

**LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA
Y CONFLICTO ESCOLAR
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ARAGONESES
DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA**

Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa

GÓMEZ BAHILLO, CARLOS (COORDINADOR)

PUYAL ESPAÑOL, ESTHER

SANZ HERNANDEZ, ALEXIA

ELBOJ SASO, CARMEN

SANAGUSTIN FONS, MARIA VICTORIA

LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA
Y CONFLICTO ESCOLAR
EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS ARAGONESES
DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa

GÓMEZ BAHILLO, Carlos (coordinador)
PUYAL ESPAÑOL, Esther
SANZ HERNANDEZ, Alexia
ELBOJ SASO, Carmen
SANAGUSTIN FONS, Maria Victoria

Autores: Carlos Gómez Bahillo, (coordinador)

Esther Puyal Español

Alexia Sanz Hernández

Carmen Elboj Saso

Maria Victoria Sanagustin Fons

Edita: Gobierno de Aragón

Departamento de Educación, Cultura y Deporte

Realización: Calavia, Servicios Integrales de Artes Gráficas y Multimedia S.L.

D.L.: Z-2531-06

I.S.B.N.: 84-690-0741-6

La nueva realidad social marcada por la pluralidad y la diversidad convierte las relaciones de convivencia en la escuela en una de nuestras prioridades y de la comunidad educativa en conjunto. Nuestros jóvenes construyen su personalidad a través de la educación, en un proceso en el que la socialización es clave para su desarrollo futuro.

Las situaciones de conflicto en el aula tienen un carácter excepcional, como ponen de manifiesto informes como el realizado por el Defensor del Pueblo sobre La violencia escolar o el estudio que ahora presentamos, y suelen responder, si se analizan con detenimiento y sin prejuicios, a circunstancias relacionadas con la rápida transformación de la sociedad y la necesidad de encontrar soluciones inmediatas y adecuadas.

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte, independientemente de los diferentes estudios realizados sobre el tema, ha querido conocer en profundidad las relaciones y el clima de convivencia en los centros educativos, y de esta forma desarrollar un Plan de Convivencia que parta del conocimiento contrastado de los problemas que se plantean en nuestros centros

escolares. Para ello encargó a un grupo de profesores de la Universidad de Zaragoza un estudio-investigación sobre Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria, del que se derivan unas propuestas desde la perspectiva socioeducativa.

Un estudio, sin duda, de gran valor no sólo por los datos que en él se aportan y que reflejan el clima existente en los centros educativos aragoneses, sino también por la propia representatividad de la muestra, la más amplia de las investigaciones llevadas a cabo sobre este importante tema.

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte hace suyo este Informe y en especial sus propuestas finales como un elemento base que nos ayudará a conseguir la mejora en el clima de convivencia en los centros, impulsando la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorando la cohesión de grupo y promoviendo las relaciones internas entre los sectores de la comunidad educativa, lo que, en definitiva, contribuirá al desarrollo de una educación y un futuro de calidad en Aragón.

Eva Almunia Badía

Consejera de Educación,
Cultura y Deporte

INDICE DE CONTENIDO

Introducción.....	13
-------------------	----

CAPITULO PRIMERO. Convivencia y conflicto relacional en los centros educativos

1.1. El conflicto relacional.....	21
1.2. Contextualización del conflicto relacional entre jóvenes	26
1.3. Ámbitos y entorno del comportamiento antisocial	29
1.4. Conflicto en los medios de comunicación social.....	30
1.5. Conflicto en el entorno familiar.....	31
1.6. El grupo de iguales como elemento conformador de conductas antisociales.....	34
1.7. El conflicto en el entorno educativo	34
1.8. Protagonistas del acoso escolar	35

CAPITULO SEGUNDO. Relaciones de convivencia en los centros educativos aragoneses desde la perspectiva de sus actores: análisis cuantitativo.

2.1. Las relaciones de convivencia desde la perspectiva de los profesores	41
2.1.1. Relaciones de convivencia según los profesores	42
2.1.1.1. Relaciones entre profesores	43
2.1.1.2. Relaciones entre alumnos.....	44
2.1.1.3. Relaciones entre profesores y alumnos	45
2.1.2. Relaciones conflictivas según los profesores	47
2.1.2.1. Relaciones conflictivas entre iguales. El acoso escolar	48
2.1.2.2. Actitud del alumno ante el acoso	50
2.1.2.3. ¿Por qué se acosa?	51
2.1.2.4. Niveles de explicación del acoso.....	52
2.1.3. Conflicto en el aula según los profesores.....	55
2.1.3.1. La disciplina como problema.....	55
2.1.3.2. Respuesta del profesor ante el conflicto.....	57
2.2. Las relaciones de convivencia desde la perspectiva de las AMPAS.....	58
2.2.1. Relaciones de convivencia en los centros según las madres y padres de alumnos	58
2.2.2. El conflicto y acoso escolar	60
2.2.3. Causas generadoras del conflicto en los centros educativos.....	62

2.3. Las relaciones de convivencia desde la perspectiva de los alumnos....	65
2.3.1. El clima de convivencia en los centros según los alumnos.....	65
2.3.2. La percepción de la convivencia entre iguales según los alumnos	68
2.3.3. Comprensión y vivencia del conflicto y acoso escolar según los alumnos.....	71
2.3.3.1. Relaciones conflictivas.....	71
2.3.3.2. El conflicto desde la perspectiva de la víctima	73
2.3.3.3. El conflicto desde la perspectiva del acosador	75
2.3.4. El comportamiento de los alumnos violentos y sus víctimas: manifestación del conflicto según los alumnos	76

CAPITULO TERCERO. Convivencia y conflicto en los centros educativos desde la perspectiva de sus actores: el discurso

3.1. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los profesores y equipo directivo.....	84
3.1.1. El acoso escolar como conducta no deseable y compleja según los profesores	84
3.1.2. Criterios para valorar las conductas de acoso según los profesores.....	94
3.1.3. Niveles de explicación del acoso según los profesores	98
3.1.3.1. Desde la perspectiva intraindividual.....	98
3.1.3.2. Desde la perspectiva contextual.....	100
3.1.4. Los medios de comunicación de masas y su incidencia en el comportamiento de niños y jóvenes según los profesores	103
3.1.4.1. Los mass-media como agentes de socialización.	105
3.1.4.2. Los mass-media como fuentes de información del acoso escolar.....	108
3.1.5. Las relaciones familiares y su repercusión en la conducta social de niños y jóvenes según los profesores.....	109
3.1.6. El grupo de iguales como determinante del comportamiento social de niños y jóvenes según los profesores	116
3.1.7. La convivencia en los centros educativos desde la mirada del profesor	119
3.1.7.1. El debate sobre el contenido de la educación y el sistema educativo actual.....	120
3.1.7.2. Sobre la estrategia de actuación punitiva: la disciplina	122
3.1.7.3. El profesor ante el conflicto escolar y el acoso: capacidades y limitaciones	125

3.2. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los padres.....	128
3.2.1. Cómo viven los padres la inserción social y el conflicto relacional de sus hijos	128
3.2.2 La grupalidad como rasgo de la cultura juvenil según las madres y padres de alumnos	129
3.2.3. La identidad grupal según las madres y padres de alumnos.....	132
3.2.4. El déficit de formación como origen del problema según las madres y padres de alumnos	135
3.2.5. La familia y su función socializadora.....	136
3.2.5.1. Una autocrítica a la familia	136
3.2.5.2. Intenciones y respuestas conductuales de las familias	141
3.2.6. Los padres y madres y su visión del profesorado: rol y responsabilidad del profesor.....	142
3.2.7. Efectos de algunos usos de las tecnologías de la información y la comunicación según las madres y padres de alumnos.....	145
3.3. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los alumnos	146
3.3.1. El acoso escolar según los alumnos	147
3.3.2. Comportamiento de los alumnos conflictivos y de sus víctimas según los alumnos.....	149

CONCLUSIONES

1 Cómo son las relaciones de convivencia en los centros educativos aragoneses.....	153
2. Factores que favorecen y obstaculizan las relaciones de convivencia	156
3. Qué se debería hacer para favorecer la convivencia escolar.....	163
3.1. Sugerencias generales.....	164
3.2. Qué deberían hacer las familias	166
3.2.1. En relación con la educación en valores.....	166
3.2.2. En relación con los medios de comunicación	167
3.3. Qué debería hacer la institución educativa	169
4. Que se está haciendo en los centros educativos aragoneses.....	176
5. Propuestas finales.....	180
 Bibliografía	 187
Normativa e Informes.....	189
Enlaces.....	190
Anexos	193

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1. Normas vigentes en los grupos de iguales	118
CUADRO 2. El acosador como líder de su grupo.....	118
CUADRO 3. Indicadores de convivencia en los centros educativos aragoneses.....	155
CUADRO 4. Relaciones de convivencia desde la perspectiva de los profesores.....	156
CUADRO 5. Relaciones de convivencia desde la perspectiva de los padres.....	158
CUADRO 6. Relaciones de convivencia desde la perspectiva de los alumnos.....	159
CUADRO 7. La familia y su función educativa	167
CUADRO 8. Actuaciones en el ámbito familiar	168
CUADRO 9. Acciones para favorecer un clima de convivencia en el centro.....	174
CUADRO 10. Acciones a desarrollar ante los comportamientos antisociales de los alumnos	175
CUADRO 11. Recursos para establecer relaciones de convivencia	180
CUADRO 12. Estrategias para establecer relaciones de convivencia en los centros educativos	181

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. Valoración del ambiente del centro por parte del profesorado según etapa educativa	42
TABLA 2. Valoración de las relaciones existentes entre los profesores según etapa educativa	43
TABLA 3. Convivencia entre los alumnos en función de las relaciones de convivencia existente entre los profesores.....	45
TABLA 4. Grado de satisfacción relacional.....	47
TABLA 5. Acoso entre compañeros.....	48
TABLA 6. Comportamiento habitual del alumno ante el acoso desde la perspectiva del profesor	50
TABLA 7. La sociedad como causa principal de los comportamientos antisociales de los alumnos	52
TABLA 8. La familia como causa principal de los comportamientos antisociales de los alumnos	53
TABLA 9. Disciplina en el aula desde la perspectiva de los profesores.....	54
TABLA 10. Disciplina en el aula desde la perspectiva de los profesores, según etapa educativa	55

TABLA 11. Agresividad del alumno hacia el profesor desde la perspectiva de los profesores.....	56
TABLA 12. Respuesta del profesor ante los problemas de disciplina en el aula.....	57
TABLA 13. Respuesta del profesor ante los problemas de respecto a su persona en el aula.....	57
TABLA 14. Convivencia entre profesores y alumnos desde la perspectiva de las AMPAS.....	59
TABLA 15. Convivencia de los padres con equipo directivo y profesores desde la perspectiva de las AMPAS.....	60
TABLA 16. Manifestación del conflicto entre compañeros desde la perspectiva de las AMPAS.....	61
TABLA 17. Comportamiento del alumno ante el acoso según la perspectiva de las AMPAS.....	61
TABLA 18. Causa del conflicto de relación entre compañeros desde la perspectiva de las AMPAS.....	62
TABLA 19. La familia como causa del comportamiento antisocial de los alumnos desde la perspectiva de las AMPAS.....	63
TABLA 20. La sociedad como causa del comportamiento antisocial de los alumnos desde la perspectiva de las AMPAS.....	63
TABLA 21. Los medios de comunicación social como causa del comportamiento antisocial de los alumnos desde la perspectiva de las AMPAS.....	64
TABLA 22. Clima y ambiente del centro desde la perspectiva del alumno según género y etapa educativa.....	66
TABLA 23. Actitud del alumno ante la asistencia al centro educativo.....	68
TABLA 24. Experiencia del alumno de situaciones de violencia o acoso según género y etapa educativa.....	73
TABLA 25. Comunicación de la situación de acoso por parte de la víctima según género.....	74
TABLA 26. Comportamiento violento del alumno según género.....	76
TABLA 27. Forma de manifestación del conflicto desde la perspectiva del alumno según género.....	77
TABLA 28. Forma de manifestación del conflicto desde la perspectiva del alumno según etapa educativa.....	77
TABLA 29. Clima y ambiente del centro.....	153
TABLA 30. Relación de convivencia de los alumnos.....	154
TABLA 31. Existencia de acoso en el centro.....	162

INDICE DE GRAFICAS

GRAFICA 1. Clima y ambiente del centro desde la perspectiva de los profesores.....	42
GRAFICA 2. Valoración de las relaciones existentes entre el profesorado.....	43
GRAFICA 3. Convivencia entre los alumnos desde la perspectiva del profesorado.....	44
GRAFICA 4. Convivencia entre profesores y alumnos desde la perspectiva de los profesores.....	46
GRAFICA 5. Grado de conflictividad entre alumnos.....	48
GRAFICA 6. Edad en que se producen las relaciones conflictivas entre iguales.....	49
GRAFICA 7. Manifestación del acoso entre iguales desde la perspectiva del profesor.....	49
GRAFICA 8. Lugar manifestación del conflicto entre alumnos según la perspectiva del profesor.....	50
GRAFICA 9. Origen de las situaciones conflictivas entre alumnos según la perspectiva del profesor.....	51
GRAFICA 10. Los medios de comunicación social como causa principal de los comportamientos antisociales de los alumnos.....	51
GRAFICA 11. Influencia negativa de compañeros y amigos como causa principal de los comportamientos antisociales de los alumnos.....	54
GRAFICA 12. Conflicto entre profesores y alumnos desde la perspectiva de los profesores.....	55
GRAFICA 13. Agresividad del alumno hacia el profesor desde la perspectiva de los profesores.....	56
GRAFICA 14. Valoración del ambiente del centro desde la perspectiva de las AMPAS.....	58
GRAFICA 15. Relaciones de convivencia entre alumnos y profesores desde la perspectiva de las AMPAS.....	59
GRAFICA 16. Existencia de acoso desde la perspectiva de las AMPAS.....	60
GRAFICA 17. El grupo como causa del comportamiento antisocial de los alumnos desde la perspectiva de las AMPAS.....	62
GRAFICA 18. Clima y ambiente del centro desde la perspectiva del alumno.....	65
GRAFICA 19. Satisfacción del alumno al acceder al centro desde su perspectiva.....	66
GRAFICA 20. Valoración de la relación personal con compañeros de clase desde la perspectiva del alumno.....	69
GRAFICA 21. Valoración de la relación entre los compañeros de clase desde la perspectiva del alumno.....	70

GRAFICA 22. Relaciones entre los compañeros según grado de inserción personal en la clase desde la perspectiva del alumno.....	70
GRAFICA 23. Percepción del alumnado de la intensidad del conflicto en los centros educativos.....	71
GRAFICA 24. Conflicto entre compañeros desde la perspectiva del alumno según etapa educativa	72
GRAFICA 25. Agresividad como problema principal del centro desde la perspectiva del alumno.....	72
GRAFICA 26. Respuesta individual del alumno afectado ante una situación de violencia o acoso desde la perspectiva del alumno	74
GRAFICA 27. Participación de los alumnos en situaciones de conflictividad desde la perspectiva del alumno	75
GRAFICA 28. Manifestaciones del conflicto desde la perspectiva del alumno	76
GRAFICA 29. Escenarios del conflicto desde la perspectiva del alumno.....	76
GRAFICA 30. Lugares de conflicto desde la perspectiva del alumno según etapa educativa	78
GRAFICA 31. Acciones preferidas para mejorar las relaciones de convivencia desde la perspectiva del alumno	79

ANEXOS

ANEXO I. Muestra de centros. Análisis cuantitativo	195
ANEXO II. Muestra de centros. Análisis cualitativo	197
ANEXO III. Protocolo para la medición de la convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Cuestionario para profesores	199
ANEXO IV. Protocolo para la medición de la convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Cuestionario para las asociaciones de madres y padres de alumnos	203
ANEXO V. Protocolo para la medición de la convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Cuestionario para los alumnos.....	207
ANEXO VI. Protocolo para grupo de discusión con asociaciones de madres y padres	211
ANEXO VII. Protocolo para grupo de discusión con alumnos	213
ANEXO VIII. Protocolo para grupo de discusión con profesores.....	215

La convivencia escolar es un proceso dinámico generado dentro de la institución educativa que involucra a todos sus miembros y que incide significativamente en el desarrollo personal, socioafectivo e intelectual de los alumnos. Considerar el nivel de convivencia de un centro supone dar respuesta a unas cuestiones básicas: ¿Cómo son las relaciones interpersonales y grupales en los centros educativos? ¿Qué papel desempeña la familia, la sociedad, los medios de comunicación social y el propio sistema educativo en la formación de actitudes y conductas sociales? ¿Qué se está haciendo para favorecer las relaciones de convivencia en el entorno educativo? ¿Existe conflictividad relacional y, en caso afirmativo, cuáles son las causas?

La institución educativa cumple la función prioritaria de socialización de niños y jóvenes, preparándolos para su inserción –en sentido amplio– en la sociedad. Los centros educativos se encuentran inmersos en la sociedad y son partícipes de los problemas sociales que en ella se viven. Las preocupaciones y conversaciones que emergen

en su espacio son un reflejo de lo que ocurre en la sociedad; lo que en ellos se vive responde a los problemas, tensiones, expectativas o euforias que se están produciendo en el entorno más inmediato en el que se encuentra ubicados. Se trata de un microcosmos inserto en un conjunto social más amplio que es la sociedad. Su función socializadora se realiza a través de las interacciones cotidianas que se producen en las actividades diarias, en las conversaciones espontáneas, en los diálogos y debates sobre cuestiones específicas en las que los miembros de la comunidad educativa son capaces de llegar a acuerdos, establecer consensos, vivir con desacuerdos y establecer un ideario orientado a la práctica de valores democráticos.

La familia y la institución educativa enseñan a los niños y jóvenes a convivir y a relacionarse con los demás. Este proceso, al que denominamos “cultura de convivencia”, se debe fundamentar en los principios básicos de justicia, libertad, solidaridad, participación, responsabilidad personal y colectiva y respeto a los derechos humanos y a las

minorías por lo que es importante que, conjuntamente el centro y la familia, promuevan en su respectivo entorno, comportamientos y actitudes que favorezcan el desarrollo de este estilo de conducta. No obstante, favorecer la “cultura de convivencia” no es sólo competencia de la familia y de los centros educativos sino también de los medios de comunicación social, del sistema político, de la organización económica, de las políticas comerciales y de consumo, dado que sus planteamientos discursivos resultan determinantes en la formación de los hábitos relacionales de los miembros más jóvenes de la sociedad.

En las relaciones de convivencia se manifiestan la personalidad del alumno y sus experiencias sociales, así como su visión e interpretación del entorno social en el que se encuentra. Los niños y jóvenes ensayan comportamientos en sus relaciones interpersonales, y en su proceso de inserción e integración social surgen, en ocasiones, situaciones conflictivas con los adultos –en este caso los educadores- o con sus propios compañeros, pudiendo llegar a manifestarse este conflicto de forma agresiva.

Las instituciones públicas aragonesas¹ relacionadas con la atención al menor señalan que se está produciendo un aumento de conflictividad en algunos sectores minoritarios juveniles durante estos últimos años, que se manifiesta en

el ámbito doméstico (relaciones paterno-filiales), a través de la desobediencia y resistencia a la autoridad –profesores, padres, educadores, etc.-. Se trata de un tipo de jóvenes que responden a un determinado perfil y contexto social y/o familiar y que, en bastantes ocasiones, tienen problemas para adaptarse al entorno en el que viven o para mantener relaciones interpersonales.

El comportamiento antisocial que se manifiesta a veces en el ámbito escolar refleja la violencia existente en la sociedad y en sus instituciones, y adquiere una mayor trascendencia cuando la agresividad es utilizada por un reducido número de jóvenes como forma habitual de comportamiento o de diversión. Una de las manifestaciones de esta agresividad en el aula es el conflicto entre iguales y, especialmente, el acoso.

El conflicto y la violencia en el contexto educativo han sido estudiados desde diferentes perspectivas –sociológica, psicológica, educativa-, considerando la opinión de los agentes educativos sobre las situaciones que se generan en el aula y sus implicaciones. En los últimos años, se ha producido cierta alarma social en relación con algunos sucesos concretos de violencia y agresividad estudiantil, que ha llevado a la administración a desarrollar estrategias y programas formativos dirigidos a fomentar las relaciones de convivencia entre compañeros y,

1. Esta situación se deduce de los informes anuales de la Fiscalía de Menores, Memoria Judicial de las Audiencias Provinciales de Huesca, Teruel y Zaragoza, del Grupo de Menores de la Policía Nacional (GRUME), Policía Local, Guardia Civil en el medio rural...

de una manera más específica, a prevenir aquellas situaciones que puedan dar lugar a enfrentamientos o incluso a conductas violentas aisladas que, cuando se producen, aparecen en las páginas centrales de la prensa y en los espacios informativos; en este marco y con cierta frecuencia, suele denominarse bullying o acoso escolar a cualquier altercado o enfrentamiento entre compañeros, ya sea un insulto o agresión verbal, física o psicológica, considerando el hecho en sí mismo pero sin reflexionar sobre la situación que provoca este tipo de comportamientos entre determinados niños y jóvenes. El primer trabajo sobre el tema de ámbito nacional fue el Informe que, en 1999, realizó el Defensor del Pueblo sobre *La violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria obligatoria*; en él se hace un diagnóstico y evaluación de las relaciones existentes en el entorno escolar y se propone un modelo de categorías para analizar las situaciones relacionales que se producen en el aula.

