família pateixen el símptoma del *burn out* que requereix aturar d'immediat les situacions facilitadores de l'assetjament i que aboquen, quasi de forma inevitable, al canvi de centre.
- Es copsa un important malestar de les famílies dels alumnes víctimes per una insuficient actuació dels serveis educatius, i sobretot per la manca d'habilitat i preparació en alguns casos, i pel tracte poc adequat a les circumstàncies tant a l'alumne com a la seva família.
- La resolució de les situacions d'assetjament presentades sovint finalitza amb el trasllat de l'alumne víctima a un altre centre docent, en el qual en el període que coneixem no han patit conflictes relacionals amb els seus iguals.

9. REGOMANACIONS DEL SÍNDIC

9.1. Recomanacions de nivell general o caràcter normatiu per a l'administració educativa

1. Promoure la participació dels centres en programes i plans de millora de la convivència. Difondre bones pràctiques, estendre programes d'intervenció un cop avaluats els seus resultats.

Es recomana que es faci major difusió de l'existència de plans de millora de la convivència, especialment entre els equips directius i membres dels Consells Escolars, i que se n'incentivi la participació dels centres.

Es recomana, també, que s'avalui els resultats de les iniciatives impulsades pels centres, l'Administració i altres entitats que busquen la millora de la convivència (experiències de mediació, programes d'educació per la pau i la convivència, d'educació en coneixements i habilitats per a la vida, d'educació en valors, de coeducació...) i que, comprovada la seva eficàcia, se'n faci difusió com a models de bones pràctiques i se'n recolzi l'extensió.

2. Donar recolzament als centres mitjançant recursos, assessorament, formació del professorat i materials específics que els ajudin a aplicar els plans de convivència.

Es recomana que tant la formació inicial com la formació permanent dels docents incorpori en el seu contingut matèries relatives a l'ensenyament d'habilitats socials, tècniques de gestió de grups i de gestió de conflictes.

De la mateixa manera, també es recomana que els plans de formació abordin específicament la preparació per dur a terme l'acció tutorial, i per intervenir adequadament en les situacions d'assetjament.

3. Evitar la segregació, afavorir l'heterogeneïtat i dedicar una atenció especial i recursos on es concentren més dificultats o sectors més vulnerables.

Es recomana promoure plans específics de cohesió i convivència intercultural als centres docents per contrarestar valors de l'entorn social de l'alumnat basats en la forta oposició identitària (nacional, lingüística, social, ètnica, de gènere) i millorar les relacions de convivència entre iguals negatives i les situacions d'exclusió social.

4. Difondre i assegurar l'aplicació de protocols d'actuació per afrontar les situacions de maltractament entre alumnes.

Es recomana difondre protocols d'actuació enfront el maltractament entre alumnes, i assegurar-ne la seva aplicació en tots els centres mitjançant la seva inclusió dins les Instruccions d'organització i funcionament dels centres docents, ja que l'existència de protocols d'intervenció permet tenir fixada anticipadament la resposta davant determinades situacions, clarificar responsabilitats, preveure mecanismes de coordinació, oferir garanties als afectats, i facilitar el seguiment.

Caldria que el Departament valorés l'efectivitat del *Protocol d'actuació enfront el maltractament d'alumnes* inclòs dins del programa de Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari, n'avalués els resultats de la seva aplicació i en garantís el màxim la seva difusió a tots els centres.

9.2 Recomanacions que afecten les prioritats i organització dels centres educatius

5. Incorporar la millora de la convivència i el rebuig a qualsevol forma de maltractament com objectiu prioritari de qualsevol centre educatiu.

Atès que un dels factors clau per a la millora del clima escolar és que el mateix centre doni importància i assumeixi entre les seves prioritats el desenvolupament de les capacitats socials i emocionals, cal un compromís real dels centres, que pot concretar-se en el projecte educatiu o en un document més específic, però que hauria de servir per vertebrar els projectes del centre i la pràctica educativa.

6. Promoure la implicació de l'alumnat en la gestió de determinats conflictes.

L'augment de la participació en general comporta una disminució de la conflictivitat i una major assumpció de responsabilitats. Ofereix a més la possibilitat d'aprendre a gestionar conflictes de convivència resolent-los en la pràctica.

Es recomana l'avaluació, la difusió i l'extensió dels programes de mediació que s'està aplicant en alguns centres, com a forma d'abordatge de les situacions menys greus i com a eina educativa

7. Estendre la pràctica de tutories individuals.

Es recomana estendre la pràctica de sessions de tutories individuals com a complementàries a les de grup a tots els centres, pel seu efecte beneficiós en la prevenció i en la solució dels conflictes de convivència. Per fer-ho efectiu, es recomana que l'Administració

disposi els mitjans, orientacions, previsió de temps, còmputos horaris i formació dels tutors necessaris.

8. Treballar sistemàticament habilitats socials en les tutories grupals.

Es proposa donar un major contingut formatiu a les sessions de tutoria, treballant sistemàticament les habilitats socials i altres relacionades amb l'educació emocional i la gestió de conflictes, sens perjudici que es puguin treballar, també, a totes les classes, temps i espais de l'escola.

9. Afavorir una organització que permeti reduir el nombre de docents que intervé en cada grup-classe, així com una major estabilitat de les tutories.

Es recomana que s'aprofiti la possibilitat legal que un mateix professor pugui impartir més d'una àrea en el primer cicle (LOE, article 26.3), per reduir el nombre de professors que intervé en cada grup i reforçar el paper essencial de l'acció tutorial.

També es recomana afavorir l'estabilitat de les plantilles de professors, i fomentar que els docents que romanen als centres puguin seguir assumint la tutoria dels mateixos grups, fora que altres raons ho desaconsellin.

10. Garantir l'observació i supervisió educativa dels temps i espais no lectius

Es recomana garantir l'observació i supervisió educativa dels temps i espais no lectius (temps d'esbarjo, menjador, transport), per evitar situacions de conflicte que en ocasions es produeixen en moments

aliens a la classe, i per aprofitar possibilitats educatives i recursos de gran valor per l'educació en la convivència. Per fer-ho es recomana utilitzar diferents alternatives com la fixació d'alguns criteris, l'organització o foment de determinades activitats, i la correcta capacitat del personal no docent que hi pugui intervenir.

11. Incrementar les funcions i el paper de les comissions de convivència. Garantir-hi la participació de tots els sectors de la comunitat educativa.

Es recomana garantir la participació en aquests òrgans de representants de tots els sectors de la comunitat educativa i ampliar les seves competències a d'altres funcions de caràcter preventiu, d'elaboració i revisió de normes, i de criteris per la seva aplicació.

12. Adaptar i utilitzar el currículum i la metodologia com elements bàsics per l'aprenentatge de la convivència.

Es recomana incorporar al currículum els valors del respecte a l'altre, la tolerància, la responsabilitat, la generositat, la justícia o la cura de les persones i de l'entorn com un element bàsic de la convivència. Des d'aquesta perspectiva, cal aprofitar totes les àrees del currículum però algunes, com l'àrea d'Educació per la ciutadania prevista a la LOE, ofereixen especials possibilitats.

També la metodologia, més o menys col·laborativa, constitueix un instrument eficaç per aprendre a conviure, o el fet que existeixin espais de debat sobre les pròpies normes de convivència en què l'alumnat pugui expressar les seves opinions o defensar els seus criteris.

Des d'aquesta perspectiva, l'educació moral, per una banda, i l'atenció a la diversitat, per altre, són dos pilars bàsics de l'educació per la convivència en els centres i també per la prevenció de la violència.

13.Incrementar la participació de l'alumnat i de les famílies en l'elaboració, aplicació i revisió de les normes de convivència.

Es recomana promoure i augmentar la participació de les famílies en els processos d'elaboració, aplicació i revisió de les normes de convivència i, específicament

- La revisió conjunta dels criteris d'aplicació de les normes tant entre els diferents docents como entre aquests i l'alumnat, ja que l'informe ofereix nombroses dades sobre les diferències de criteris que es produeix en la seva aplicació entre els professors i sobre les conseqüències negatives que això té en la valoració de l'alumnat.
- Que dins els grups classe es discuteixin i es treballin les normes bàsiques de convivència, intentant fixar-les democràticament, i afavorint la participació de l'alumnat en les actuacions que s'hagin de dur a terme quan no es compleixen.

14.Sobre les conductes disruptives o la manca de disciplina en els centres educatius

A través de diferents estudis s'ha posat de manifest que el problema més estès i que més incideix en la vida quotidiana dels centres és el de les conductes disruptives i de manca de disciplina. Pot semblar que, en comparació amb altres conductes més greus, aquest és un

problema menor o que només afecta al professorat. Res més lluny de la realitat.