El libro que presentamos ahora contiene los resultados de una investigación socioeducativa realizada con el patrocinio del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por un equipo de profesores de la Universidad de

Zaragoza, durante los años 2005 y 2006. Este estudio versa sobre las Relaciones de convivencia en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Autónoma Aragonesa y sobre los conflictos relacionales que en ella surgen prestando una especial atención a los casos de acoso entre alumnos. Se ha intentado traducir el punto de vista de los principales actores de la institución educativa (alumnos, profesores y padres) con el objetivo de profundizar y mejorar el grado de comprensión de la realidad de los centros. A partir de aquí se proponen estrategias de intervención que favorezcan las relaciones de convivencia.

El estudio se ha realizado bajo una doble dimensión metodológica: cuantitativa y cualitativa. Para la realización del análisis cuantitativo se remitieron tres cuestionarios dirigidos a profesores, AMPAS y alumnos (Anexo III, IV y V respectivamente), de una muestra representativa de 63 centros públicos y concertados (Anexo I) de los niveles educativos de 5º y 6º de Primaria, ESO, Bachillerato y ciclos Formativos de Grado Medio, distribuidos por zonas educativas, habiéndose obtenido una amplia participación, 77% y 60% de la muestra, lo que supone en conjunto las siguientes respuestas válidas: 8.984 alumnos, 623 profesores y 40 AMPAS².

2. Resumen de participación

Muestra de centros: de 48 posibles han participado 37 centros públicos y de 15 posibles han participado 9 centros concertados.

Profesores: han respondido 580 profesores de centros públicos y 62 de concertados.

Alumnos: han respondido 7.723 alumnos de centros públicos y 1.261 de concertados

AMPAS: han respondido 27 de centros públicos y 13 de concertados.

Desde el punto de vista cualitativo, la investigación nos ha permitido profundizar en la comprensión de la realidad socioeducativa, a partir de las interpretaciones de las personas y/o colectivos implicados y, por tanto, acercarnos a la identificación de soluciones desde las aportaciones expresadas por ellos. La técnica de investigación social utilizada ha sido el Grupo de Discusión; la información obtenida en ellos es significativa y proviene de personas que representan posiciones sociales y situaciones relevantes para el tema que nos ocupa, permitiéndonos una comprensión real de las problemáticas y una identificación de respuestas posibles y acordes. Los protocolos utilizados para la recogida de información (Anexos VI, VII y VIII) señalan aquellos aspectos en los que se ha centrado el debate, diálogo y pronunciamiento de los distintos actores, especialmente en lo que se refiere al conflicto escolar y a las relaciones de convivencia existentes en los centros³. En total se conformaron trece grupos de discusión con profesores y equipos directivos de centros públicos y concertados, tres grupos de discusión de padres y tres grupos de discusión de alumnos procedentes de centros representativos de cada una de las tres provincias aragonesas.

Para mostrar los planteamientos y resultados de la investigación realizada

en este libro se han articulado cuatro capítulos. En el primero se plantea el tema de la educación para la convivencia considerando la incidencia de la sociedad, la familia, los medios de comunicación y el grupo de iguales en la aparición y desarrollo del conflicto relacional, con especial referencia al acoso escolar y a las causas y factores que determinan este tipo de conducta antisocial. El segundo, refleja el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de los cuestionarios recibidos de profesores, AMPAS y alumnos. El tercero presenta el discurso de los informantes, profesores, AMPAS y alumnos, que confirma y matiza con mayor profundidad lo expuesto en el análisis cuantitativo, al reproducir las voces de los distintos actores manifestando su percepción de las relaciones de convivencia y los conflictos relacionales producidos en el entorno educativo. En el cuarto se recogen las actuaciones que se están desarrollando para favorecer la convivencia en los centros, se proponen otras para desarrollar en el ámbito familiar, en relación con la educación para la convivencia, y se presentan algunos instrumentos para enriquecer dichas relaciones. Por último, se incluyen unas conclusiones finales y diferentes propuestas de acción. Los aspectos relacionales entre profesor-alumno, están siendo estudiados por este mismo equipo investigador para la elaboración de una Guía Didáctica para la

3. Es cierto que ha existido una tendencia a centrar la discusión en el tema del conflicto y, concretamente del acoso escolar, tal vez condicionada por la especial sensibilidad propiciada por los sucesos acontecidos a nivel nacional (el suicidio de dos estudiantes a causa de la presión que recibían de sus compañeros), en el momento en que se celebraron las sesiones –junio de 2005–.

Convivencia que se incluirá en la colección Cuento Contigo.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la disponibilidad de los equipos directivos y profesorado de los centros públicos y concertados de Aragón, de sus alumnos y de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos que nos han proporcionado la información requerida en cada fase del estudio. Nuestro agradecimiento por ello, que también se hace extensivo al Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón que ha sido sensible a esta preocupación social y educativa y que está desarrollando diversas actuaciones orientadas a favorecer las relaciones de convivencia existentes en los centros educativos de enseñanza no universitaria entre las que se incluye este estudio, así como la elaboración de materiales didácticos para fomentar el clima de convivencia y de respeto entre todos aquellos que constituyen la comunidad educativa aragonesa.

Zaragoza, 30 de junio de 2006.

CAPITULO PRIMERO

CONVIVENCIA Y CONFLICTO RELACIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1.1. El conflicto relacional

El conflicto es una situación de confrontación de intereses que se produce en el desarrollo de las relaciones humanas a lo largo de toda la vida y que especialmente, en el caso de los niños y jóvenes, puede constituir una oportunidad para aprender y mejorar la convivencia, una vez superadas las causas que lo han generado. Cuando los conflictos no se afrontan adecuadamente o se fracasa en su solución, pueden constituir un factor que fomenta actitudes y comportamientos hostiles y agresivos.

La agresión tiene siempre una dimensión social ya que con ella se pretende la consecución de ciertos privilegios o beneficios respecto a los demás, como el poder y control sobre otra persona, grupo o sociedad y conseguir un mejor status o posicionamiento dentro de un grupo. Pero hay otro tipo de agresión donde el objetivo es dañar y dominar a otra persona, la víctima. En este caso, deberíamos hablar de violencia o acción intencional que daña a terceros y que puede presentar diversas modalidades según sus efectos, siendo la

violencia física y psicológica sus principales manifestaciones.

Moreno Olmedilla (1997) señala seis categorías de comportamiento antisocial en el aula:

- Disrupción, es decir, aquellas situaciones que se producen en el aula y en la que unos pocos alumnos impiden con su conducta el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo el profesor dedicar gran parte de su esfuerzo al mantenimiento del orden y la disciplina. Se trata de un fenómeno interno que normalmente no trasciende el ámbito escolar pero que afecta personalmente al ánimo de los educadores y que repercute en el clima de clase.
- Falta de disciplina que se manifiesta de forma conflictiva a través de la relación entre profesores y alumnos, y que refleja actitudes o posiciones agresivas del alumno hacia su educador, que van desde la mera resistencia al cumplimiento de las órdenes recibidas,

al desafío e insulto al profesorado, lo que repercute directamente en el ambiente y actividad que se desarrolla en el aula.

- *Bullying* o maltrato entre compañeros que supone un proceso de intimidación y acoso de un alumno o un número reducido de ellos hacia otro compañero.
- Vandalismo supone una agresión física, con intencionalidad de destrucción, hacia los recursos materiales principalmente del centro o incluso de los propios compañeros.
- Violencia física mediante agresiones y extorsiones hacia cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Acoso sexual como fenómeno oculto y constante de conducta antisocial que podría ser considerado como una forma particular de *bullying*.

La violencia se puede manifestar en las relaciones conflictivas entre los alumnos o de éstos con sus profesores o entre los propios profesores. En el caso de los alumnos, una de las manifestaciones que mayor preocupación ha generado es el denominado acoso escolar. Con el término “bullying” o acoso escolar se describen diversos tipos de conductas y comportamientos no deseados en algunos niños y adolescentes dentro del ámbito escolar, como bromas pesadas, ignorancia deliberada hacia la presencia de un compañero, ataques personales, violencia

psicológica o incluso física, mofas e insultos, amenazas y extorsiones verbales a través de llamadas a teléfonos móviles o correos electrónicos (realizadas a nivel individual o en grupo), que tienen un efecto inmediato en sus víctimas. En otras ocasiones, el chantaje es la forma más habitual: dinero, regalos, obligación de hacer deberes o ayuda en los exámenes. Las formas de intimidación y acoso dependen de la edad y el género. Los aspectos que caracterizan al bullying, y que lo distinguen de cualquier otro tipo de agresión o violencia entre iguales son, en primer lugar, la existencia de una víctima indefensa que es atacada por un compañero o varios que se sienten superiores a él dándose una desigual distribución de poder o desequilibrio de fuerza entre agresor o agresores y agredido. En segundo lugar, se trata de una violencia reiterada que se prolonga en el tiempo y es intimidatoria, situando a la víctima en una posición de debilidad de la que difícilmente puede salir sin ayuda externa. Ayuda que puede ir dirigida a dotar de estrategias de autocontrol emocional a la víctima o bien a neutralizar los riesgos del entorno, con tácticas que desautorizan o denuncian la conducta del acosador. Ambos rasgos son los que recoge Olweus (1998: 25), en 1973, cuando definió el acoso escolar como aquella situación en la que “*un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante tiempo a acciones negativas que llevan a cabo otros alumnos o varios de ellos. La victimización entre iguales es una conducta de persecución*”

física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro al que elige como víctima de ataques de los que difícilmente puede salir por sus medios". Las diversas formas de manifestación de la conducta violenta del acosador o acosadores, según el Informe Cisneros VII (Universidad Alcalá de Henares, 2005: 5), puede ser a través de:

- "Comportamiento de Desprecio y Ridiculización.
- Coacciones.
- Restricción de la Comunicación y Ninguneo.
- Agresiones físicas.
- Comportamiento de Intimidación y Amenaza.
- Comportamiento de Exclusión y de Bloqueo Social.
- Comportamiento de Maltrato y Hostigamiento Verbal.
- Robos, Extorsiones, Chantajes y Deterioro de pertenencias".

No se debe confundir una situación de acoso con las crisis y los altibajos que se producen en las relaciones humanas, especialmente durante la etapa de la pubertad y la adolescencia. Los conflictos y las malas relaciones entre algunos compañeros o grupos se han producido siempre, así como los problemas de comportamiento y disciplina en el aula y, aunque son fenómenos perturbadores, no pueden ser considerados como acoso o violencia, a pesar de que algunos casos puedan degenerar en ella. No obstante, existe una

tendencia en la opinión pública, por la incidencia reciente de los medios de comunicación social, a equiparar cualquier situación conflictiva que se produce en los centros. La violencia escolar es un fenómeno antiguo, aunque ahora es más patente porque los medios de comunicación social, los padres, el sistema educativo y la sociedad en general están más sensibilizados por lo que sucede dentro de la institución educativa y, especialmente, por todo aquello que está relacionado con la vulneración de los derechos humanos o las situaciones de desigualdad y exclusión, y porque la denuncia de estos hechos se ha generalizado.

La preocupación social por el acoso juvenil en el ámbito escolar comenzó a producirse durante el último tercio del siglo XX, concretamente a comienzo de los años setenta, en la sociedad norteamericana y en menor grado en el contexto europeo. Por entonces empiezan a surgir los primeros estudios en los países nórdicos, Gran Bretaña y EE.UU, así como en Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Japón, entre otros. En España, el primer informe a nivel nacional fue realizado en 1999 por el Defensor del Pueblo (2000) y en él se recogía, además de la referencia a estudios existentes en otros países y al tratamiento jurídico del tema de la violencia entre menores, las actuaciones de las administraciones educativas con competencias, y un estudio sobre la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de educación secundaria en España.

La existencia de conflictos en el aula llevó a la administración a regular los derechos y deberes de los alumnos de los centros educativos, mediante un Real Decreto de 5 de mayo de 1996. Como ya se ha indicado, en el aula se reproduce la conflictividad existente en el entorno social y de la misma manera que vivimos momentos conflictivos en nuestras relaciones personales, laborales y vecinales, éstos también se generan en el entorno educativo y en ellos participan los miembros de la comunidad escolar⁴.

En los últimos años se están produciendo abundantes debates y reflexiones sobre la conflictividad en el aula, que ha dado origen a una amplia bibliografía y artículos en revistas educativas especializadas, como respuesta al aumento de la sensibilización social que se está produciendo ante la aparición de situaciones de violencia y acoso entre compañeros en algunos centros educativos. Podemos citar la aportación de Aviles Martínez (2000: 20-22)

que diferencia tres tipos de intimidación: *verbal*, a través de insultos y motes despectivos y despreciativos; *física*, agrediendo con patadas y empujones y, en algún caso, amenazando con armas u otros objetos peligrosos; y, *social*, rechazando y aislando a la víctima dentro del grupo, e intimidándola por medio de desprecio y ridiculizaciones. En todas ellas subyace un maltrato psicológico importante pudiéndose hablar, en caso de prolongarse la situación, de victimización psicológica.

Un reciente estudio, *Violencia entre compañeros*⁵, señala que el 14,5% de los alumnos españoles de secundaria declaran haber sido víctima de “algún tipo de violencia” en el centro escolar y que se producen más situaciones de violencia en los centros privados, donde el 14,6% de los alumnos se consideran agresores, mientras que en el caso de los centros públicos esta proporción se reduce a la mitad. Las agresiones son algo habitual, según se dice en el Informe, y tres de cada cuatro

4 INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo*. En dicho informe, que recoge los resultados de un cuestionario aplicado a 534 centros públicos y privados de educación secundaria, se señala que el 79% de los alumnos califica de bueno o excelente el nivel de convivencia existente entre el alumnado; el 8% percibe como grave el tema de la violencia en el entorno del establecimiento educativo mientras que un 25% dicen estar preocupados; el 89% de los encuestados afirma que ha vivido situaciones de indisciplina en su centro durante los tres últimos años y durante este tiempo se han impuesto sanciones disciplinarias a los alumnos en el 30% de los centros; finalmente, un 60% de las respuestas afirman que ha habido agresiones aisladas entre alumnos durante este mismo periodo.

5 IX SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE BIOLOGIA Y SOCIOLOGIA DE LA VIOLENCIA, *Violencia y Escuela* celebrado en Valencia, durante los días 6 y 7 de octubre de 2005. Presentación de Informe sobre *Violencia entre compañeros*, coordinado por la profesora Fuensanta Cerezo, de la Universidad de Murcia, y elaborado a partir de los resultados obtenidos en un cuestionario realizado a 800 alumnos de toda España. En el mismo se diferencia entre la violencia (insultos, golpes o peleas) y el acoso escolar, que los sufre un 2,5% de los encuestados.

estudiantes han sido testigos de ellas. El 21% de los alumnos de centros privados ha sufrido algún tipo de violencia, mientras que en los centros públicos es del 16,5% y en los concertados del 12%.

El *bullying* o acoso escolar constituye una preocupación social que se manifiesta por el tratamiento que del mismo hacen los medios de comunicación social y por la diversidad de estudios que están apareciendo en estos últimos años. En ellos se presentan unos porcentajes elevados de acoso, aunque en la mayor parte de los mismos no se precisa qué es lo que realmente se entiende por ello y, en muchas ocasiones, se confunde el *bullying* con el enfrentamiento verbal, o incluso físico, de un niño o joven hacia otro compañero, y cualquier tipo de manifestación violenta es denunciada como tal y posteriormente, en algunos casos, el estudio y análisis de la situación refleja que no lo era. No obstante, no podemos negar la alarma social existente en nuestro país, que llevó al Ministerio de Justicia a presentar, en el Consejo de Ministros del 7 de octubre de 2005, el informe sobre el *Anteproyecto para reformar la Ley de Responsabilidad Penal del Menor* que contiene medidas de alejamiento para el agresor y para reforzar la protección de las víctimas y favorecer la integración de los menores que forman bandas y grupos organizados y desarrollan comportamientos violentos y, en ocasiones, delictivos.

En Aragón también las situaciones conflictivas de acoso y violencia se producen principalmente durante la etapa de educación secundaria, siendo menor en el bachillerato, aunque los escolares aragoneses no son tan precoces en su acción violenta como los que se señalan en el *Informe Cisneros* para la comunidad de Madrid, ni tampoco la proporción resulta tan elevada, en función de las denuncias que se producen y que finalmente son reconocidas como tales por las instituciones educativas y judiciales. No obstante, la conflictividad escolar entre iguales ha ido en aumento durante los últimos años, si bien los alumnos violentos son minoritarios en cualquier centro escolar, salvo excepciones muy puntuales. En conjunto, la situación de acoso y violencia entre compañeros presenta unos índices reducidos y suele ser bastante menor a la de los problemas de disciplina habituales, de ahí que el profesorado considere menos problemáticas estas situaciones y piense que, en la mayoría de las ocasiones, se trata de problemas de convivencia y de relaciones entre iguales.

Según un *Informe* de El Justicia de Aragón (2005) únicamente se han producido durante el año 2005 cinco casos de acoso escolar, de los que tres han sido considerados de carácter leve y los dos restantes graves, proporción similar a la del año 2004. No obstante, hay situaciones de acoso, al igual que sucede en el ámbito familiar o laboral, que permanecen ocultas por miedo o por falta de recursos para denunciarlas y fortaleza para asumir el estigma

social que se adquiere con ello hasta que el problema finalmente se resuelve. La solución que en estos casos adopta la administración educativa suele ser trasladar al afectado a otro centro educativo, como alternativa inmediata, e iniciar un plan de intervención con el acosador y grupos de alumnos.

1.2. Contextualización del conflicto relacional entre jóvenes

Las personas nacemos con unas peculiaridades temperamentales y nuestra personalidad se va haciendo en contacto con el entorno social en el que vivimos y en función de las relaciones que mantenemos. Las peculiaridades biológicas de las personas, así como sus circunstancias personales y sociales⁶, determinan su forma de integración o, por el contrario, su inadaptación personal al grupo y a la sociedad. *“El ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal... Por ello podemos afirmar que existe una construcción cultural de la violencia y de la paz, así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos... En este sentido, en nuestro mundo existe un modelo dominante de ser humano que se caracteriza por la utilización de conductas agresi-*

vas y por la marginación y desprecio de otros pueblos y etnias, o de las personas de otro género o de características diferentes, que ha terminado por generar una «atmósfera cultural» que impregna casi todos los ámbitos de la vida. Los medios de comunicación social reproducen este modelo de forma acrítica, mostrándonos que solo sobreviven los más fuertes y que no existe otra posibilidad que la de luchar contra los otros” (Palomero, J. E. y Fernández, R. 2001: 25). Por tanto, cualquier problema de convivencia, independientemente del ámbito en el que se produzca, hay que analizarlo desde la perspectiva del contexto social en el que se genera. Desde este enfoque ecológico o contextual, la violencia debe entenderse como un fenómeno multicausal, la predisposición a comportarse de manera violenta puede estar provocada o influida por numerosos factores que van desde factores personales y familiares hasta aquellos en los que está presente el papel del grupo de iguales, el entorno educativo y la sociedad en su conjunto.

La primera causa de la violencia escolar tiene un considerable componente social. La violencia escolar es resultado de la que se produce en la sociedad, la cual se manifiesta en el ámbito político, laboral, familiar, deportivo, recreativo, etc. Hay situaciones conflictivas en el parlamento, ayuntamientos, empresas, en el barrio, en la

6 Hay personas violentas como consecuencia de trastornos de personalidad (personas impulsivas, irritables, susceptibles emocionalmente, agresivas...) y enfermedades mentales, pero, en la mayoría de las ocasiones, las actitudes agresivas en la familia, escuela, vecindad, empresa... son resultados de carencias afectivas y de frustraciones personales que se han producido a lo largo del proceso de iniciación y socialización durante la infancia y adolescencia.

comunidad vecinal y en las relaciones humanas intergrupales. Por ello, lo que sucede en el aula, en el recreo o a la salida de clase, no puede ser estudiado como algo independiente. Es este tipo de sociedad desigual, competitiva e individualista la que genera y favorece situaciones de imposición o dominación. Es la que forja la violencia psicológica o incluso física de género, el acoso moral o psicológico en el ámbito laboral y el acoso escolar. Una sociedad culturalmente agresiva produce comportamientos antisociales entre los jóvenes y adolescentes.

En segundo lugar, la influencia del ambiente familiar es determinante. El tipo de educación así como el posible desajuste y tensiones familiares, la situación socioeconómica, el reparto de roles, la ausencia o el carácter violento de los progenitores pueden ser causa de aparición de conductas antisociales en niños y jóvenes.

En tercer lugar, la estructura escolar puede ayudar o favorecer las relaciones de convivencia o, por el contrario, contribuir a que éstas sean menos fluidas. Estructuras organizativas jerarquizadas en las que el principio de autoridad es el que regula exclusivamente el quehacer de cada día y en las que apenas se produce una participación del alumno favorecen, sin duda, la agresividad hacia lo institucional y cuando ésta no puede manifestarse se sustituye por la agresividad hacia el débil, indefenso y, en ocasiones, hacia el que acepta el orden establecido. El tamaño del centro, el entorno en el

que se encuentra situado, o el contexto del que proceden mayoritariamente sus estudiantes, puede contribuir sin duda a ello.

En cuarto lugar, el grupo de iguales determina normas y modos de comportamiento tanto explícitos como implícitos, prosocial o antisocial, que tienden a homogeneizar las actitudes y conductas individuales, marginando al diferente; un ejemplo de conducta antisocial es cuando en determinados grupos de jóvenes las manifestaciones violentas llegan a convertirse en algo natural.

Victoria Trianes (2000) señala como causas o factores que favorecen las actitudes conflictivas en el entorno escolar las siguientes:

- *Factores personales*, derivados de la pérdida de autocontrol y mantenimiento de una conducta irreflexiva, propia de la etapa evolutiva que transcurre desde la pubertad a la adolescencia; de la falta de empatía con otra persona y la respuesta emocional que se deriva de dicha relación; y, de la dificultad de adaptación al entorno escolar, que depende de las habilidades que se dispongan y de la capacidad de hacer frente a las nuevas situaciones que se van generando.
- *Factores familiares*, derivados de las deficiencias en los procesos de socialización por ausencia prolongada de los padres –con horarios laborales dilatados– y la falta de referencias; de la inestabilidad

en las actitudes y comportamientos emocionales de los padres hacia sus hijos, especialmente en los primeros estadios de su vida, en los que debe fraguarse su conducta relacional; de las situaciones de violencia familiar y permisividad de conductas violentas del niño/joven; y, de la rigidez y disciplina autoritaria tanto en el centro educativo como en el entorno familiar.

- *Factores contextuales* relacionados principalmente con el entorno familiar: pobreza e insuficiencia de recursos y medios, inestabilidad de la pareja; o, con el ambiente de violencia en la vecindad, barrio y en el conjunto de la sociedad.
- *Factores ambientales*, a causa de la carencia de valores en el entorno social en el que el niño vive (familiar y sociedad) relacionados con la solidaridad, tolerancia, respeto a los otros, especialmente a las minorías y aquellos que presentan alguna diferencia... y la vigencia, por el contrario, de otros relacionados con la competitividad, el éxito material o la imposición del más fuerte, propios de la sociedad neoliberal. Los medios de comunicación, y especialmente la televisión, están teniendo un papel determinante en la difusión de modelos, estilos de vida y personajes que mantienen y desarrollan unos comportamientos antisociales,

contrarios a los valores de la sociedad democrática.

- *Factores relacionales*. El centro debe ser el lugar en donde el niño debe aprender a relacionarse y ensayar conductas y comportamientos, por lo que se debe proporcionar referencias para el desarrollo de habilidades sociales, interacciones con los de su propia edad, aprendizaje para la resolución pacífica de los conflictos relacionales...
- *Factores educativos institucionales*. El ambiente del centro y su estructura organizativa, así como su normativa y reglas de funcionamiento, pueden favorecer las relaciones de convivencia o, por el contrario, ayudar al desarrollo de conductas antisociales entre los miembros de la comunidad educativa.

Ortega y Mora-Marchan (1997: 7-28) señalan tres dimensiones que deben ser tenidas en cuenta en el comportamiento antisocial en el entorno educativo: *evolutiva*, es decir, el proceso de desarrollo sociomoral y emocional en relación con el tipo de relaciones que los alumnos establecen con sus compañeros; *psicosocial*, que abarca las relaciones interpersonales, la dinámica socioafectiva de la comunidad y los grupos en los que transcurre la vida de los alumnos; y, *educativa*, que incluye la configuración de los escenarios y actividades en los que se desarrollan las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, la disciplina escolar, los

sistemas de comunicación existentes en el aula y centro, el uso del poder y el clima socioafectivo que prevalece.

1.3. Ámbitos y entorno del comportamiento antisocial

La violencia social es consecuencia de la violencia estructural y cultural existente en las sociedades desarrolladas y se manifiesta a través de la explotación, marginación, discriminación, malestar social y pobreza, es decir, es el efecto que el modelo económico globalizador produce en la organización social. La violencia cultural se manifiesta a través de símbolos que se han utilizado y utilizan para justificar situaciones, hechos y comportamientos violentos directos o a través de una estructura y organización social que justifique y favorezca la adquisición de hábitos, costumbres y actitudes violentas, o formas de desigualdad generadoras de diferenciación y exclusión social. Los medios de comunicación han contribuido a afianzar esta violencia cultural, ya sea directa o estructural.

La violencia se ha incrementado en los últimos años en la mayoría de las grandes ciudades españolas, especialmente durante los momentos de recesión del ciclo económico, que es cuando los desajustes sociales y el endurecimiento de las condiciones de vida resultan mayores. La violencia se produce cuando la estructura y organización social genera dualización, diferenciación o exclusión respecto a las opor-

tunidades, uso y disfrute de los recursos disponibles en la comunidad. Se originan situaciones conflictivas que pueden generar actitudes y comportamientos antisociales en actos y acontecimientos públicos (concentraciones, manifestaciones, competiciones deportivas, huelgas...), en el trabajo (acoso sexual y laboral), en la familia (conflictos de pareja, malos tratos, desintegración familiar...) o en la vecindad, exteriorizándose en las dinámicas y procesos que regulan las relaciones personales, interpersonales e intergrupales.

Violencia deportiva

El deporte profesional refuerza los valores y estereotipos de la sociedad. El deporte es competición, enfrentamiento, lucha y triunfo sobre el rival al que hay que someter para ganar, triunfar, conseguir el éxito y el reconocimiento social y la admiración de multitudes. El objetivo es ganar y para ello hay que poner los medios, justificando cualquier acción o comportamiento que conduce a la victoria: el fin justifica los medios. En la competición, al identificarnos con un equipo o jugador, nos transformamos y nos introducimos en la dinámica del grupo y participamos de la conducta colectiva: gritamos, insultamos a todo aquel que no está de acuerdo y conforme con lo que nuestro ídolo hace, y damos rienda suelta a esa parte de nuestro "yo" violenta y agresiva. Utilizando la terminología freudiana podríamos decir que las competiciones deportivas sirven para liberar el "super-yo" y dejar libre al "ello".

Por ejemplo, el fútbol mueve masas y todo lo que está relacionado con él interesa a un amplio sector de esta población, teniendo una especial incidencia entre los niños y adolescentes. Los medios de comunicación social reflejan con todo tipo de detalle lo que sucede en cada partido, el comportamiento y actitudes de sus jugadores, la opinión de los directivos... y resalta aquellos aspectos más agresivos de la competición.

Violencia hacia las minorías étnicas y culturales.

La violencia y agresividad hacia minorías étnicas y culturales es el objetivo de determinados grupos sociales, especialmente juveniles, que de forma arbitraria agreden a personas y grupos con los que normalmente no tienen ninguna relación y que son atacados simplemente por razón de su raza, color de la piel, creencias o ideología. La violencia racista tiene a veces una dimensión social al tratarse no sólo del comportamiento aislado de un grupo, sino de la respuesta de una comunidad. Los medios de comunicación han recogido noticias durante los últimos años de agresiones de grupos de skinheads, neonazis, u otros de comunidades o mayorías que expresan su rechazo hacia el extranjero.

SOS Racismo recoge multitud de testimonios de hechos aislados, pero no por ello infrecuentes en la sociedad española. No obstante, estos sucesos o comportamientos ocasionales de sectores minoritarios de población, hay

que considerarlos dentro del contexto social en el que se producen.

El conflicto y actitudes racistas surgen fundamentalmente entre los grupos más desfavorecidos de la población, entre aquellos que consideran al inmigrante como un competidor en el trabajo o en la escuela al obtener mejores resultados académicos, en la protección y asistencia social al beneficiarse de las ayudas sociales que existen para el conjunto de la población, etc. Estos discursos que aparecen con frecuencia en las conversaciones y reuniones de amigos, en la familia, en la escuela o en el trabajo van generando un estado de opinión, que es admitido y aceptado como verdadero por algunos adultos, y contribuyen a que los niños y jóvenes consideren que esa es la verdad y, sin buscar datos objetivos que la confirmen, van formándose una actitud y una conducta discriminadora hacia aquellos grupos de población o personas diferentes. Ante lo que desconoce, el niño escucha y admite como criterio válido lo que oye de boca del adulto.

1.4. Conflicto en los medios de comunicación social

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en instrumentos de educación informal y aprendizaje de normas y comportamientos. La violencia que aparece en las informaciones que recibimos diariamente a través de los

medios de comunicación social, y en las que se transmiten actitudes y comportamientos antisociales, repercute negativamente en la formación de valores y pueden llegar a determinar la conducta de niños y jóvenes. Si analizamos el contenido de las principales programaciones televisivas (telediarios, películas, series, dibujos animados, anuncios...), observamos cómo las imágenes, textos o acontecimientos se refieren y tratan aspectos relacionados con la violencia con mayor frecuencia que cualquier otro tema. ¿Por qué esta abundancia de contenidos y escenas violentas? ¿Es lo que realmente está demandando el telespectador? ¿Existe un “morbo social” hacia este tipo de situaciones?

La presencia habitual de imágenes y secuencias de asesinatos, actos delictivos, agresiones hacia la propiedad, hacia las personas –ancianos, mujeres y niños-, violencia en las relaciones familiares, vecinales... que aparecen en la mayor parte de los documentos televisivos, Internet, literatura y prensa contribuyen a que este tipo de situaciones, lenguajes, actitudes y conductas sean consideradas por los niños y jóvenes como algo natural y característico del comportamiento adulto y propio de la sociedad en la que viven, e incluso necesaria para el mantenimiento del orden social y el bien. Así se están animando estereotipos y estilos de conducta más agresivos y dominantes y menos respetuosos con las diferencias personales, sociales e interculturales. No olvidemos que las personas aprendemos a relacionarnos a

través de la observación y asimilamos y repetimos los comportamientos y conductas de otros seres humanos, especialmente aquellos que nos resultan más atractivos porque conducen al éxito y reconocimiento social. Aprendemos a través de imágenes, escenas y secuencias, los estilos y formas de vida que aparentemente la sociedad considera como ideales.

Como se señala en el *Informe Especial sobre la violencia juvenil en Aragón* se está produciendo una trivialización de la violencia ya que “*aunque hay letras de canciones de música, muchos video-juegos con contenido violento y en internet no faltan contenidos escabrosos, es la televisión, con su enorme influencia, la principal introductora en nuestras casas.*” (Justicia de Aragón, 2002:31).

1.5. Conflicto en el entorno familiar

La familia constituye un agente de especial importancia en la formación de hábitos de comportamiento de niños y jóvenes. La estructura y organización familiar, la capacidad formativa de los padres, el número de hermanos y la relación existente entre ellos, son aspectos que determinan la formación de la personalidad y pueden convertirse en factores de protección o riesgo que favorecen los comportamientos antisociales como agresor o víctima. En la mayoría de las ocasiones existe una relación entre la actitud del agresor y el entorno familiar que le rodea. El clima familiar y el trato que

ha recibido durante su niñez determinan su conducta y su forma de relación con sus semejantes. Una actitud familiar escasa de afecto y de dedicación aumenta las posibilidades de que el niño/joven tenga posteriormente un comportamiento violento o, por el contrario, el exceso de protección, genera personalidades dependientes, débiles e inseguras.

Otro aspecto que se debe considerar es la posición de los padres y del entorno familiar hacia las conductas agresivas, es decir, si se produce entre sus miembros situaciones de malos tratos (físicos o psíquicos). Cuando esto ocurre existen muchas posibilidades de que el niño, cuando llegue a la pubertad y adolescencia, mantenga una actitud impositiva hacia el débil reproduciendo el comportamiento que ha vivido durante su infancia. Además la actitud de excesiva permisividad de los padres hacia las conductas antisociales de sus hijos puede tener un efecto perverso posterior, ya que los niños necesitan conocer y aprender a lo largo de su infancia y adolescencia las reglas y normas por las que se rigen las relaciones humanas. Su desconocimiento y aprendizaje genera después, en la edad adulta, en la mayoría de los casos, conductas no deseadas.

Según un Informe de la ONG Save the Children⁷, continúan existiendo en algunos hogares escarmentos físicos y psíquicos por parte de los padres hacia sus hijos; concretamente, en España el 58% de los adultos piensa

que puede ser necesario un castigo físico o psicológico para enderezar a los hijos y mantener el orden y la disciplina en el hogar familiar. Entre los hijos, un porcentaje del 46% considera que sus padres tienen derecho a pegarles cuando quebrantan las normas establecidas.

La organización del hogar, la situación económica, la distribución de roles y el ejercicio de la autoridad paterna/materna constituyen elementos determinantes, ya que cuando se ha recurrido habitualmente a la violencia, como medio para hacer cumplir las normas establecidas, se incrementan las posibilidades de que posteriormente el niño/joven utilice los mismos mecanismos para imponer su voluntad en las relaciones con sus compañeros. La falta de referente masculino/femenino positivo, por ausencia del padre/madre o por actitudes violentas de éstos, es la principal causa de comportamiento antisocial de los niños cuando llegan a la pubertad y adolescencia. Es muy común el caso de niños/jóvenes víctimas del conflicto y desajuste familiar que se convierten en agresores en su espacio vital (escuela, grupo social o barrio).

La familia, en la que se producen situaciones de violencia frecuentes entre sus miembros, ejerce una influencia determinante en la formación de conductas antisociales de sus hijos ya que, en lugar de proponer hábitos de comportamiento socialmente saludables, conciliadores y de

7 HERALDO DE ARAGON, miércoles 14 de septiembre de 2005, p. 44.

corrección de desviaciones, las permiten y toleran contribuyendo con ello a que éstos carezcan de modelos de referencia apropiados.

En el año 2003, tal y como recoge un Informe⁸ de El Justicia de Aragón, el Servicio de Protección a la Infancia y Tutela de Aragón consideró 457 casos de maltrato por parte de los padres hacia sus hijos, en los que se vieron implicados 216 menores. El maltrato más extendido consiste en la falta de atención en el cuidado del menor, la negligencia ya sea física o psíquica o el abandono.

El número de casos ha experimentado un crecimiento importante habiéndose duplicado durante el último quinquenio tanto en Aragón como en el conjunto del estado, y se ha pasado del 4,6 por mil a principio de los años noventa al 7,16 por mil entre 1991-92 y 1997-98 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, 2003), produciéndose una coincidencia en torno al

40% de casos de violencia doméstica de maltrato a mujeres y menores. No obstante, como se señala en el Informe, hay muchos casos que no figuran en las estadísticas oficiales dada la ocultación de sus víctimas por miedo o vergüenza, o por la dificultad que entraña su detección, especialmente en lo referente a abusos sexuales a menores, (sólo manifestado por un 50% de los afectados, denunciado por un 15% de aquellos y enjuiciado oralmente en un 5% de los casos).

No existe un perfil específico de agresor⁹, si bien se dan una serie de circunstancias que favorecen la violencia y agresividad en el ámbito familiar y doméstico como haber sido objeto, a su vez, de violencia y agresiones, consumo de alcohol y estupefacientes o desempleo prolongado.

El Informe también contempla las situaciones de violencia en el ámbito doméstico que se producen por conductas agresivas de los hijos hacia sus progenitores, como consecuencia de la

8 EL JUSTICIA DE ARAGÓN (2005) en el Informe Especial sobre Los malos tratos en el seno de la familia y la violencia de hijos a padres. Zaragoza, realizado por la Comisión de Derechos Humanos de las Cortes de Aragón, 20 septiembre de 2005, y en sus páginas 23-32, plasma que:

-Maltrato físico es "cualquier acción accidental por parte de los padres/tutores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo".

-Maltrato psíquico es cualquier "hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono así como un constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles por parte de cualquier adulto del grupo familiar".

-Negligencia física se produce "cuando las necesidades físicas básicas del niño no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el menor".

-Negligencia psíquica o emocional se produce ante "la falta persistente de respuesta a las señales, expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad iniciadas por el niño, así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable".

9 En el estudio realizado por el Centro Reina Sofía en 2002, se señala que 9 de cada 10 agresores son prácticamente analfabetos o tienen estudios de carácter primario y 8 de cada 10 son desempleados estructurales de larga duración.

pérdida de valores y respeto hacia los mayores, el exceso de permisividad y de protección de los padres respecto a sus hijos, el excesivo consumismo y la necesidad de dinero fácil, así como de autoafirmación personal frente al grupo de iguales.

1.6. El grupo de iguales como elemento conformador de conductas antisociales

Los grupos de iguales son cruciales en la vida de los jóvenes dado que a través de ellos consiguen la satisfacción de necesidades afectivas como la autoestima, la búsqueda de aceptación por parte de sus congéneres, la necesidad de reconocimiento, de afecto y distintividad y la insistente necesidad de identidad. Es esta necesidad la que lleva a cualquier persona a adherirse o a identificarse con grupos que le aporten un concepto positivo de sí misma, con grupos que le aporten seguridad, autoestima y refuerzo del “yo”. En el caso del joven esta necesidad de conformar su identidad y su personalidad es muy fuerte. Los grupos a los que tenderá a asimilarse y querer pertenecer serán aquellos que le pueden acoger, es decir, aquellos que mantienen las mismas problemáticas que él. El mundo adulto no suele tomarse como referente en esta búsqueda de identidad, ya que los jóvenes lo ven como algo ajeno y distante a sus intereses. Los aspectos del grupo que pueden contribuir a la identidad son positivos y/o negativos únicamente en comparación con los atributos y/o características que poseen otros grupos. En este pro-

ceso de construcción de identidad es clave tanto la pertenencia a grupos como la diferenciación con otros grupos a través de un proceso de comparación. Dicho de otro modo, en la construcción de la identidad personal y social, en la construcción del “yo” y del “nosotros”, es importante la construcción del “otro” y del “ellos” como diferentes. En estas dinámicas intergrupales existe una tendencia a manipular la realidad en beneficio propio o del grupo a través de una estrategia de dominación de ese que se percibe como diferente, de los “otros” que no son como “nosotros”. Por ello, se rodeará al otro de características negativas de modo que salga fortalecido el propio sujeto o el grupo (recordemos que en el deseo de triunfo inculcado en el joven está implícita también esta idea de competencia).

La aceptación de la diversidad debería fomentarse a nivel de toda la sociedad, y en especial en los centros educativos. Sin embargo, lo “normal” es no aceptar lo “anormal”, lo que se desvía de la norma. Además, en nuestra sociedad, así como en los grupos de iguales hay una serie de valores normativos que nos llevan a favorecer, a defender –y por tanto, a no agredir– a quienes son “de los nuestros”.¹⁰

1.7. El conflicto en el entorno educativo

En el contexto escolar cabe destacar algunos aspectos que pueden condicionar la aparición de conductas pro-sociales o antisociales como:

- Las relaciones interpersonales entre profesores, alumnos, familias, y comunidad educativa en general, y su grado o falta de cohesión y comunicación, respeto mutuo, colaboración y trabajo en equipo.
- La falta de consenso a la hora de definir las normas de funcionamiento del centro.
- La inadecuada metodología docente utilizada por el profesorado, centrada en modelos autoritario e impositivo.
- Las actitudes del profesorado respecto al alumnado y sus familias: falta de expectativas, visión pesimista o derrotista sobre sus posibilidades académicas y sistemas de motivación inadecuados.
- Falta de coherencia y estabilidad en las respuestas por parte del Consejo Escolar o profesorado ante las situaciones conflictivas que se producen en el centro.
- Las características estructurales de la organización, como falta de espacios relacionales, tamaño del centro, carencia de infraestructuras básicas y edificios deteriorados.

Mooij (1997: 29-52) considera que existe una relación entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, los

sistemas de evaluación del rendimiento del alumno y sus formas de agrupamiento con la probabilidad de que se produzcan comportamientos antisociales en el aula y en el centro. Los educadores tienen un papel determinante pero deben contar con los recursos necesarios para ello. La lucha contra el acoso no puede ser una labor voluntaria de profesores. La administración educativa debe establecer estrategias para encauzar este problema socioeducativo y destinar a ello los recursos necesarios para la formación del profesorado.