Amb tot i que no es tracta d'establir un rànking de problemes per saber quin d'ells afecta més negativament a la convivència en els centres, el fet és que les conductes disruptives afecten doblement la convivència escolar: per l'extensió del problema i per les conseqüències que genera (pèrdua de temps i d'energies; influència negativa en l'aprenentatge i el rendiment; alteració del clima de l'aula; desmotivació; malestar, etc.)

En conseqüència i per tal d'assegurar el dret a l'educació de tots els infants i adolescents, es recomana: a) atorgar a la disciplina a l'aula el valor instrumental que li correspon i insistir sobre la importància que té sobre tots els sectors escolars; b) establir amb claredat les normes mínimes imprescindibles per a la bona marxa del grup; c) disposar dels recursos i dels procediments necessaris per a garantir el clima de respecte i de treball; i d) utilitzar una metodologia que ajudi a que l'alumne es senti implicat en el procés d'aprenentatge.

15. Donar informació i formació a les famílies dels alumnes i reforçar la col·laboració família-escola

S'observa l'existència d'importants diferències de criteri entre les famílies dels alumnes i els professors en relació amb alguns dels conflictes de convivència dels centres educatius, així com una discrepància en la percepció de la situació que afecta a l'alumne en el cas de l'assetjament escolar. Tanmateix, la col·laboració entre la família i l'escola està considerada com un dels factors clau per a la millora de l'educació i, especialment, de la convivència escolar.

Es recomana en aquest sentit que els centres educatius posin especial atenció a traspassar la informació a la qual tenen dret les famílies dels seus alumnes, amb transparència i honestedat, i que es busqui un acostament quant als valors i als principis bàsics que han de guiar l'educació.

És convenient, així mateix, que s'estengui la promoció de les activitats de formació adreçades a elles, entre les que cal destacar les "escoles de pares" que poden ser un bon instrument per a aquest fi.

En tot cas, la col·laboració família-escola ha de ser objecte d'atenció prioritària si es vol superar molts dels problemes detectats.

9.3 Recomanacions específiques per a la intervenció en situacions d'assetjament o violència en el centres

16. Establir mesures per a la conscienciació de tots els àmbits educatius sobre la importància del respecte mutu i de l'exclusió total de qualsevol forma de violència en les relacions

El respecte mutu i el rebuig total a la violència constitueixen els dos valors essencials sobre els quals han de conscienciar-se tots els membres de la comunitat escolar, des del doble vessant de la prevenció i de la intervenció.

Un dels trets més característics del grup humà que constitueix qualsevol comunitat educativa és la gran diversitat dels seus membres, no només respecte a les seves característiques personals, sinó també quant als rols, les funcions o l'estatus que tenen en el sistema educatiu.

La convivència en un grup humà tan complex i heterogeni com el de la comunitat educativa no pot ni ha d'evitar els conflictes, sinó que ha de pivotar en el respecte mutu de tots els seus membres. Nogensmenys, la cultura dels drets humans i la convivència civilitzada exigeix l'exclusió total de qualsevol forma de violència en les relacions, i encara més en una institució de caràcter educatiu.

17. Garantir en totes les situacions d'assetjament escolar el recolzament, la protecció i la seguretat de la víctima.

Davant les situacions d'assetjament escolar, un cop es coneixen, el primer i el més urgent ha de ser l'escolta i el recolzament immediat a la persona que pateix l'agressió, i la presa de decisions per assegurar la seva protecció. Des del primer moment en que es comunica o es coneix la situació, la víctima ha de tenir la seguretat que hi ha un adult responsable en qui pot confiar perquè l'escolta, pren seriosament el que li ha transmès, el protegeix d'una nova agressió i l'informa dels passos que es van donant. La relació personal ha de servir també per aturar qualsevol intent d'autoculpabilització, mitjançant el rebuig total de les conductes assetjadores, independentment de quina sigui la raó o excusa en que es pretengui justificar.

18. Intervenir d'immediat amb els alumnes assetjadors transmetent un clar missatge de tolerància zero a qualsevol tipus d'agressió.

La intervenció del centre escolar amb els alumnes agressors i amb els seves famílies ha de ser també ràpida, sòlida i clara, amb l'objectiu de: a) transmetre un missatge nítid de tolerància zero i de cessament immediat de qualsevol tipus d'assetjament; b) evitar

possibles efectes negatius o reaccions de defensa del grup; i c) promoure la cooperació de les famílies en el centre.