1.8. Protagonistas del acoso escolar

El acoso ha sido interpretado, a nivel teórico, en términos de desviación, es decir, se considera que las personas que se salen de la norma o que se comportan de forma no deseable por la sociedad se han desviado del camino. Dentro de este modelo, las teorías sociológicas más utilizadas atribuyen la desviación, por una parte, a la estructura social existente concebida como inalterable, condenando de antemano a un callejón sin salida a los colectivos llamados *conflictivos*, y, por otra, a la responsabilidad individual, es decir, a una elección consciente y premeditada

10 La tendencia sistemática a evaluar al grupo al que se pertenece, o a sus miembros, de manera más favorable -pero no siempre de manera justa - que al grupo al que no se pertenece, o a sus miembros, ha recibido el nombre de sesgos intergrupales. Estos sesgos tienen como efecto último la formación de actitudes prejuiciosas hacia los exogrupos consideradas la base de los comportamientos discriminatorios y de los conflictos intergrupales. Aunque esta propuesta de Tajfel ha sido matizada. El favoritismo endogrupal y la aparición de prejuicios o actitudes negativas hacia los grupos ajenos, no son fenómenos recíprocos ni mutuamente necesarios.

de los “agresores” que forjan su propia desviación y marginación. En consecuencia, estas teorías llevan a dos clases de estereotipos: la primera, ver al desviado como una víctima del sistema y, la segunda, considerar que se hace a sí misma.

Frente a este tipo de interpretaciones reduccionistas, encontramos teorías explicativas que analizan el fenómeno de la desviación en su globalidad: es el caso del concepto de *estigma* de Goffman (1980), que recoge tanto los aspectos estructurales de la reproducción como la importancia de la interacción interpersonal. En otras palabras, indaga tanto en factores sociales que propician este tipo de conducta (extracción social, recursos económicos, nivel formativo, ambiente, etc.) como en las relaciones y en la personalidad del alumno que se comporta de forma conflictiva. Además, el estigma está relacionado con la identidad social, es decir, con la identidad que se establece cuando la sociedad pone en marcha los medios de categorización y atribución. La identidad social nos facilita una serie de elementos para la identificación y configuración personal de tal forma que las expectativas y las definiciones que otras personas realizan respecto a nosotros influyen, es decir, que los estigmas adquiridos en el centro escolar por parte del resto de compañeros y del profesorado son interiorizados por los propios alumnos. Por lo tanto, el etiquetaje que recae sobre determinados alumnos, sólo sirve para que el alumnado considerado conflictivo o candidato a ser

acosado vaya asumiendo paulatinamente estas categorías como intrínsecas o propias de su naturaleza. Para contrarrestar y evitar estos efectos, es esencial superar los estereotipos y cualquier práctica que tienda o que ayude a estigmatizar al alumnado, ya que ello ayuda a aumentar el número de casos de acoso.

Los comportamientos antisociales en el aula tienen repercusiones y consecuencias personales y grupales que van más allá del período en el que se ha producido el fenómeno. La víctima tiene dificultades para salir de la situación en la que vive lo que le genera sentimientos y estados de baja autoestima, ansiedad e incluso puede llegar a presentar cuadros depresivos, lo que incrementa la dificultad para su integración social y escolar e incide negativamente en el desarrollo de su personalidad social. Generalmente guarda silencio, o a lo sumo hace partícipe de su situación a amigos muy íntimos o a sus padres, como se refleja en los capítulos segundo y tercero. Existe un código interno, por el que se regulan las relaciones entre compañeros, que impone el silencio y que no permite la acusación de otro; de ello se aprovecha el agresor.

El agresor encuentra en su comportamiento una confirmación de su acto agresivo y, en la manera en que no es discriminado por el profesor o por el resto de sus compañeros, lo termina asumiendo como bueno, deseable y divertido y le sirve para reafirmarse ante los demás y conseguir, según su

perspectiva, un liderazgo en el grupo. Por ello, para conformar su personalidad utiliza actitudes de dominación e imposición en sus nuevas relaciones sociales y, posteriormente, en su vida familiar y profesional.

El agresor

Encontramos una serie de rasgos recurrentes de entre los que sobresalen:

- *Personalidad*: se trata de personas con un aparente elevado nivel de autoestima y que aunque tengan cierto ascendente en el grupo de iguales, en realidad se encuentran solos y carecen de verdaderos amigos. Sus seguidores son también personas inseguras que se apoyan en el acosador para afianzarse y ocultar sus sentimientos de inseguridad y debilidad para mantener una relación madura entre iguales.
- *Aspecto físico*: fortaleza física.
- *Actitud*: El acosador busca una situación de superioridad que consigue por ser mayor el número de agresores o porque la persona acosada tiene escasa capacidad de respuesta hacia las agresiones por timidez o inseguridad personal.
- *Conducta y comportamiento* hacia la víctima: agresividad, desprecio, destacar sus defectos y debilidades, aislamiento, amenaza, insultos, patadas, empujones...
- *Contexto familiar*: en la mayoría de las ocasiones se trata de jóvenes que se han sentido desprotegidos

ante la falta de afecto y de atención de sus padres.

El comportamiento externo del agresor se caracteriza por:

- Actitudes negativas y comportamientos ofensivos hacia los compañeros diferentes por su raza, ideología, religión, cultura o posición social.
- Dibujos, mofas, motes... hacia determinados compañeros, con relativa frecuencia.

La víctima

No existe ninguna causa específica que predisponga a un niño/joven a ser víctima de intimidación por parte de sus compañeros. No obstante, hay una serie de elementos o peculiaridades que pueden favorecer la situación:

- *Personalidad*: personas con baja autoestima, débiles, inseguras, sensibles, tímidas, con miedo a establecer relaciones interpersonales y grupales por desconfianza y con escasas habilidades sociales.
- *Aspecto físico débil*. No son agresivos ni violentos. Una vez elegido como víctima, el agresor acentúa, para su burla y acoso, aquellos elementos externos peyorativos como las gafas, el color de la piel o del pelo o la discapacidad física.
- *Actitud*. La víctima desarrolla un sentimiento de culpa y de vergüenza y de diferencia y carencia de recursos en relación con sus compañeros.

- *Conducta*: introvertida ante la dificultad para salir de la situación y mantener relaciones interpersonales y grupales por lo que sus redes sociales de apoyo y amistad con compañeros y profesores son muy escasas. No responden habitualmente a las agresiones recibidas.
- Contexto familiar proteccionista, por lo que pasan gran parte de su tiempo de ocio en casa. Son niños/jóvenes muy apegados al hogar y dependientes de los padres.

El comportamiento externo de la víctima se caracteriza por:

- Conducta retraída, timidez o miedo a manifestarse en público, más allá del comportamiento habitual.
- Sentimiento de rechazo excesivo y tendencia al aislamiento y evitación de determinadas personas del grupo de iguales.
- Cambios drásticos y repentinos en el rendimiento académico.
- Actitudes defensivas o reacciones de ira sin causa aparente.

No existen unas víctimas naturales sino que en ellas se dan una serie de circunstancias que las convierten en objeto propicio de intimidación. Se trata, por tanto, de personas con baja autoestima, con una imagen negativa de sí mismos y que se sienten inseguras en sus relaciones interpersonales

El acoso y violencia escolar resulta algo superior entre los varones aunque

las diferencias por razón de género tampoco son muy significativas, como veremos posteriormente, ya que ésta es una variable de carácter cultural, y en la manera en que se ha ido produciendo una igualdad de roles y de comportamientos entre chicos y chicas, los problemas en las relaciones grupales tienden a hacerse similares. No obstante, los varones suelen ser más agresivos con ataques físicos (golpes, palizas, violencia sexual) y verbales (insultos, amenazas) y se enorgullecen de ello, mientras que la violencia de las chicas suele ser más sutil y se centra principalmente en descalificaciones y aislamiento a sus compañeras, como ya se ha señalado.

CAPITULO SEGUNDO

RELACIONES DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ARAGONESES
DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES: ANÁLISIS CUANTITATIVO

Los resultados obtenidos del vaciado de los cuestionarios nos ofrecen una visión panorámica de la realidad, permitiéndonos valorar la extensión y calibrar el grado en que los conflictos relacionales alcanzan relevancia estadística. Mientras que los discursos de los actores, que analizaremos en el capítulo tercero, nos van a permitir aproximarnos en su profundidad a los significados subyacentes a las relaciones de convivencia en los centros educativos.

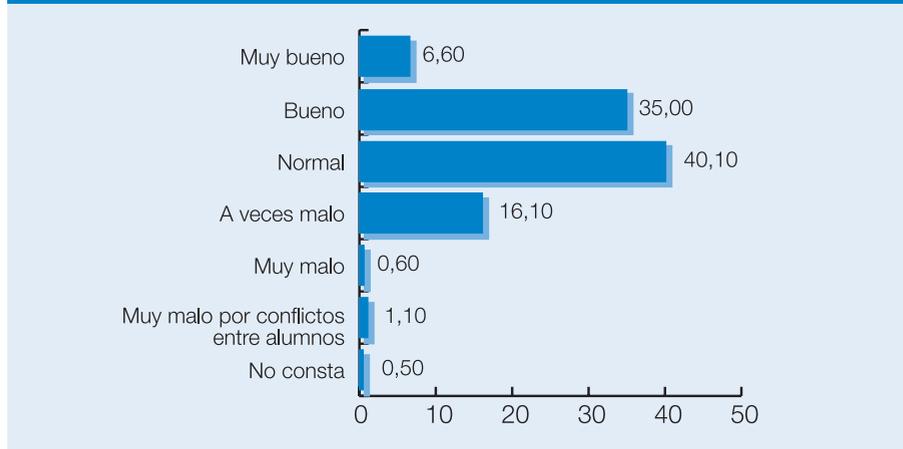
2.1. Las relaciones de convivencia desde la perspectiva de los profesores

En este apartado se constata, la opinión que mantiene el profesorado acerca de las relaciones de convivencia que se establecen en los centros educativos y del nivel de conflictividad existente en ellas, las formas en que se manifiestan estos conflictos, el origen de los mismos y su forma de resolverlos. La interpretación de sus opiniones exige tener en cuenta, como contrapunto a sus valoraciones, el punto de vista de los padres y de los alumnos,

analizado en detalle en los siguientes apartados, ya que las percepciones que mantengan sobre la convivencia pueden diferir dependiendo de en quién nos fijemos.

Los datos que se presentan se estructuran en dos apartados. En primer lugar, se analiza la valoración que hace el profesorado del clima y el ambiente del centro atendiendo especialmente a su dimensión relacional y desde una triple perspectiva: por un lado, las relaciones que se establece entre el profesorado, por otro lado, las relaciones que mantiene el profesorado con el alumnado y, finalmente, las mantenidas entre el alumnado. Estas relaciones interpersonales aportan importantes factores para la creación de un clima favorable o desfavorable en los centros escolares y, por consiguiente, son un buen indicador del mismo. En un segundo lugar, se evalúa con mayor profundidad la problemática surgida en estas relaciones, considerando las distintas formas en que se manifiestan los conflictos, sus causas explicativas y las respuestas del profesorado ante los mismos.

GRÁFICA 1. CLIMA Y AMBIENTE DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES



2.1.1. Relaciones de convivencia según los profesores

A modo de primera aproximación al tema, se pidió al profesorado que valorase el clima existente en su centro de trabajo a través de la pregunta “¿Cómo es el ambiente y clima en tu centro?”, estimándose éste como bueno o normal por un 75% de los consultados (Gráfica 1). Aunque un 16,1% reconoce que en algunas ocasiones hay un mal ambiente, éste raras veces llega a degenerar en un ambiente totalmente malo e irrespirable. Apenas dos profe-

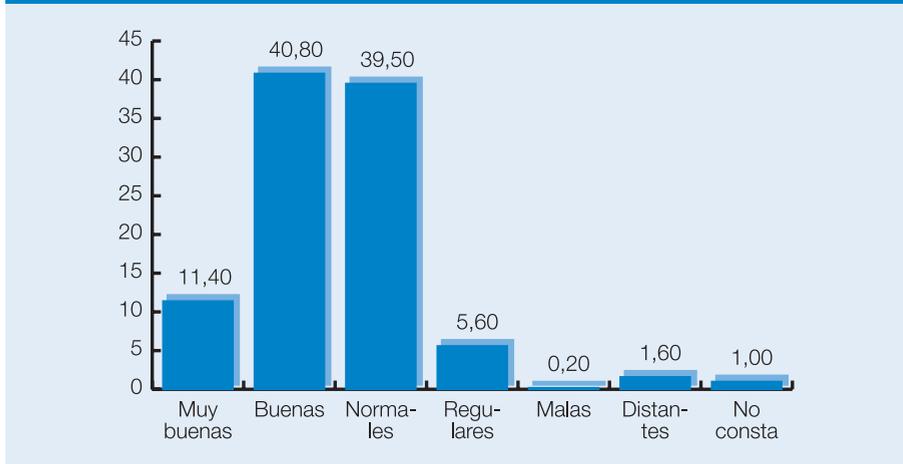
sores de cada cien consideran que el ambiente es “muy malo” bien sea por motivo de la existencia de conflictos entre alumnos (0,6%) o por problemas de disciplina (1,1%).

Conflictos que, por otro lado, y a juicio del profesorado, se concentran especialmente en los centros de secundaria, bachillerato y ciclos formativos, es decir, aquellos con un mayor número de alumnos y etapas educativas, como se constata en la Tabla 1 que se muestra a continuación.

TABLA 1. VALORACIÓN DEL AMBIENTE DEL CENTRO POR PARTE DEL PROFESORADO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

¿Cómo es el ambiente en tu centro?						
Centro según etapa educativa	Muy bueno	Bueno	Normal	A veces malo	Muy malo por conflictos entre alumnos	Muy malo por conflicto por problemas de disciplina
Primaria	10,00	61,25	22,50	6,25	-	-
Primaria y secundaria	25,00	50,00	-	25,00	-	-
Primaria, secundaria y bachillerato	7,14	42,86	50,00	-	-	-
Secundaria y Bachillerato	5,19	31,82	44,16	18,18	-	0,65
Secundaria, bachillerato y ciclos	5,83	30,00	43,61	17,78	1,11	1,67

GRÁFICA 2. VALORACIÓN DE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE EL PROFESORADO



2.1.1.1. Relaciones entre profesores

Las relaciones interpersonales entre el profesorado, altamente cohesionadas y basadas en el respeto profesional, la confianza, el compromiso y el trabajo en equipo, son fundamentales tanto para la tarea educadora como para la generación de un clima escolar favorable, así como para la prevención de la violencia escolar. Se ha interrogado al profesorado sobre ellas, y a continuación presentamos sus respuestas a la pregunta “¿cómo consideras las relaciones existentes entre los profesores del centro?”

En la Gráfica 2 constatamos que las relaciones entre el profesorado son valoradas como buenas o aceptables (normales) por un 80,3%. Sólo un 0,2% reconoce que existen conflictos en estas relaciones, mientras que un 1,6% las juzga de inexistentes o “distantes”.

En la Tabla 2, donde se muestran las características que presentan estas relaciones según la etapa educativa, se constata que el 67,72% de los que opinan que las relaciones son “muy buenas” son profesores de primaria y secundaria. Los problemas relacionales entre profesores tienden a percibirse más en aquellos centros donde se imparte bachillerato y ciclos formativos.

TABLA 2. VALORACION DE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROFESORES SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

¿Cómo consideras las relaciones entre el profesorado del centro?						
Etapa educativa	Muy buenas	Buenas	Normales	Regulares	Malas	Distantes
Primaria	17,72	53,16	24,05	2,53	-	2,53
Primaria y secundaria	50,00	41,67	8,33	-	-	-
Primaria, secundaria y bachillerato	21,43	42,86	35,71	-	-	-
Secundaria y bachillerato	11,69	38,31	42,21	6,49	-	1,30
Secundaria, bachillerato y ciclos	8,38	39,66	43,58	6,42	0,28	1,68

2.1.1.2. Relaciones entre alumnos

Las relaciones entre alumnos son consideradas normales por un 70% del profesorado. El nivel de conflictividad o enfrentamiento entre ellos es muy bajo a juzgar por los datos ofrecidos en la Gráfica 3. Solo un 2,2% del profesorado reconoce la existencia de grupos enfrentados. Ahora bien, esta ausencia de conflictividad en las relaciones no debe llevarnos a inferir unas relaciones convivenciales altamente satisfactorias entre el alumnado ya que únicamente un 4,8% de los profesores las califican de “muy cordiales y agradables” y un 21,7% precisa que las relaciones entre alumnos se enmarcan en el contexto de pequeños grupos. En su opinión, las relaciones entre los alumnos son de carácter exclusivamente intragrupal, siendo inexistentes las relaciones intergrupales.

Pero, ¿qué piensan los alumnos de las relaciones con sus compañeros? Son

coincidentes las opiniones que el profesorado mantiene al respecto con las expresadas por el alumnado. Si comparamos las respuestas de ambos colectivos observamos algunas diferencias perceptivas significativas. Por ejemplo, en la Gráfica 21, donde los alumnos valoran las relaciones entre los alumnos de su clase, se constata que éstas son valoradas de manera más positiva y optimista. Aunque la normalidad sigue siendo la nota predominante en la opinión de los alumnos y en porcentajes idénticos a los profesores (70%), sin embargo, mientras que el 19% de los alumnos las considera muy cordiales o agradables, solo un 4,8% del profesorado las evalúa de este modo.

A la vista de los datos ofrecidos en la Tabla 3, existe una correlación entre ambas variables: relaciones de convivencia entre el profesorado y entre los alumnos. Observándose que cuando existen problemas de convivencia

GRÁFICA 3. CONVIVENCIA ENTRE LOS ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO



TABLA 3. CONVIVENCIA ENTRE LOS ALUMNOS EN FUNCIÓN DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EXISTENTE ENTRE LOS PROFESORES

<i>¿Cómo son las relaciones de convivencia entre los profesores ?</i>						
<i>¿Cómo son las relaciones de convivencia entre los alumnos?</i>	<i>Muy buenas</i>	<i>Buenas</i>	<i>Normales</i>	<i>Regulares</i>	<i>Malas</i>	<i>Distantes</i>
Muy cordiales y agradables	23,33	43,33	30,00	-	-	3,33
Normales	12,87	44,83	38,16	3,45	-	0,69
Existen grupos sin relación entre ellos	5,22	28,36	48,51	13,43	0,75	3,73
Grupos con enfrentamiento entre ellos	-	42,86	35,71	14,29	-	7,14

entre el profesorado, se valoran más negativamente las relaciones existentes entre los alumnos, de lo que se puede inferir: primero que el profesorado que posea una imagen negativa de las relaciones interpersonales con sus compañeros lo traslade a su visión de las relaciones existentes entre los alumnos. Y, en segundo lugar, considerar que son las malas relaciones de convivencia entre el profesorado, las que poseen efectos en el clima del centro, y están originando un mayor nivel de conflictividad en las relaciones entre el alumnado. Sin duda, son los profesores los primeros modelos ante los alumnos en el centro escolar, por ello el clima de relaciones entre aquellos puede repercutir directamente en la percepción que los alumnos tienen de la convivencia cuando observan enfrentamientos entre profesores o una falta de respeto en sus relaciones, o falta de consenso sobre los estilos de enseñanza y normas de convivencia, constituyendo un factor explicativo de los problemas de convivencia entre el alumnado.

2.1.1.3. Relaciones entre profesores y alumnos

Las relaciones de convivencia entre profesores y alumnos son conceptuadas de “normales” por un 66,5% de los profesores consultados y de “cordiales con algún altercado” por el 20,9% (según Gráfica 4). Los profesores que se muestran altamente satisfechos o altamente insatisfechos representan un porcentaje similar, en torno a un 6% en cada caso.

Entre los profesores que valoran más negativamente estas relaciones, la mayoría (un 5,6%) percibe que la tensión en las relaciones viene originada por problemas de orden y disciplina. Sin embargo, los problemas o conflictos que surgen entre los alumnos raramente trascienden este ámbito relacional afectando negativamente a las relaciones entre el profesorado y el alumnado y enrareciendo el ambiente y el clima del centro (sólo un 0,3% del profesorado considera que los conflictos entre alumnos provocan tensiones en las relaciones que ellos mantienen con el alumnado).

GRÁFICA 4. CONVIVENCIA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES



De lo expuesto hasta aquí en relación a los tres niveles relacionales considerados, podemos concluir:

En primer lugar, que la normalidad es la pauta que caracteriza a todas ellas. En opinión del profesorado, el clima o el ambiente existente en los centros educativos de Aragón es bueno y las relaciones que se establecen entre los distintos actores son generalmente positivas y satisfactorias. Ahora bien, debemos tener en cuenta que esta tendencia a la normalidad que muestran las respuestas sobre el ambiente del centro puede estar determinada, en cierto grado, por el significado que el profesorado otorgue a las relaciones de convivencia y a los conflictos que en ellas surgen. Consideremos estos dos posibles ejemplos:

- a) Si este colectivo cree que la aparición del conflicto puede entenderse como un fracaso, bien a nivel personal o del centro, en la

consecución de las metas y objetivos que se persiguen, tenderá a declararse menos insatisfecho porque lo contrario supondría reconocer la derrota.

- b) Si cree que mostrarse altamente satisfecho puede resultar sospechoso en un contexto que, precisamente, está siendo investigado como consecuencia de la relevancia que están adquiriendo a nivel social los problemas de convivencia que en él se dan, tenderá a declararse menos satisfecho.

En segundo lugar, constatamos que son las relaciones entre profesorado las que se evalúan más positivamente. Y son los conflictos entre profesor y alumno los que generan un mayor grado de preocupación. Concretamente el 5,9% del profesorado cree que existe tensión en las relaciones entre profesor y alumno, mientras que el nivel de conflictividad o de enfrentamiento en las relaciones

TABLA 4. GRADO DE SATISFACCIÓN RELACIONAL

<i>Nivel de relación</i>	<i>Alta satisfacción</i>	<i>Alta insatisfacción</i>
Profesor con profesor	11,4%	0,2
Profesor con alumno	6,1	5,9
Alumnos entre sí	4,8	2,2

entre alumnos se estima inferior (2,2% considera que existe enfrentamiento entre grupos de alumnos), siendo prácticamente inexistentes los conflictos entre el profesorado –sólo un 0,2% habla de problemas en este nivel–.

En tercer lugar, resulta interesante señalar que los profesores no consideran excesivamente importantes las agresiones que se producen entre alumnos, pero conceden una mayor importancia a los problemas de disciplina que les atañen. Aunque estos problemas de indisciplina en raras ocasiones generan tensiones en las relaciones entre el profesorado y el alumnado (sólo las generan para un 5,6% del profesorado como se ha dicho antes).

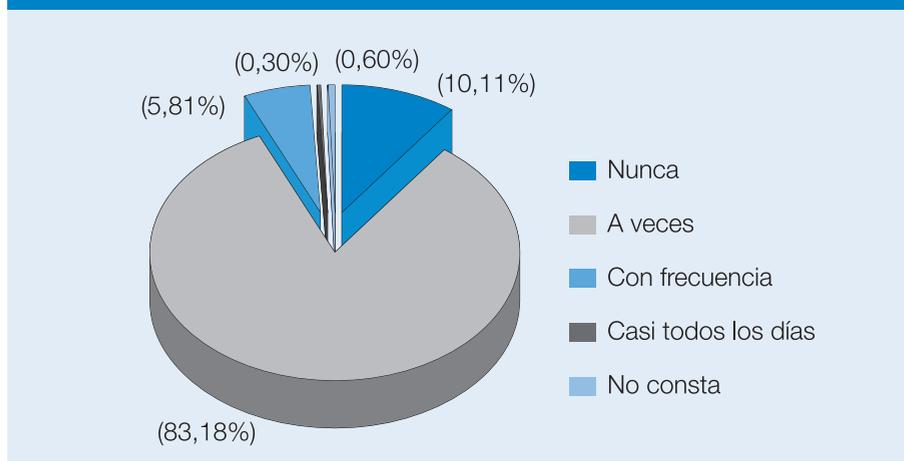
Y, además estos problemas no llegan a contaminar el buen ambiente predominante en el centro. A juicio del profesorado, los problemas de indisciplina en el aula y los conflictos entre alumnos en muy pocas ocasiones llegan a alterar o a enturbiar este buen ambiente. Como recordaremos, en la valoración del clima (Gráfica 1) solo 1,1% del profesorado decía que el clima del centro era muy malo por problemas de disciplina. Podría inferirse, entonces, que los problemas y tensiones que aparecen en las relaciones con algunos

alumnos, por su comportamiento indisciplinado y contrario a las normas, no trascienden al resto de la clase ni repercuten en el buen ambiente existente. Algo similar podría decirse de los conflictos entre alumnos ya que rara vez (solo para un 0,6% del profesorado) llegan a crear un mal ambiente en el centro.

2.1.2. Relaciones conflictivas según los profesores

Si bien, como se desprende de lo expuesto hasta aquí, el conflicto en las relaciones interpersonales no parece ser excesivamente alarmante o preocupante para los profesores, nos proponemos conocer en los siguientes apartados la caracterización e interpretación que hacen de los mismos, cuando surgen en las relaciones. Con este fin se incluyeron en la encuesta una serie de preguntas que interrogaban a los profesores de forma más específica sobre sus causas y manifestaciones. En los siguientes apartados ahondaremos en la opinión que mantiene el profesorado sobre los mismos. En primer lugar, nos referiremos a los conflictos surgidos en las relaciones entre alumnos y, posteriormente, a los conflictos en las relaciones entre profesor y alumno.

GRÁFICA 5. GRADO DE CONFLICTIVIDAD ENTRE ALUMNOS



2.1.2.1. Relaciones conflictivas entre iguales. El acoso escolar

Ante la pregunta “¿*existe conflicto entre compañeros de la misma clase o con los de otros cursos?*”, una mayoría del profesorado responde que estos conflictos solo aparecen muy ocasionalmente (83,1%) –según Gráfica 5–, o no aparecen nunca (10,1%).

No obstante, estos porcentajes no deben asimilarse a la existencia de acoso o maltrato entre iguales. En efecto, los conflictos y peleas entre alumnos no siempre presentan los rasgos característicos propios de una situación de acoso, aunque será a partir del discurso del profesorado, obtenido en los grupos de discusión –Capítulo tercero– cuando podamos descubrir, bajo qué

condiciones el conflicto adquiere la categoría de acoso; las respuestas obtenidas en la encuesta a la pregunta sobre si “¿*ha habido algún caso de acoso en su centro?*” (Tabla 5), arrojan algunos datos relevantes.

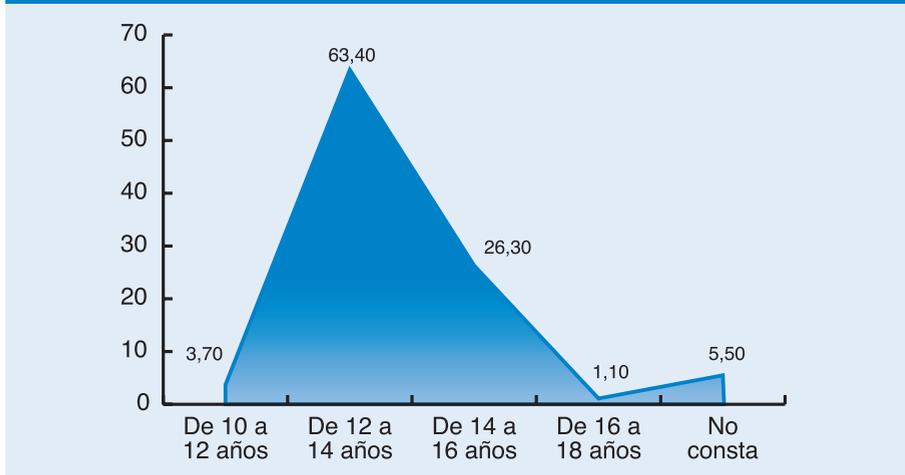
El primero de ellos es que una mayoría del profesorado no ha observado ningún caso de acoso en su centro. Solo un 38% del profesorado afirma tener conocimiento directo de alguno de estos casos. El resto del profesorado considera que no se han producido nunca en sus centros situaciones de este tipo.

Los problemas de convivencia entre alumnos se concentran predominantemente en las edades comprendidas entre los 12

TABLA 5. ACOSO ENTRE COMPAÑEROS

¿Ha habido algún caso de acoso en tu centro?	
	Porcentaje
Sí	38
No	12,6
Se comenta pero no lo hemos visto	18,7
Situaciones de acoso como tal no	25,7
Nunca se ha llegado a este extremo	4,9

GRÁFICA 6. EDAD EN QUE SE PRODUCEN LAS RELACIONES CONFLICTIVAS ENTRE IGUALES

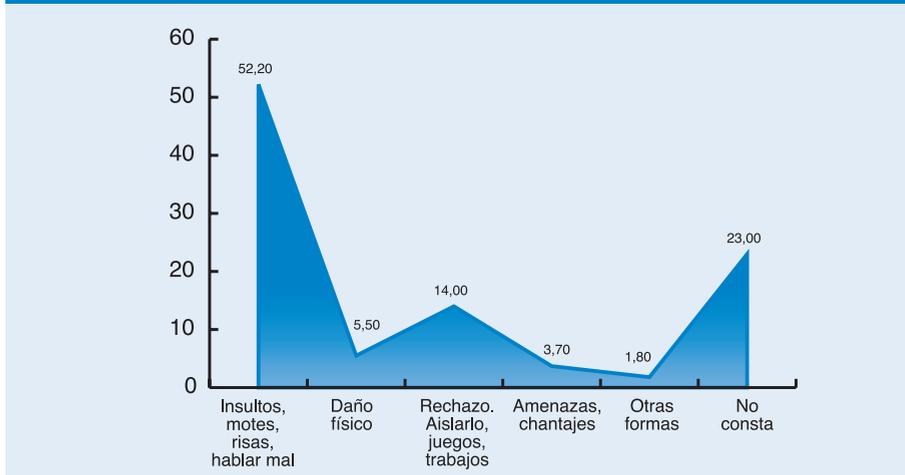


y 14 años. Concretamente, el 63,4% del profesorado manifiesta que los problemas de convivencia son claramente mayores a estas edades, disminuyendo considerablemente a partir de los 14 años. Este dato debe ser especialmente considerado a la hora de diseñar acciones que prevengan la conflictividad escolar. Si la conducta agresiva es más elevada en este

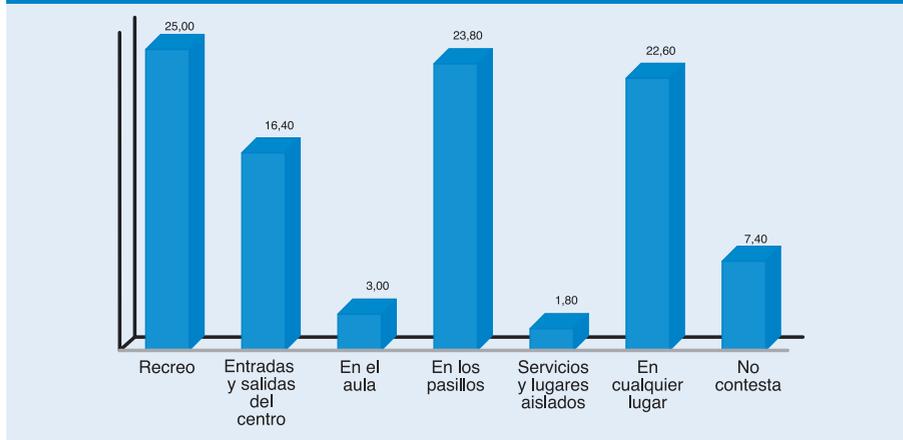
intervalo de edades, los mayores esfuerzos para corregirla a través de la prevención deberían concentrarse en los primeros cursos de la Educación Secundaria.

A juicio del profesorado, el maltrato entre alumnos se manifiesta en forma de insultos, motes, risas, y hablar mal de alguien en un 52% de las ocasiones, seguido, en mucha menor medida, de rechazo o

GRÁFICA 7. MANIFESTACIÓN DEL ACOSO ENTRE IGUALES DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR



GRÁFICA 8. LUGAR MANIFESTACION DEL CONFLICTO ENTRE ALUMNOS SEGÚN LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR



aislamiento (14%). En el lado opuesto, con una menor incidencia, se encuentran las agresiones físicas (5,5%) y las amenazas o chantajes (3,7%). Ver Gráfica 7.

Según los datos ofrecidos en la Gráfica 8, estos comportamientos se producen en el recreo, en los pasillos, al salir del colegio, pero para el 22,6% el acoso se manifiesta en cualquier lugar, y sólo 1,8% de los casos ocurren en los servicios o lugares aislados y muy pocas veces se dan en el aula (3%).

2.1.2.2. Actitud del alumno ante el acoso

Se ha preguntado al profesorado sobre el comportamiento de los alumnos en estas

situaciones de acoso. De los datos que se ofrecen en la Tabla 6, observamos que un 22% cree que los alumnos no suelen hablarlo con nadie, el 13,6% no sabe con quien lo habla y el 21% no contesta a la pregunta. Y sólo un 22% del profesorado cree que les llega esta información directamente de los alumnos. Puede inferirse, por tanto, la existencia de una creencia, bastante generalizada entre el profesorado, de que la información que le llega sobre los casos de acoso o conflicto entre alumnos es muy limitada. A pesar de disponer de escasa información, recuérdese que la valoración que realizan los profesores de las relaciones entre

TABLA 6. COMPORTAMIENTO HABITUAL DEL ALUMNO ANTE EL ACOSO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

<i>¿Cuál es el comportamiento habitual de los alumnos en estas ocasiones de acoso?</i>	
	<i>Porcentaje</i>
No suelen hablarlo con nadie	21,7
No sé con quién lo hablan	13,6
Hablan con el profesor o tutor	22,5
Hablan con el equipo directivo	6,4
Hablan con la familia	8,0
Hablan con los amigos	2,4
Hablan con los compañeros de clase	4,2
No consta	21,2

los alumnos es mucho más negativa que las que realizan los propios alumnos.

2.1.2.3. ¿Por qué se acosa?

Con el fin de conocer las atribuciones de causalidad que hace el profesorado de la conducta conflictiva entre el alumnado y de detectar dónde se encuentra, en su opinión, el origen de los problemas, se les presentaron cinco alternativas que debían valorar:

- No existen apenas causas
- Racismo o intolerancia hacia minorías
- Personalidad y carácter del agresor
- Conflicto de género
- Posicionarse dentro del grupo

Estas opciones de respuesta reflejaban básicamente la influencia de dos tipos de factores: los dispositionales (centrados en el individuo) y los que radican en la interacción persona-entorno

(referido al contexto inmediato en el que aparecen estas conductas, es decir, al entorno escolar). Como puede comprobarse en los datos recogidos en la Gráfica 9, son los factores dispositionales los que tienen una mayor relevancia en la explicación de las conductas conflictivas. El 57,1% del profesorado explica la conducta agresiva como consecuencia de la personalidad y del carácter del agresor. Se trataría, por tanto, de alumnos que tienen una predisposición, una tendencia (asentada en su carácter y, por tanto, estable) a expresarse a través de formas violentas.

Este mismo estilo atribucional es el que subyace en la opinión (expresada por el 17,5% del profesorado) de que “no existen apenas causas” y, por tanto, no existen factores contextuales que aparentemente permitan explicar el surgimiento o desencadenamiento de estas conductas. Como se recordará, el entorno escolar ha sido valorado positivamente por los profesores. Por

GRÁFICA 9. ORIGEN DE LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS ENTRE ALUMNOS SEGÚN LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR



consiguiente, el problema es causado por alumnos con una conformación psicológica conflictiva y no porque el sistema escolar funcione mal o se haya debilitado.

2.1.2.4. Niveles de explicación del acoso

Nos interesa conocer, además, la importancia y el protagonismo que otorga el profesorado a otros factores procedentes de un entorno menos mediato (la familia, los grupos de iguales, los medios de comunicación, etc.). Sus opiniones al respecto permitirán además conocer cómo explica este colectivo el proceso de adquisición y aprendizaje de conductas violentas en los niños y jóvenes.

1. La sociedad como determinante del comportamiento juvenil

La sociedad aparece como determinante de comportamientos antisociales de niños y jóvenes por hechos y fenómenos sociales que están viendo y viviendo en su entorno más inmediato. Los profesores destacan las influencias del medio en la formación de valores, actitudes y hábitos de conducta. Los alumnos observan e imitan lo que ven. Por ello, señalan como causa social del comportamiento antisocial del

alumnado el aumento de la violencia social, laboral y el fracaso de sus expectativas sociales que les genera un sentimiento de frustración y rebeldía que les conduce a reafirmarse oprimiendo al más débil.

2. Las relaciones familiares y su incidencia en el comportamiento juvenil

La familia puede contribuir al aprendizaje espontáneo por el niño de conductas agresivas de dos maneras diferentes: por una parte, a través de la observación de agresiones entre otros miembros de la familia que pasan a convertirse en modelos a imitar y, por otra, a través del mecanismo ensayo-error y, más concretamente, de la permisividad de los padres hacia la conducta agresiva de su hijo sin establecer límites claros que controlen esa conducta.

En la pregunta que se formula acerca de las causas familiares se distingue entre sendas opciones, constatándose en la Tabla 8 que es esta última la más relevante al respecto. No se trata, por tanto, de conductas que sean aprendidas tras la observación de conflictos y violencia intrafamiliar, sino de un fracaso en la tarea educadora que desarrollan las familias. De un modo más concreto, estas conductas se adquieren

TABLA 7. LA SOCIEDAD COMO CAUSA PRINCIPAL DE LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES DE LOS ALUMNOS

<i>La sociedad como causa principal de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia entre los estudiantes</i>	<i>Porcentajes</i>
Aumento de la violencia social	58,4
Incremento de la violencia política	1,4
Crecimiento de la violencia mercantil y laboral	22,0
Fracaso ante las expectativas personales	10,3
No consta	7,9

TABLA 8. LA FAMILIA COMO CAUSA PRINCIPAL DE LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES DE LOS ALUMNOS

<i>La familia como causa principal de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia entre los estudiantes</i>	<i>Porcentajes</i>
Permisividad de los padres	52,5
Desajustes de pareja	4,8
Violencia familiar	2,6
Excesivo tiempo ante TV, Internet	10,1
Falta de modelos éticos	24,7
No participar en actividades del centro	0,3
No consta	5,0

como consecuencia de la permisividad de los padres ante las mismas (en opinión del 50% del profesorado). Es decir, cuando estas conductas no reciben ningún castigo o sanción en el seno familiar es cuando pasan a formar parte del repertorio de alternativas conductuales que posee el niño, ya que la falta de consecuencias negativas, debido a que la familia no interviene, puede servir como una aprobación tácita que actúa de refuerzo para la conducta agresiva.

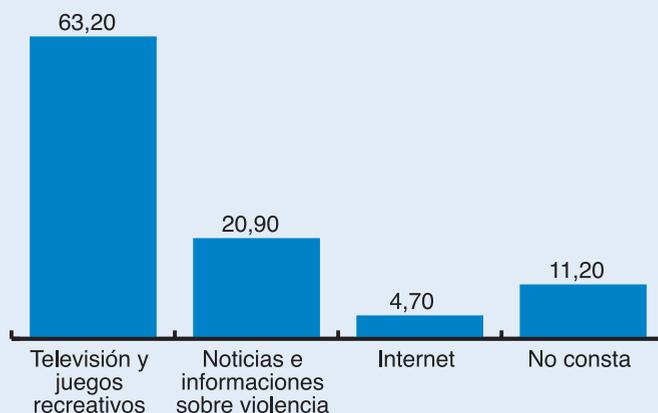
El fracaso en la tarea educadora de la familia se pone de manifiesto, igualmente, entre aquellos profesores que

opinan que se produce una falta de modelos éticos en ella, que sirvan de referente para el aprendizaje de habilidades del niño/joven que les permitan establecer unas buenas relaciones de convivencia (24,7%), y entre los que creen que el niño pasa excesivo tiempo ante el televisor o Internet sin recibir la atención de los padres (10,1%).

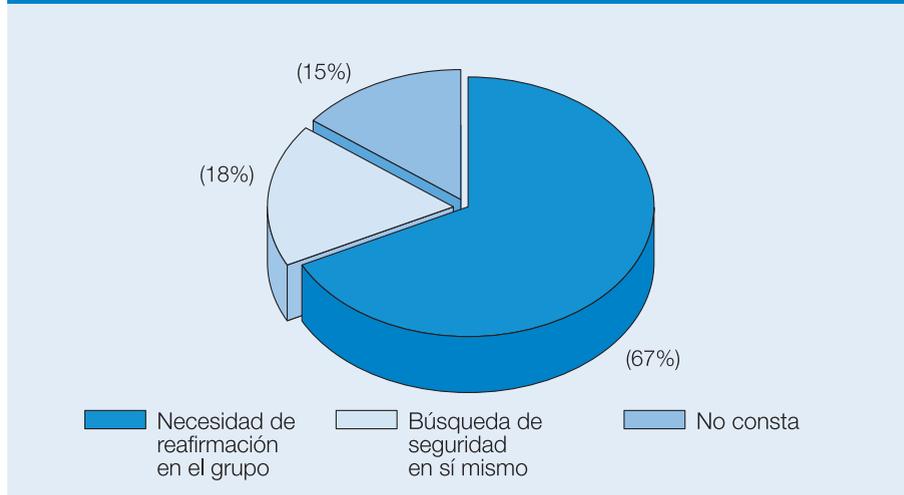
3. Los medios de comunicación social

Con el fin de poder discernir el grado de influencia que ejercen los distintos medios de comunicación social, se preguntó de un modo más específico

GRÁFICA 10. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL COMO CAUSA PRINCIPAL DE LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES DE LOS ALUMNOS



GRÁFICA 11. INFLUENCIA NEGATIVA DE COMPAÑEROS Y AMIGOS COMO CAUSA PRINCIPAL DE LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES DE LOS ALUMNOS



por ellos. Las respuestas del profesorado, expuestas en la Gráfica 10, evidencian que la mayor influencia la ejerce la televisión siendo inapreciable el efecto dañino que en este sentido se atribuye a Internet (sólo el 4,7% del profesorado percibe un mayor riesgo en Internet que en la televisión)

4. Los grupos de iguales y su incidencia en el comportamiento juvenil

Los grupos de iguales pueden reforzar las conductas agresivas cuando apoyan y animan esta conducta porque les divierte o les gusta. Incluso cuando observan sin intervenir, los agresores

pueden interpretar esta pasividad como aprobación tácita de la conducta agresiva, y es precisamente esta búsqueda de aprobación la que subyace, según el 67,6% del profesorado, en las conductas conflictivas. Éstas, por consiguiente, son empleadas estratégicamente entre los chicos para conseguir una reputación en el grupo de iguales. La estima social, y no tanto la autoestima o la búsqueda de seguridad en sí mismo, es la que explica gran parte de estos comportamientos.