Tal com s'adverteix en la Introducció de la Instrucció 10/2005, "Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil", de la Fiscalía General de l'Estat: *"Si els intimidadors no reben ràpides i enèrgiques valoracions negatives de la seva conducta i respostes fermes de que no quedaran impunes i/o si no son "recompensats" amb un cert nivell de popularitat i de submissió entre els altres companys, el comportament agressiu pot convertir-se en una forma habitual d'actuar, fent de la dominació un estil normalitzat en les seves relacions interpersonal"*.

19. Establir circuits de comunicació amb el professorat perquè els alumnes puguin informar de la seva situació als tutors o responsables del centre.

Es constata sovint que els alumnes són plenament conscients que davant de situacions d'assetjament de les quals són testimonis, podrien actuar per evitar-les o aturar-les. Molts d'ells consideren inclús que haurien de fer quelcom per defensar el company víctima d'assetjament, como ara protegir-lo o traspasar la informació que tenen a algun adult responsable... però no ho fan per por o per no disposar de circuits facilitadors d'aquesta comunicació. Tanmateix, són conscients que en moltes ocasions aquests adults no són coneixedors dels fets i, per tant, no poden actuar per aturar-los.

Cal trencar aquesta mena de "lleï del silenci" que priva de la protecció a l'alumne víctima agredit, i afecta negativament als alumnes que són testimonis muts de l'assetjament. Cal qüestionar la validesa ètica de determinades conductes i oferir vies clares als

alumnes –sovint els únics coneixedors dels fets- perquè puguin informar-ne als tutors o als directors.

20.Fer un seguiment continuat de la situació i no dilatar els processos d'investigació i de sanció

L'assetjament escolar, per la seva naturalesa, acostuma a perllongar-se en el temps. La majoria de las consultes i queixes rebudes al Síndic són relatives a situacions de maltractament entre iguals patides durant molt de temps, i àdhuc, en diferents etapes educatives.

A banda de la necessitat de la intervenció immediata i que els procediments d'investigació i sanció siguin el més àgils possibles, es recomana establir les mesures necessàries per fer possible el seguiment continuat d'avaluació de la eficàcia de les actuacions realitzades i de l'èxit en la resolució de la situació.

També es considera necessari fer el seguiment de les mesures d'allunyament, canvi o trasllat de centre, contemplades per la LOE i per la Llei Penal del Menor, per tal d'evitar-ne una possible perversió.

21.Establir mecanismes d'informació i d'orientació sobre les diferents possibilitats d'actuació davant de situacions d'assetjament escolar

Amb tot i que actualment hi ha una gran sensibilitat social en relació amb l'assetjament escolar–i en ocasions un cert alarmisme- es constata també una gran manca d'informació sobre què cal fer davant d'aquestes situacions. S'observa, així, una desorientació sobre els criteris a seguir, els passos a donar, les instàncies a les que cal acudir (tutoria, direcció, inspecció, programes de convivència,

Síndic, policia, instàncies judicials...), i sobre les conseqüències de cadascuna d'aquestes accions.

Per evitar aquesta desinformació cal establir mecanismes d'informació bàsica que siguin d'utilitat a tots els membres de la comunitat educativa (alumnes, famílies, professors, directors...).

9.4. Recomanacions sobre la intervenció d'altres agents socials

22. Sobre la judicialització de casos concrets

S'observa que hi ha diferents posicionaments en la comunitat educativa sobre la conveniència de la utilització de la via judicial davant determinades situacions que alteren greument la convivència en el centre escolar.

Pel que fa a aquesta qüestió hem cregut convenient fer els següents suggeriments:

- Es recomana fer un seguiment de les situacions d'assetjament escolar que es troben judicialitzades (denúncies interposades, desistiments i sobreseïments, mesures adoptades; el dret a la intimitat dels alumnes implicats..) i de la seva repercussió en els centres.
- Garantir la defensa dels professors i dels equips directius per la seva actuació en l'exercici de les seves funcions.
- Recordar a totes les parts implicades l'obligació legal de col·laborar amb la justícia.
- Defensar la conveniència, com a criteri general, d'exhaurir totes les alternatives abans de la denúncia per via judicial.

- Considerar l'oportunitat de revisar els criteris d'actuació per aquells casos en que sigui necessària la intervenció policial en els centres escolars o bé d'establir un protocol.