TABLA 9. DISCIPLINA EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

¿Tienes problemas para el mantenimiento de la disciplina en el aula?	Porcentajes
Casi nunca	58,9
En ocasiones	33,2
Con frecuencia	5,6
Todos los días	1,0
No consta	1,3

TABLA 10. DISCIPLINA EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

¿Tienes problemas para el mantenimiento de la disciplina en el aula?				
Etapa educativa	Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Todos los días
Primaria	84,21	14,47	-	1,32
Primaria y secundaria	91,67	8,33	-	-
Primaria, secundaria, bachillerato y ciclos	57,79	32,47	8,44	1,30
Secundaria y bachillerato	52,92	40,11	6,13	0,84
Secundaria, bachillerato y ciclos formativos	52,92	40,11	6,13	0,84

2.1.3. Conflicto en el aula según los profesores

2.1.3.1. La disciplina como problema

En general el profesorado no suele tener grandes problemas para mantener la disciplina y el orden en el aula. Como aparece en la Tabla 9, cerca del 60% del profesorado dice que casi nunca tiene problemas para mantener la disciplina en el aula y el 33% reconoce que solo en algunas ocasiones ha tenido problemas en este sentido. Nótese que a los problemas de disciplina, más relacionados con el comportamiento del profesor y

con su habilidad para mantener el orden y las normas en el aula, se les concede una menor relevancia que a los surgidos en las relaciones entre alumnos. Recordemos que los conflictos entre alumnos surgían ocasionalmente en opinión del 83,1 % del profesorado y un 10,1% decía que nunca se producían –Gráfica 5–. Sin embargo, los problemas de disciplina en el aula sólo se dan ocasionalmente para un 33,12% de profesores y un 58,9% afirma que casi nunca aparecen.

Los problemas de disciplina se producen con mayor frecuencia en centros

GRÁFICA 12. CONFLICTO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

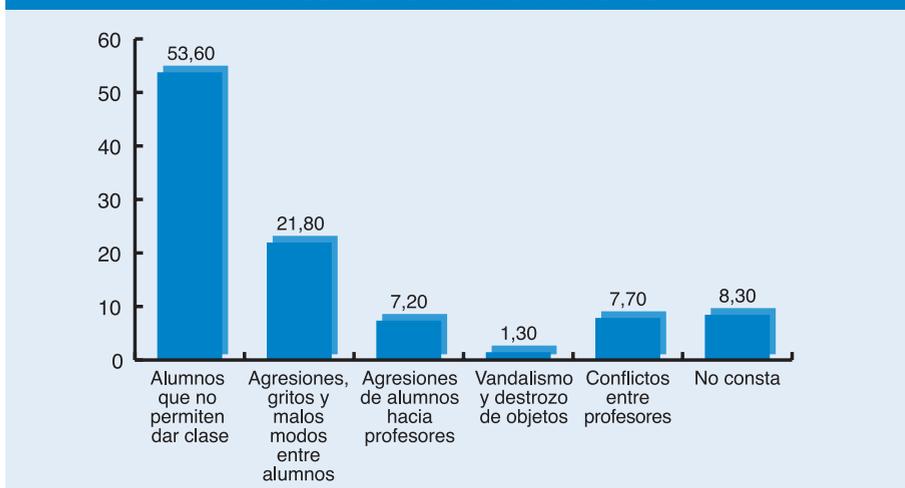


TABLA 11. AGRESIVIDAD DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

<i>¿Cuál es la causa de la situación de conflictividad y falta de disciplina?</i>	<i>Porcentajes</i>
Falta de valores y principios de disciplina	48,6
Pérdida de reconocimiento a la labor del profesor	24,4
Permisividad social	21,2
Estructura participativa de los centros	0,2
Falta de autoridad	3,4
No consta	2,2

de bachillerato y ciclos formativos, como se indica en la Tabla 10.

Cuando surgen conflictos en el aula se deben, principalmente, a un intento por parte del alumno de bloquear o impedir que se imparta la clase con normalidad (53,6% así lo cree, según la Gráfica 12), en menor medida es debido a agresiones, gritos y malos modos entre alumnos (21,8%) y sólo un 7,2% los atribuye a agresiones de alumnos hacia los profesores.

A juicio del profesorado, y como se ratifica en la Tabla 11, estos problemas tienen su origen en una falta de valores y principios de disciplina en el alumnado, es decir, se trata de un

comportamiento principalmente subversivo contra las normas. Nótese en esta tabla que el conflicto con las normas es mayor que el conflicto con la figura del profesor. Un conflicto, este último, más difícil de reconocer por cuanto puede representar una mayor amenaza para el profesorado al estar asociado a una pérdida de reconocimiento de su labor, y que tal vez sea más difícil de expresar por parte del alumnado. Entonces, podemos sospechar que el alumno, al no atreverse a entablar un conflicto abierto con el profesor, utiliza fórmulas que consisten en lo que podría denominarse “montar el pollo” en clase para manifestar el conflicto con el profesor. En

GRÁFICA 13. AGRESIVIDAD DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

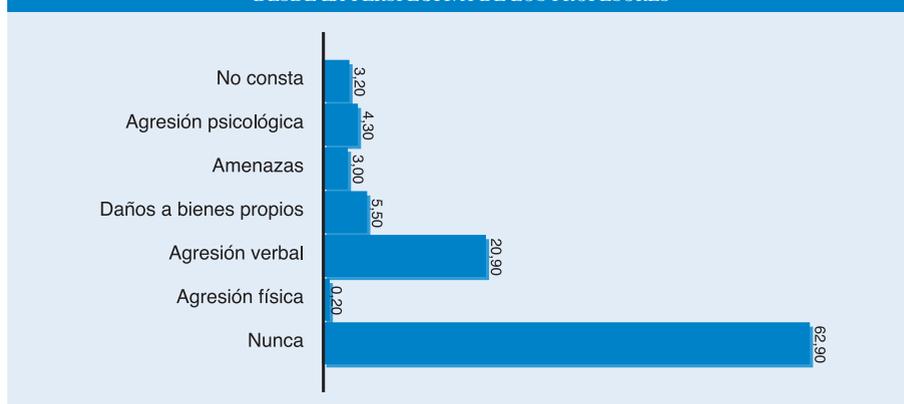


TABLA 12. RESPUESTA DEL PROFESOR ANTE LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA EN EL AULA

<i>¿Qué hace el profesor cuando se produce un problema de disciplina por parte de los alumnos?</i>	<i>Porcentajes</i>
Se lo comunico al tutor o equipo directivo	60,00
Lo comenta con sus compañeros y escucha su consejo	14,38
Lo resuelve directamente sin comunicarlo a nadie	25,12
No lo comunica a nadie ya que no se siente arropado por sus compañeros	0,50

este caso, una parte de los problemas de indisciplina podrían responder a conflictos con el profesor.

En aquellas ocasiones en que el conflicto se dirige directamente contra el profesor, en la mayoría de los casos (20,9%), son agresiones de tipo verbal y casi nunca aparecen episodios de violencia física como se demuestra en la Gráfica 13.

2.1.3.2. Respuesta del profesor ante el conflicto

¿Qué hace el profesor cuando se produce un problema de disciplina en el aula? ¿Cómo reacciona en estas situaciones? Según los datos ofrecidos en la Tabla 12, sólo el 25,12% lo resuelve directamente sin comentarlo a nadie. Preferentemente, en el 60% de los casos, se opta por pasarlos directamente al tutor o al equipo directivo, o bien lo comenta con sus compañeros y escucha su consejo (14,38%).

Sin embargo, la respuesta del profesorado es diferente cuando se trata de un problema de falta de respeto hacia su persona. En efecto, como se comprueba en

la Tabla 13, el profesorado intenta resolver estos casos personalmente sin dar conocimiento de ellos a la dirección. La fórmula que utiliza en primera instancia para resolver este conflicto es hablar con el alumno a la salida de clase y hacerle reflexionar sobre su actitud (44,3% de las veces), en menor medida se recurre a la expulsión de clase (17,5%), siendo escasas las ocasiones en que se pone en conocimiento de la dirección (12%).

En síntesis, la postura que mantiene el profesorado ante las relaciones de convivencia y los conflictos surgidos en el centro es en cierto modo conservadora. En opinión de este colectivo, no se trata de que el sistema escolar se haya debilitado o deteriorado, ya que la normalidad es la característica, sino que los conflictos obedecen más bien a la conformación psicológica del agresor y a sus dificultades de inserción. Son pues, conductas “anormales” que se dan en un contexto o entorno escolar caracterizado por la normalidad.

TABLA 13. RESPUESTA DEL PROFESOR ANTE LOS PROBLEMAS DE RESPECTO A SU PERSONA EN EL AULA

<i>¿Qué hace el profesor cuando se produce un problema de disciplina o falta de respeto hacia él?</i>	<i>Porcentajes</i>
No tengo conflicto en clase	20,1
Expulso al alumno de clase	17,5
Hablo con él a la salida y le hago reflexionar sobre su actitud	44,3
Lo pongo en conocimiento de la dirección	12,0
Propongo la apertura de un expediente académico	0,3
Lo planteo en clase para tomar medidas entre todos	2,6

2.2. Las relaciones de convivencia desde la perspectiva de las AMPAS

La opinión de los padres y madres de alumnos sobre las relaciones de convivencia existentes en el centro al que acuden sus hijos revelan cómo viven ellos la experiencia socializadora que éstos están experimentando y, en muchas ocasiones, con su actitud y comportamiento están incidiendo positiva o negativamente en ellos, y en el ambiente de la institución educativa. ¿Cómo ven y viven los padres y madres el ambiente escolar? ¿Cómo participan en los avances y progresos relacionales de sus hijos? ¿Cómo favorecen este proceso? ¿Cuál es su grado de implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué opinan los padres sobre las situaciones conflictivas que se pueden generar en el centro? ¿Cómo las explican? ¿Qué grado de responsabilidad asumen frente a los comportamientos antisociales de sus hijos? ¿Qué hacen para favorecer las conductas socialmente aceptables en sus hijos?

2.2.1. Relaciones de convivencia en los centros

La percepción de las AMPAS sobre el ambiente existente en los centros escolares está en concordancia con la opinión que del mismo tienen los alumnos y los propios profesores, aunque suele ser más positivo que el de éstos últimos; si bien se comprueba una opinión que resulta elevada, a nuestro juicio, la de aquellos que piensan que el ambiente es malo porque hay conflictos o enfrentamientos (12,8%) que supera a quienes consideran que el ambiente es muy bueno (10,3%) –Gráfica 14–, pero la mayor parte de los padres y madres reconocen que el ambiente es bueno (46,2%) aunque existan conflictos puntuales. No existe, por tanto, una visión catastrofista por parte de las AMPAS, ni una visión excesivamente optimista respecto al ambiente escolar. Esto está motivado por la propia idiosincrasia de las asociaciones de madres y padres, ya que sus miembros poseen iniciativas orientadas a la solución de problemas y ejercen un papel de arbitraje en los procesos educativos de los centros, por

GRÁFICA 14. VALORACION DEL AMBIENTE DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

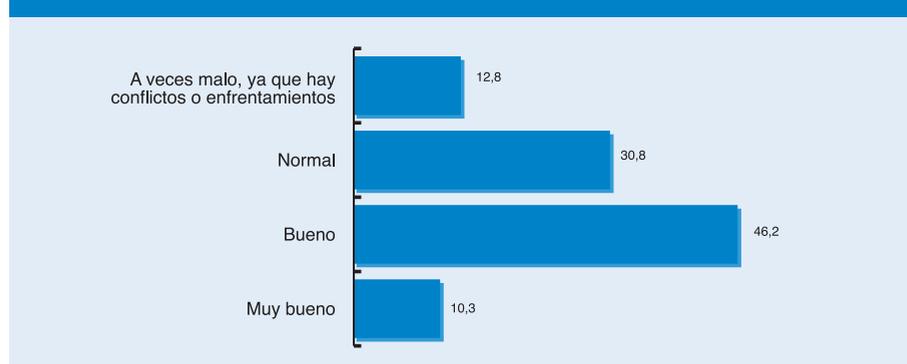


TABLA 14. CONVIVENCIA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>¿Cómo son las relaciones de convivencia entre profesores y alumnos?</i>	<i>Porcentaje</i>
Muy cordiales	10,3
Cordiales con algún altercado	59,0
Normales	28,2
De tensión por problemas de orden y disciplina	2,6

lo que podemos afirmar que existe un autocontrol de su comportamiento como grupo: no buscan los problemas pero tampoco los ignoran, dado que actúan como observadores de la realidad en cierto modo.

Tras la observación del comportamiento en las aulas, se comprueba que la visión de las AMPAS viene a corroborar el auténtico ambiente que se vive en los centros aragoneses; si bien no se puede negar el conflicto, connatural a cualquier situación de convivencia social, no podemos quedarnos tampoco con las noticias alarmantes, en algunos casos, de exceso de conflicto en las aulas. La propuesta de algunos agentes sociales de cortar por lo sano cualquier conducta violenta en las aulas, resulta demasiado simplificador de los problemas y de las consecuencias que puede

acarrear; la violencia no se debe tolerar, pero debemos sentar las bases sociales, políticas, de trabajo,... para que realmente ese tipo de comportamientos se extinga por completo. No obstante, esta visión de los padres resulta algo más positiva que la que tienen los alumnos y los profesores.

Las AMPAS consideran que las relaciones entre profesores y alumnos suelen ser cordiales con algún altercado (59%), opinión que resulta más positiva que la manifestada por los profesores (Gráfica 4).

Asimismo consideran que los problemas de convivencia y relación entre profesores y alumnos sólo existen en casos aislados (84,6%). Ambos ítems se validan mutuamente y es posible cotejarlo con la realidad y el resto de técnicas de investigación social utilizadas en

GRÁFICA 15. RELACIONES DE CONVIVENCIA ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

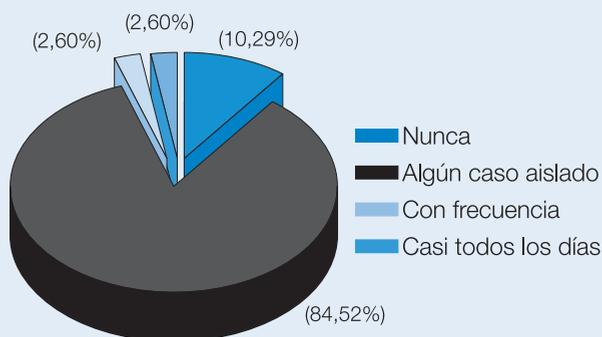


TABLA 15. CONVIVENCIA DE LOS PADRES CON EQUIPO DIRECTIVO Y PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

¿Cómo son las relaciones del AMPA con equipo directivo y profesores del centro?	Porcentaje
Muy buenas	25,6
Buenas	35,9
Normales	23,1
Regulares	10,3
No existen	2,6
Distantes	2,6

este estudio: la convivencia entre profesores y alumnos es normal, pero existen situaciones problemáticas aisladas en dicha convivencia.

Tanto en los centros públicos como en los concertados, las AMPAS comparten la idea de que existen problemas de convivencia y de relación entre profesores y alumnos en algún caso aislado. Conviene destacar que las AMPAS perciben que su relación con el centro –Tabla 15– es buena (35,9%), con una tendencia a ser muy buenas y normales casi en la misma proporción (25,6%, 23,1%) y únicamente, en casos aislados, señalan que son regulares, distantes o que no existen (5,5%).

2.2.2. El conflicto y acoso escolar

¿Cómo perciben las AMPAS los casos de acoso escolar? La mayoría consideran que este tipo de comportamiento existe, pero de forma aislada (69,2%), tal y como se comprueba en la Gráfica 16, siendo reducida la proporción de aquellas que consideran que estas conductas antisociales se producen con cierta frecuencia (5,2%).

Las AMPAS señalan como causas de conflictividad y falta de disciplina en el aula las siguientes:

- Falta de valores y principios de disciplina por parte del alumnado 43,6%.
- Pérdida de reconocimiento social a la labor educativa del profesor 20,5%.

GRÁFICA 16. EXISTENCIA DE ACOSO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

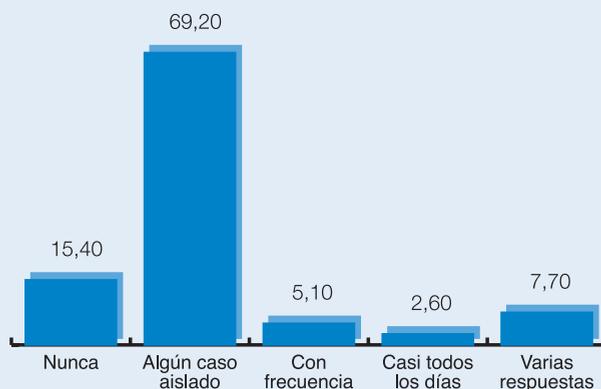


TABLA 16. MANIFESTACION DEL CONFLICTO ENTRE COMPAÑEROS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>¿Cómo se manifiesta el conflicto entre compañeros?</i>	<i>Porcentajes</i>
Insultos, motes, risas, hablar mal	59,0
Daño físico	5,1
Rechazo. Aislarlo, juegos, trabajos	12,8
Amenazas, chantajes	2,6
Múltiples formas	20,5

- Permisividad social 20,5%.
- Falta de autoridad 10,3%.
- Estructura participativa en los centros 5,1%.

Se observa, en la opinión de las AMPAS, una cierta asociación entre la carencia de valores sociales con la pérdida de autoridad y reconocimiento social del profesorado, lo que incide en las relaciones de convivencia existentes en los centros. Por tanto, es la crisis de valores sociales la que está provocando la aparición de conductas antisociales en los alumnos y de posturas de enfrentamiento y negación.

El cuestionario ha recogido una serie de ítems que podemos considerar como de validación de las preguntas consideradas anteriormente. Así, la mayor parte del planteamiento anterior queda validado, en función de lo que las AMPAS han contestado a la cuestión concreta de si los conflictos entre los compañeros es el principal problema del centro. Como evidente-

mente no lo es, las respuestas de las AMPAS han sido consecuentes con el fenómeno y con las respuestas emitidas anteriormente, ya que los resultados han señalado mayoritariamente que se trata de un problema relativamente importante (41,0%) seguido de quienes están totalmente de acuerdo con que es el principal problema del centro (12,8%).

Las AMPAS señalan que el conflicto entre alumnos –Tabla 16– se manifiesta a través de insultos, motes, risas y hablar mal de alguien (59,0%) y que, en algunas ocasiones puede terminar en acoso y aunque no llegue a serlo, no podemos olvidar que este tipo de comportamiento va minando la autoestima de quienes lo padecen, lo que termina generando un proceso complejo de interrelaciones, que provoca una situación que genera respuestas inadecuadas por parte de quienes lo padecen. Estos porcentajes resultan muy parecidos a los que señalaban los profesores (Gráfica 7).

TABLA 17. COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO ANTE EL ACOSO SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>¿Cuál es el comportamiento habitual de los alumnos ante el acoso?</i>	<i>Porcentajes</i>
No suelen hablarlo con nadie	25,0
Hablan con el tutor o profesor	25,0
Lo ponen en conocimiento del director o jefe de estudios	8,3
Lo comentan con su familia	19,44
Lo comentan con sus amigos	19,44
Lo comentan con sus compañeros	2,78

TABLA 18. CAUSA DEL CONFLICTO DE RELACION ENTRE COMPAÑEROS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>¿Cuál es la causa de las situaciones conflictivas entre alumnos?</i>	<i>Porcentajes</i>
No existe apenas	23,68
Racismo o intolerancia hacia las minorías	2,63
Personalidad y carácter del agresor	36,84
Conflicto entre género	2,63
Posicionarse en el grupo	34,21

Las asociaciones de padres y madres observan que la situación de quién padece acoso es complicada –Tabla 17–, prueba de ello es la forma en la que actúan cuando lo están padeciendo: un 25% de los acosados no suelen hablarlo con nadie, lo que implica una grave situación psicológica para quien lo sufre, en un porcentaje idéntico están quienes se atreven a comentarlo a su tutor o profesor y, en un porcentaje inferior pero no despreciable encontramos a los que lo comentan con su familia y amigos (19,44% en ambos casos). Aparecen unas diferencias significativas respecto a la apreciación que hacían los profesores, ya que los padres consideran que el problema

lo tratan con la familia y con los amigos, en una proporción mucho más elevada que la que señalaban los profesores (ver Tabla 6).

2.2.3. Causas generadoras del conflicto en los centros educativos

Las AMPAS consideran que la causa que genera las situaciones conflictivas entre los alumnos, en muchas ocasiones, suele ser la personalidad y carácter del agresor (36,84%) seguido del impulso del alumno por posicionarse en el grupo (34,21%) –Tabla 18–. Dato que viene corroborado cuando se pregunta a los representantes de las AMPAS por los compañeros como motivo de generación

GRÁFICA 17. EL GRUPO COMO CAUSA DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DE LOS ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

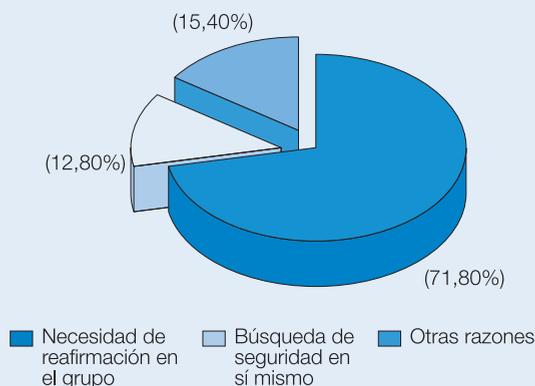


TABLA 19. LA FAMILIA COMO CAUSA DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DE LOS ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>La familia como causa principal de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia entre los estudiantes</i>	<i>Porcentajes</i>
Permisividad de los padres	56,4
Desajustes de la pareja	2,8
Violencia familiar	5,1
Excesivo tiempo ante TV, internet...	15,4
Falta de modelos éticos y morales	17,9
Varias razones	2,6

de los conflictos –Gráfica 17–, dado que el 71,8% piensa que la necesidad de reafirmación en el grupo motiva que los jóvenes actúen de forma antisocial y elijan víctimas y “chivos expiatorios” para divertirse y autoafirmarse, buscando de esta manera la seguridad en sí mismos (12,8%). No obstante, existe una diferencia de apreciación respecto a lo que opinaban los profesores (Gráfica 9), ya que para éstos el origen del conflicto, es la personalidad y carácter del agresor (57.1%), e incluso el racismo o intolerancia hacia las minorías (13,5%), mientras que el posicionarse dentro del grupo tiene una importancia mucho menor, opinión que no coincide con la que han manifestado los padres.

Las AMPAS consideran que las conductas antisociales de los alumnos tienen su origen en la educación que están recibiendo en su entorno familiar, dado que la respuesta mayoritaria –Tabla 19–

apunta a la permisividad de los padres (56,4%) lo que demuestra que la educación en el ámbito familiar se ha hecho compleja. La familia ha ido desechando las actitudes de autoritarismo de épocas pasadas y, en lugar de ser sustituidas por otras más participativas, se está produciendo una cierta inhibición de los padres y madres en la educación axiológica de sus hijos, debido a la falta de tiempo, ya que tienen que dedicar la mayor parte del mismo a sus actividades laborales y profesionales. Siguiendo esta misma línea discursiva se destaca la falta de modelos éticos y morales (17,9%), el excesivo tiempo ante la TV e Internet por parte de los miembros de la familia (15,4%), los casos de violencia familiar (5,1%) y los desajustes de la pareja (2,8%), que evidentemente en sí mismos no son causa de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia por parte de los alumnos, pero

TABLA 20. LA SOCIEDAD COMO CAUSA DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DE LOS ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>La sociedad como causa principal de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia entre los estudiantes</i>	<i>Porcentajes</i>
Aumento de la violencia social (calle, entorno...)	56,4
Incremento de la violencia política	7,7
Crecimiento de la violencia mercantil y laboral	15,4
Fracaso ante las expectativas personales de éxito	12,8
Varias razones	7,7

pueden contribuir a ello por la inestabilidad personal que puede generarles. Las diferencias existentes respecto a la opinión manifestada por el profesorado (Tabla 8) radica fundamentalmente en lo que se refiere a la permisividad de los padres y el excesivo tiempo ante TV e internet que para las AMPAS es más determinante siendo, por el contrario, menor el porcentaje de la carencia o insuficiencia de modelos y referencias éticas y morales respecto al que señalaban los profesores.

Respecto a la incidencia de la sociedad en las conductas antisociales de los alumnos, las AMPAS consideran que el aumento indiscriminado de la violencia social está repercutiendo en las relaciones de convivencia que se producen en las aulas (56,4%), dado que el entorno promueve este tipo de conductas, reforzadas por un aumento de la violencia en el ámbito laboral (15,4%). También la violencia política (7,7%) puede tener, en opinión de las AMPAS, alguna incidencia en los comportamientos antisociales los estudiantes. Asimismo piensan que la sociedad genera, en ocasiones, falsas expectativas: consumo exacerbado, valor excesivo de la imagen y, como consecuencia, el incremento de las conductas violentas hacia los demás (12,8%) –Tabla 20-. Se producen, en estas respuestas, porcentajes similares a los de los

profesores –Tabla 7- en lo que se refiere a la incidencia de la violencia social y al fracaso ante las expectativas personales de éxito, siendo las diferencias importantes respecto a las otras razones, ya que las AMPAS consideran que el crecimiento de la violencia en el ámbito de lo político puede repercutir en las conductas antisociales de los alumnos.

Los medios de comunicación social tienen también su protagonismo en la generación de comportamientos antisociales y problemas de convivencia entre los estudiantes por la incidencia que las imágenes y la información tienen en los niños y jóvenes –Tabla 21-. La televisión y los juegos recreativos ocupan el lugar más destacado (51,3%), seguido de la proliferación de noticias e informaciones con violencia (30,8%), entre las referencias que los escolares y estudiantes tienen respecto a la sociedad en la que van a vivir. Asistimos a un interés indiscriminado, por parte de los medios de comunicación de masas, de mostrar la parte más catastrofista de la realidad, motivados fundamentalmente por la consecución de mayores índices de audiencias, ya que “lo malo vende”, y dado el incremento de la competitividad existente en el sector, este tipo de informaciones y noticias genera clientes. Así, la repetición constante de los casos de violencia familiar genera una percepción desmesurada

TABLA 21. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL COMO CAUSA DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DE LOS ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AMPAS

<i>Los medios de comunicación social como causa principal de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia entre los estudiantes</i>	<i>Porcentajes</i>
Televisión y juegos recreativos	51,3
Noticias e informaciones con violencia	30,8
Internet	10,3
Varias causas	7,7

de este tipo de riesgo social. Internet y otras causas estarían también presentes en este tipo de proceso socializador de nuestros jóvenes. También aquí nos encontramos con diferencias importantes respecto a la opinión emitida por el profesorado (Gráfica 10), ya que para los padres la incidencia de la televisión y juegos recreativos, a pesar de ser importante, resulta menor y, por el contrario, consideran que tiene mayor incidencia las noticias e informaciones relacionadas con la violencia, así como internet.

2.3. Las relaciones de convivencia desde la perspectiva de los alumnos

2.3.1. El clima de convivencia en los centros según los alumnos

La manera intencionada en la que se ha encuestado a los alumnos hace hincapié, primero, en una valoración más bien cognitiva, que pretende recoger una actitud general, que refleje un cúmulo

de experiencias conscientemente aglutinadas en una respuesta única: *¿cómo es el ambiente del centro?* Se trata de una valoración que siendo subjetiva pone el acento en el entorno, es decir, se pide al alumno que cualifique lo que le rodea. En la segunda interrogación, al estudiante se le ha solicitado que se enmarque dentro de ese contexto (*¿cómo estás cada mañana cuando acudes al centro?*) describiendo su propio estado de ánimo: contento, reacio, temeroso...

Los datos estadísticos obtenidos de la información, recopilada a partir de las manifestaciones de los alumnos, reflejan una tendencia a la “normalización” ya que la mayoría de los estudiantes aragoneses no perciben su ambiente escolar como una amenaza y valoran el ambiente educativo como muy bueno, (10,8%), bueno (32,5%) o normal (41,5) y, únicamente un 1%, considera que es muy malo. El resto, un 14,8%, señala un ambiente conflictivo en ocasiones, vinculadas a situaciones de enfrentamiento entre compañeros –Gráfica 18–.

GRÁFICA 18. CLIMA Y AMBIENTE DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

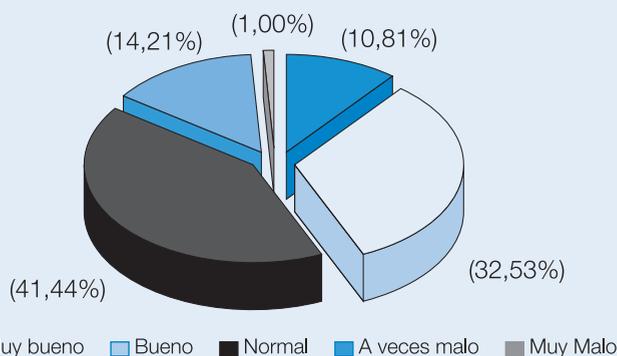


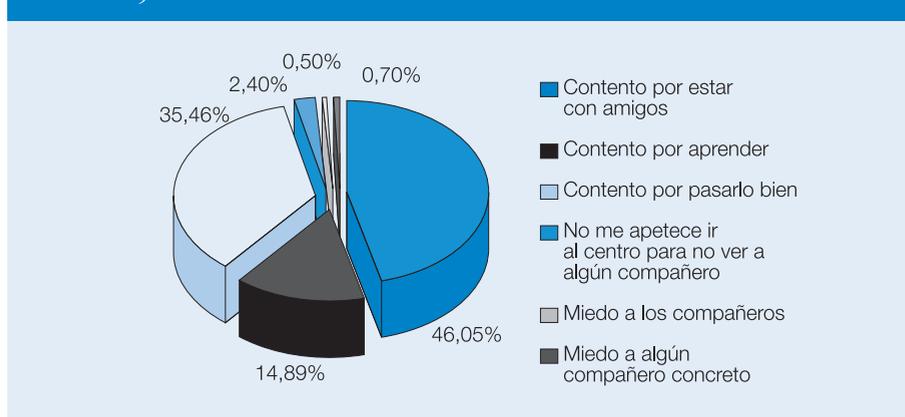
TABLA 22. CLIMA Y AMBIENTE DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SEGÚN GÉNERO Y ETAPA EDUCATIVA

Clima y ambiente del centro (%)	Sexo		Etapa educativa			
	Hombre	Mujer	Bachillerato	ESO	Primaria	Ciclos formativos
Muy bueno	12,4	9,4	14,35	8,69	14,43	12,32
Bueno	33,3	31,8	42,13	29,16	31,28	45,10
Normal	38,9	43,8	39,39	45,02	31,21	39,22
A veces malo	14,1	14,3	3,77	15,93	22,21	2,24
Muy malo	1,3	0,7	0,36	1,20	0,87	1,12

Respecto al género, no parece que de hecho existan diferencias significativas entre chicos y chicas en lo que a la valoración general del clima en los centros se refiere, ni en la mayoría de las cuestiones que vamos a abordar. Lo mismo cabría decir al establecer la comparación entre los centros según titularidad, dado que las puntuaciones generales son similares tanto en los centros públicos como en los concertados. Tampoco la ubicación parece estar condicionando significativamente la percepción que los alumnos tienen de sus centros, a pesar de que en los discursos parece emanar, una referencia al mejor clima, en los centros educativos de las poblaciones más pequeñas -Capítulo tercero-, pero

los datos estadísticos no corroboran esa distinción, siendo las puntuaciones muy parejas. En cambio, la observación de los datos relativos a las diferentes etapas educativas sí aporta ciertos detalles de interés. Los mayores síntomas de malestar, en lo que al clima se refiere, emergen en la etapa de Primaria, seguida de la ESO (22,21% y 15,93%, respectivamente) y van descendiendo conforme aumenta el nivel en el que se encuentran los estudiantes, de tal manera que, tanto en Bachillerato como en los Ciclos formativos, el porcentaje de alumnos que califican el ambiente como malo, desciende considerablemente (3,77% y 2,24%, respectivamente) -Tabla 22-. Factores como el efecto de

GRÁFICA 19. SATISFACCIÓN DEL ALUMNO AL ACCEDER AL CENTRO DESDE SU PERSPECTIVA



la socialización en el propio centro, el autoaprendizaje de pautas de relación entre iguales, la generación de estrategias por parte de los alumnos y la trayectoria evolutiva de los mismos, podrían explicar la diferencia que los datos estadísticos aportan.

Consecuentemente, si atendemos a la percepción general que los alumnos tienen de sus centros nos encontramos con un ambiente valorado, en la mayoría de los casos, como normal y, en ocasiones valorado como positivo. Aún así, los alumnos que se inclinan por hacer una valoración negativa, nos están señalando que el ambiente se puede tornar conflictivo, aunque en absoluto sea una situación habitual que afecte a la dinámica general en los centros educativos.

Estas tendencias generales que se muestran, en la evaluación del ambiente escolar, se corresponden con la actitud personal con la que los encuestados afrontan cada mañana el hecho de tener que asistir a los centros educativos y que podríamos, teóricamente relacionar, con la noción de satisfacción escolar. Dicha actitud también puede considerarse un indicador que refleja cómo se percibe el clima o ambiente existente en el centro.

La visión que están transmitiendo los alumnos no parece corresponderse en absoluto con lo que afirmaba algún sector de la prensa aragonesa, cuando señalaba, que los “alumnos acuden con miedo, mucho miedo cada día a las aulas”¹¹. Los datos recogidos reflejan, por el contrario, una realidad muy diferente ya que únicamente el 1,2% de los encuestados manifiesta que tiene miedo. Sin duda, esta manifestación resalta un problema delicado, que afecta a casos concretos, que hay que atender con eficacia. A ellos habría que sumar como colectivo a prestar atención, un porcentaje también escaso (un 2,4%) que ya muestran signos de inapetencia ante la idea de acudir al centro (“no les apetece venir al centro por no ver o estar con un determinado compañero”). En cualquier caso, la proporción se aleja de las últimas cifras que han reflejado los medios de comunicación social a nivel autonómico y nacional –Gráfica 19–.

Los “otros” condicionan enormemente el grado de satisfacción que los alumnos muestran ante la asistencia a las aulas, ya que son los compañeros y amigos los que incorporan el ingrediente más atractivo de los centros educativos (46,1%), también son algunos compañeros los que

11 EL HERALDO DE ARAGON del 28 de mayo de 2005, publicaba una reflexión titulada “*Miedo en las aulas*” en la que considera la situación de los escolares y estudiantes, así como de sus profesores, cuando se incorporan cada mañana al aula. El artículo comienza diciendo “Miedo o mucho miedo, eso es lo que siente buena parte de los alumnos españoles cada vez que acuden al colegio. Una angustia compartida por un amplio sector del profesorado, convencidos de que pueden llegar a ser agredidos por los propios alumnos o por los familiares de éstos.... Se ha pasado a una delicada evidencia donde la seguridad personal ha comenzado a ser una preocupación cotidiana en algunos centros españoles”. La imagen que presenta el articulista, a lo mejor sin quererlo, es que los centros educativos, y concretamente las aulas, son una «ciudad sin ley» donde cada uno tiene que espabilarse cada mañana para poder subsistir sin caer en el combate. Esta visión no responde a la realidad cotidiana de la gran mayoría de los centros educativos aragoneses.

TABLA 23. ACTITUD DEL ALUMNO ANTE LA ASISTENCIA AL CENTRO EDUCATIVO

Actitud ante la asistencia al centro educativo (%)	Sexo		Etapa educativa			
	Hombre	Mujer	Bachillerato	ESO	Primaria	Ciclos formativos
Contento por estar con amigos	47,7	44,5	47,6	47,2	47,9	14,7
Contento por aprender	14,1	15,6	13,8	12,3	20,4	36,0
Contento por pasarlo bien	34,2	36,6	35,9	36,5	28,9	46,1
No me apetece ir al centro para no ver a algún compañero	2,5	2,2	1,8	2,9	1,1	1,7
Miedo a los compañeros	0,9	0,5	0,1	30,6	0,7	0,3
Miedo a algún compañero concreto	0,6	0,7	0,9	0,6	0,9	1,2

pueden hacer la estancia en las aulas menos deseable, incluso temida (3,6%).

Esta situación es general, y no existen diferencias significativas entre los alumnos en función del sexo aunque, en relación con la etapa educativa, los datos parecen evidenciar pequeñas variaciones: es en la ESO donde existe más malestar, entre los alumnos, ante la idea de acudir al centro (un 4,1% de los estudiantes de ESO muestran inapetencia o temor frente al 3,2% en los Ciclos formativos, 2,8% en Bachillerato, y 2,7% en los últimos cursos de Primaria) –Tabla 23–. Asimismo cabe apuntar que, dada la naturaleza y contenido de cada currículo, es en los ciclos formativos donde el propio aprendizaje se presenta como elemento motivador para el estudiante, de tal manera que el 36% de los mismos, fundamenta su satisfacción escolar en la importancia de dichos aprendizajes y la forma de adquirirlos (frente a la puntuación más baja atribuida por los estudiantes de la ESO), por lo que el componente “pasarle bien” también puntúa alto en esta etapa educativa.

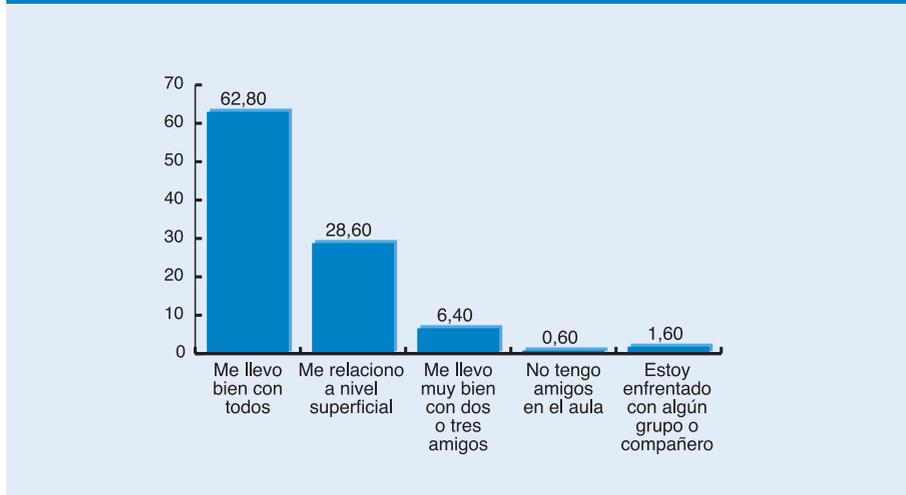
Tampoco la situación difiere sustancialmente al considerar algunas caracterís-

ticas de los propios centros como la titularidad o la ubicación territorial. Tanto en centros concertados como públicos, un 80% de los estudiantes muestran una actitud positiva ante el propio centro, relacionada además y fundamentalmente con “el estar con los amigos” o “el pasarlo bien”; mientras que un 15% se animan a marcar la respuesta que resalta el hecho de aprender. Los aspectos que podríamos calificar como negativos (inapetencia y miedo, propuestas en las opciones 4, 5 y 6 de respuesta) aglutinan un porcentaje similar (un 4% en el caso de los concertados y un 3,5% en el caso de los públicos).

2.3.2. La percepción de la convivencia entre iguales según los alumnos

Los datos recogidos inciden en la percepción que tienen los alumnos de las relaciones de convivencia en los centros en dos sentidos: primero, en relación con el número de interacciones en las que se involucra y su naturaleza y, segundo, el grado en que las interacciones percibidas en su entorno están o no teñidas de interacción positiva o

GRÁFICA 20. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN PERSONAL CON COMPAÑEROS DE CLASE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO



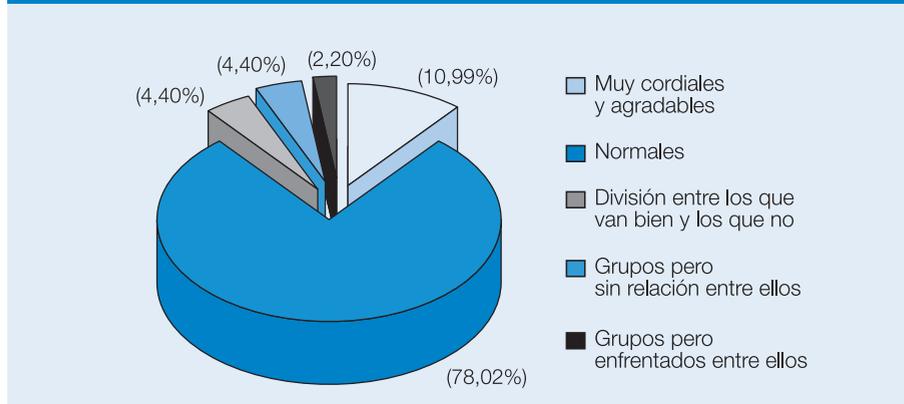
conflictiva. Lo primero exige al alumno el autoposicionamiento dentro del contexto relacional educativo y, el segundo, una valoración objetivada de dicho entorno, que no deja de ser igualmente una proyección de su situación personal.