23.Sobre el tractament en els mitjans de comunicació

Si comparem la representació social que tenim sobre la violència en els centres amb els resultats dels estudis sobre la mateixa qüestió, s'evidencia una important distorsió de la realitat. Possiblement aquesta distorsió rau en el fet que els casos que arriben als mitjans de comunicació revesteixen una especial gravetat, i que el tractament que els mitjans donen a aquest tipus de notícia no propicia una anàlisi més rigorosa d'aquest tipus de situacions.

En aquest sentit, cal sospesar en cada cas els efectes contraproductius que poden derivar-se d'un tractament inadequat d'una situació d'assetjament per part dels mitjans. Si bé és cert que aquests contribueixen a crear una consciència social sobre conductes que altrament podrien passar inadvertides, poden al mateix temps contribuir a crear una alarma innecessària i estendre fins i tot el fenomen per un mecanisme d'imitació.

24. La necessitat de la col·laboració amb altres serveis del sistema de benestar i de l'actuació conjunta

Sovint determinades situacions o problemes en els centres escolars tenen el seu origen o la seva permanència en àmbits externs a l'escolar, sobre els quals el centre hi té poca incidència. En ocasions ni tan sols es disposa d'una mínima informació de possibles implicacions dels seus alumnes en conflictes externs al centre.

Es recomana que per tal d'aconseguir una major eficàcia i coherència en les intervencions en les situacions d'assetjament escolar es busqui la col·laboració dels altres serveis del sistema de benestar de la zona en la que està ubicada l'escola: serveis bàsics d'atenció social primària, equips socials especialitzats, centre de salut, forces de seguretat, educadors de carrer, entitats de lleure, etc.

9.5. Recomanacions sobre la necessitat de seguiment i investigació de les situacions d'assetjament escolar

25. Estudis que permeten fer un seguiment periòdic sobre l'evolució de la realitat

En els darrers anys en el nostre entorn s'han realitzat nombrosos estudis, en la seva major part centrats en el bullying que, mitjançant diferents metodologies i instruments, intenten determinar la prevalença de l'assetjament escolar en un determinat grup classe o bé el grau d'extensió de cada una de les seves manifestacions.

Es podria discutir la validesa d'aquests estudis, i especialment les comparances que sovint es realitzen entre els seus resultats per aconseguir una millora de la convivència en els centres. Tanmateix, si el que es busca és conèixer millor la realitat i l'evolució de l'assetjament escolar sembla que el més adequat és replicar cada cert temps una determinada investigació, que pugui ser d'utilitat general i que permeti comparar els avenços i els retrocessos en aquesta qüestió.

En aquest sentit, considerem que el proper informe del Defensor del Pueblo- rèplica de l'estudi realitzat l'any 2000- pot ser-ne un bon exemple. De la mateixa manera també ho seria una investigació

similar a la que es recull en aquest informe del Síndic que es portés a terme d'aquí a uns anys. Això permetria conèixer quina ha estat en un determinat període l'evolució de la realitat .

26. Estudis sobre l'eficàcia dels programes de intervenció

Es recomana, des de la necessitat d'incidir en la pràctica i de la utilitat per la millora de la convivència escolar, l'elaboració d'estudis sobre els programes d'intervenció que s'estan aplicant, que permetrien mesurar-ne l'eficàcia, detectar factors d'èxit i de fracàs. Només així podria garantir-se una planificació adequada de programes d'intervenció exitosos.

Especialment convenient sembla l'avaluació de l'eficàcia dels programes de millora de la convivència escolar i la publicació dels seus resultats, una pràctica poc estesa a casa nostra i sobre la qual altres països hi estan treballant de fa temps.

27. Seguiment de l'aplicació dels protocols actuals, així com dels expedients i sancions aplicades en els centres escolars

Una part de les situacions que afecten a la convivència escolar són abordades en el propi centre, amb els seus propis recursos; d'altres requereixen la intervenció de serveis educatius externs (EAP, USCE, Inspecció), i una petita part entren a la via judicial.

Cal que l'Administració educativa faci l'anàlisi i el seguiment dels expedients oberts en base a diferents variables: zona geogràfica, etapa escolar, curs, tipus de centre, tipus d'assetjament que ha requerit la intervenció d'instàncies externes al centre, etc., una anàlisi de la intervenció realitzada i dels resultats obtinguts, la

valoració dels temps de reacció als fets i dels temps de resolució de les situacions, i una revisió de las garanties ofertes respecte de la confidencialitat de les dades personals.