Respecto a la primera cuestión, la valoración de la propia relación con los compañeros de clase y la estructura relacional dibujada señala en general una imagen satisfactoria, ya que un 6,4% dice llevarse bien con dos o tres amigos, un 62,8% declara llevarse bien con todos, un 28,6% afirma que sus relaciones son formales y únicamente un 0,6% manifiesta no tener amigos en el aula –Gráfica 20-. Todo ello nos permite interpretar que existe un ambiente que es valorado por los propios interesados, chicos y chicas, como satisfactorio, siendo mínimo el grado de malestar por enfrentamiento (1,6%).

Por otro lado, comparando los datos obtenidos en función del centro, las únicas diferencias se encuentran en el tipo de relaciones, ligeramente más superficiales y formales, en los centros públicos, donde el 30,47% de los estudiantes optan por la respuesta, “me relaciono a nivel superficial”, frente al 17,23% de los centros concertados. Teniendo en cuenta la etapa educativa, es en los últimos cursos de primaria donde parece tener más relevancia la amistad con pocos compañeros, ya que se dan las cifras más elevadas de relaciones formales (39,44%) y las menores de interacciones con todo el grupo (49,30%).

La segunda cuestión que se aborda en este apartado nos proporciona una visión del alumnado que vuelve a subrayar la normalidad en los centros educativos. En el panorama convivencial, atendiendo al grado y calidad de las relaciones (cordialidad, “normalidad”, división según el rendimiento

GRÁFICA 21. VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LOS COMPAÑEROS DE CLASE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

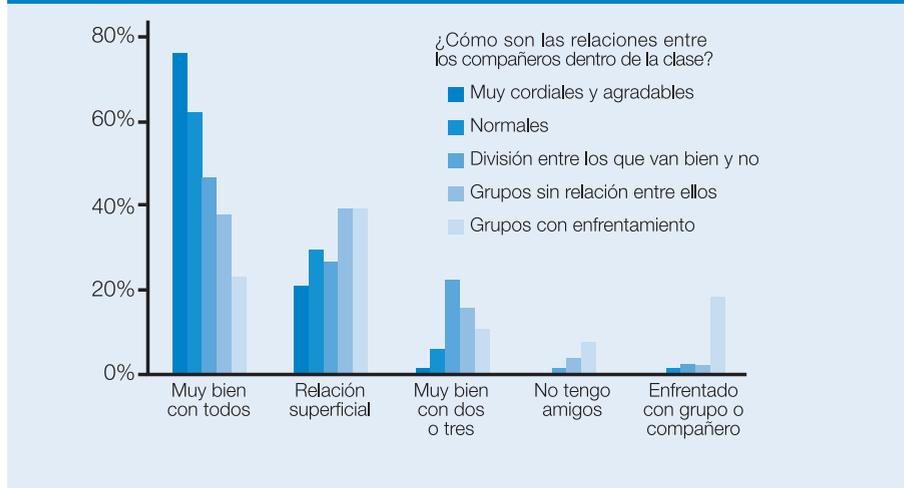


académico, conformación de grupos autónomos o enfrentamiento grupal), vuelve a destacar una percepción de cordialidad y ausencia generalizada de conflictos. Así, en torno a un 70% de los estudiantes caracterizan las relaciones de convivencia dentro de la “normalidad”, un 19% las considera cordiales, mientras que el resto distingue y etiqueta, atendiendo al rendimiento académico (3,9%), la existencia de gru-

pos no relacionados (3,9%), o enfrentados (1,8%) –Gráfica 21–. Todo ello independientemente del género, tipo de centro y etapa educativa.

Estos promedios no aportan desviaciones porcentuales significativas y la percepción del alumno no sugiere un alto grado de segmentación o la existencia alarmante de grupos enfrentados. Si analizamos ambos componentes conjuntamente

GRÁFICA 22. RELACIONES ENTRE LOS COMPAÑEROS SEGÚN GRADO DE INSERCIÓN PERSONAL EN LA CLASE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO



(percepción de la propia relación con los compañeros y valoración de la convivencia en el centro), los resultados obtenidos hablan de una percepción subjetiva satisfactoria por parte de los escolares en los centros aragoneses y consecuentemente un nivel relacional generalizado favorable y amistoso –Gráfica 22–.

2.3.3. Comprensión y vivencia del conflicto y acoso escolar según los alumnos

En este marco general de convivencia que hemos observado en los centros es donde se puede y debe calibrar y enmarcar la aparición del conflicto. Las cifras presentadas dejan entrever el grado en que las situaciones de conflicto están siendo percibidas, y se trata de porcentajes muy bajos pero efectivamente existentes y, por lo tanto, reclaman la atención que se le otorga a partir de este momento.

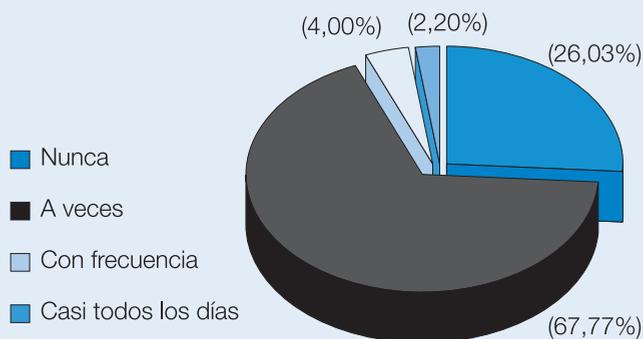
2.3.3.1. Relaciones conflictivas

La valoración que los escolares y estudiantes hacen del grado de conflictividad

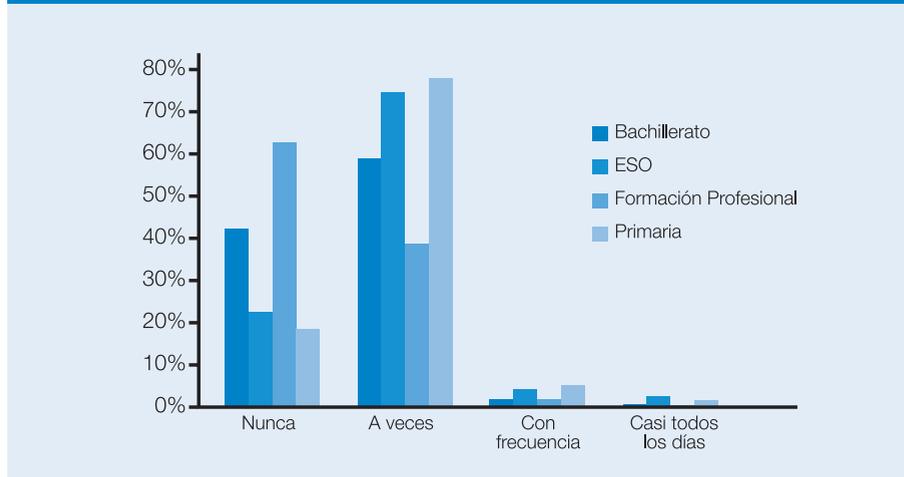
existente en las relaciones entre compañeros está en consonancia con lo manifestado anteriormente, cuando han dado su opinión sobre el ambiente reinante en el centro y han valorado las relaciones fomentadas entre ellos. El nivel de conflictividad –Gráfica 23–, aunque evidentemente existe, es reducido, o al menos es tenue su percepción entre los estudiantes, dado que el 26% de los consultados responde negativamente a la hora de su evaluación, y afirma que “nunca” ha vivido una situación de conflicto, mientras que el 62,7% dice que han tenido alguna experiencia aislada (“a veces”), pero que no es una situación habitual. El 4% de los encuestados considera que se presentan casos con relativa frecuencia o casi todos los días (2,2%).

Estas tendencias son similares al considerar las opiniones, en relación con el género o tipo de centro al que asisten. En cambio, las etapas educativas, muestran algunas diferencias en dichas percepciones. Como ya se ha comentado existe mayor percepción de conflictividad entre los alumnos de 5º y 6º de

GRÁFICA 23. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



GRÁFICA 24. CONFLICTO ENTRE COMPAÑEROS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA



Primaria y de ESO, (sólo un 18% de alumnos en Primaria y un 21,5% en la ESO niega la existencia de conflicto) –Gráfica 24–.

Además de preguntarles sobre la existencia de conflictos, a los alumnos se les pedía su opinión sobre si la agresividad es el principal problema del centro –Gráfica 25–. Un porcentaje considerable está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las agresiones son uno de los problemas principales de

sus centros (59,9%), otro 29,1% le otorga una importancia relativa y finalmente para un 8,4% no es un problema importante.

Como también se ha reflejado en otros estudios sobre el tema, los estudiantes de los centros concertados consideran que la agresividad es el principal problema del centro. Entre los de los centros públicos esta percepción es algo menor. Del mismo modo también otorgan mayor importancia a la

GRÁFICA 25. AGRESIVIDAD COMO PROBLEMA PRINCIPAL DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

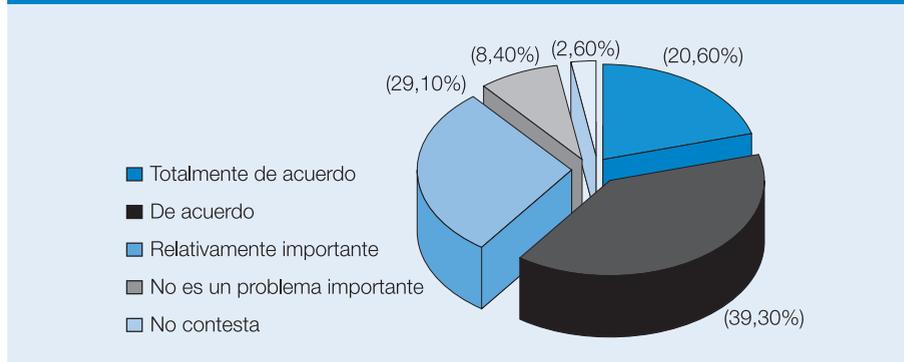


TABLA 24. EXPERIENCIA DEL ALUMNADO EN SITUACIONES DE VIOLENCIA O ACOSO SEGÚN GÉNERO Y ETAPA EDUCATIVA

¿Has sufrido alguna ocasión de acoso o violencia por parte de algún compañero en este centro?		Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Durante este curso
Total		67,60	28,20	3,40	0,80
Género	Hombre	63,00	31,59	4,55	0,86
	Mujer	72,03	25,00	2,31	0,67
Etapa educativa	Bachillerato	82,06	15,41	2,16	0,37
	ESO	66,65	29,00	3,72	0,63
	Formación Profesional	86,04	11,40	2,28	0,28
	Primaria	50,82	43,54	3,88	1,77

conflictividad los alumnos de Primaria (66,5%) y menor los de los Ciclos formativos (51,4%).

2.3.3.2. El conflicto desde la perspectiva de la víctima

Pocos alumnos se reconocen como “conflictivos” o partícipes activos en conductas violentas; no obstante, al preguntar sobre el papel de víctima pueden encontrarse porcentajes más elevados que hay que observar con prudencia. El 32,4% de los estudiantes afirman haber sufrido, en alguna ocasión, acoso o violencia por parte de algún compañero del centro. De ese porcentaje, una porción mínima reconoce que le está sucediendo en el momento actual (0,8), y la cifra más elevada hace referencia a situaciones ocasionales y aisladas: 28,2%. Si atendemos al género, las alumnas se encuentran en menos situaciones conflictivas que los alumnos. –Tabla 24–.

En este sentido es conveniente detenernos en los datos obtenidos, en relación con la etapa educativa, para observar que es en Primaria, (seguida de

ESO) donde los alumnos se reconocen más agredidos e impotentes (las cifras más altas de situaciones problemáticas surgen en este periodo educativo). El 43,54% manifiesta haber sufrido algún tipo de agresión en alguna ocasión y casi un 4% valora que ha sido víctima de ellas muchas veces. También esta etapa recoge el grado mayor de frecuencia en el momento actual, aunque éste sea mínimo (1,77%). Estos datos deben hacernos reflexionar y pueden ayudarnos a ir delimitando las etapas y circunstancias evolutivas y sociales que parecen estar más vinculadas con el conflicto relacional en las aulas, con objeto de estar especialmente expectante en estos niveles.

La profundización en la respuesta individual del alumno que se auto-reconoce como afectado, también proporciona una información interesante.

- La conducta más repetida ante la agresión es el silenciamiento (35,5%) y éste alcanza porcentajes más elevados en el caso de los chicos (40,41%) que de las chicas (29,38%) –Tabla 25–.

GRÁFICA 26. RESPUESTA INDIVIDUAL DEL ALUMNO AFECTADO ANTE UNA SITUACION DE VIOLENCIA O ACOSO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

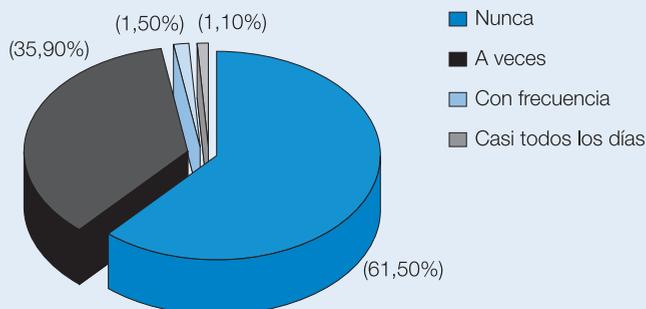


- El segundo nicho de referencia es la familia. Los estudiantes confían en sus familias para intentar afrontar y resolver los conflictos escolares (24,5%). También las chicas lo hacen en mayor medida. Igualmente encontramos porcentajes ligeramente superiores en los centros concertados –Gráfica 26–.
- Los amigos son el tercer canal utilizado para solicitar ayuda, pero habría que analizar hasta qué punto los amigos pertenecen o no al propio contexto educativo.
- En cualquier caso, el centro educativo es el último al que llega o llegaría la notificación de conflictividad por parte del alumno y la información sobre los conflictos, agresiones o situaciones de acoso. Son los profesores, los compañeros y finalmente el equipo directivo, por este orden, los que siguen en la preferencia de comunicación por parte de los alumnos en los casos de problemas relacionales. Es interesante reflexionar acerca de las argumentaciones que los propios alumnos ofrecen para explicar sus preferencias a la hora

TABLA 25. COMUNICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE ACOSO POR PARTE DE LA VÍCTIMA SEGÚN GÉNERO

¿Has hablado con alguien sobre lo que te está pasando?								
	No he hablado con nadie	No se con quien hablar	He hablado con mi profesor	He hablado con equipo directivo	He hablado con mi familia	He hablado con mis amigos	He hablado con compañeros	No he hablado por miedo
Hombre	40,41	4,51	7,21	2,11	22,85	17,46	2,60	2,84
Mujer	29,38	4,74	9,67	2,74	26,58	23,64	2,18	1,06

GRÁFICA 27. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE CONFLICTIVIDAD DESDE SU PERSPECTIVA



de comunicar el conflicto: existe una opinión generalizada que destaca la poca confianza que tienen en obtener una respuesta eficaz por parte del centro para la solución del problema.

- Finalmente es preocupante, a pesar de que se trata de un porcentaje muy reducido, que exista un grupo de alumnos que o bien no saben con quien hablar o bien no quieren hacerlo por temores (fundados o infundados, pero percibidos como reales).

La valoración que hacen los alumnos afectados supone una llamada de atención para los centros educativos con respecto a la necesidad de fomentar las relaciones de convivencia entre ellos, y de crear un clima adecuado y expectante ante las situaciones conflictivas que se generan. La gestión de conflicto implica su detección y el diseño de vías de comunicación eficaces que permitan desde una perspectiva de

educación en valores, la regulación de la convivencia.

2.3.3.3. El conflicto desde la perspectiva del acosador

Efectivamente, la mayoría no se reconoce públicamente a sí mismo envuelto en situaciones conflictivas y no estima que determinadas conductas sobrepasen el límite de la “normalidad” que, obviamente, es complicada de definir. Si se les pregunta directamente, por su participación o protagonismo en acciones de este tipo de forma anónima, los porcentajes emergen hasta corresponderse bastante con la percepción generalizada, objetivada y ya presentada.

Encontramos un porcentaje elevado de alumnos que reconocen traspasar, a veces, ciertos límites y mostrar comportamientos “agresivos”. En el análisis cualitativo que se realiza en el capítulo tercero, se profundiza en la conceptualización de estas nociones que estamos utilizando y en cómo las manejan los propios alumnos. El

TABLA 26. COMPORTAMIENTO VIOLENTO DEL ALUMNO SEGÚN GÉNERO Y TITULARIDAD DEL CENTRO

¿Has tenido algún comportamiento violento hacia otro compañero en este centro?		Nunca	Alguna vez	Con cierta frecuencia	Casi todos los días
Total		60,5	35,3	1,5	1,1
Género	Hombre	49,80	46,41	1,94	1,85
	Mujer	72,52	25,93	1,11	0,44
Tipo de centro	Concertado	54,58	43,82	0,96	0,64
	Público	62,61	34,58	1,61	1,21

38,5% afirman haber participado en algún comportamiento violento hacia otro compañero. De ese porcentaje, el 35,9% parece ser ocasional, mientras que en el 2,6% de las respuestas reconocen la agresión continuada o frecuente –Gráfica 27–.

Profundizando en la comparación entre género y tipo de centro –Tabla 26–, nos encontramos con que la respuesta masculina presenta porcentajes más elevados, hasta el punto de que un 72,52 % de las chicas opina que nunca se ha mostrado violenta con sus compañeros, frente a un 49,8 % de los chicos. El grado de agresividad de los chicos es sustancialmente más elevado (50,2%), tanto en lo que hace referencia a la

agresividad ocasional (la cifra más elevada, el 46,4%) como a la frecuente o continuada (1,94% y 1,85%, respectivamente).

2.3.4. El comportamiento de los alumnos violentos y sus víctimas: manifestación del conflicto según los alumnos

La relación conflictiva muestra muchas dimensiones y manifestaciones cuya operativización es compleja. Aún así en las encuestas se solicitaba a los alumnos que señalaran las que suelen ser más frecuentes, dejando para el capítulo tercero la profundización en estas cuestiones.

GRÁFICA 28. MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

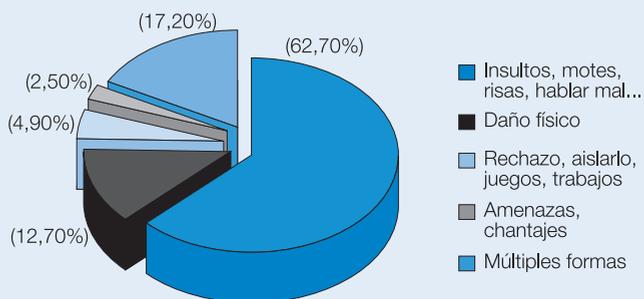


TABLA 27. FORMA DE MANIFESTACION DEL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SEGÚN GÉNERO

<i>¿Cómo se manifiesta el conflicto entre compañeros?</i>				
<i>Género</i>	<i>Insultos, motes</i>	<i>Daño físico</i>	<i>Rechazar y aislar</i>	<i>Amenaza, chantajes</i>
Hombre	60,69	14,63	4,22	2,80
Mujer	64,66	10,90	5,54	2,17

La manifestación más habitual de la relación conflictiva suele ser la agresividad verbal, operativizada en “insultos, motes ofensivos, burlas, rumores, calumnias, ofensas, etc. Un 62,7% de los alumnos identifican el comportamiento violento o agresivo entre compañeros con esta modalidad. Para el 12,7%, esta agresividad tiene un carácter físico e implica violencia trasladada en forma de “patadas, empujones, tirones de pelo, bofetadas o collejas”, entre otros. Finalmente bajo otras modalidades como “rechazo, aislamiento, amenazas o chantajes” se identifica otro tipo de agresividad que puede calificarse de psicológica y que se reconoce en el 7,4% de las ocasiones, al margen de que las anteriores vayan tremendamente cargadas igualmente de componentes que merman la moral del estudiante. Un porcentaje nada desdeñable, el 17,2%, queda reservado a múltiples formas que los agresores

idean y conjugan, y en las que se profundiza en otros apartados –Gráfica 28–.

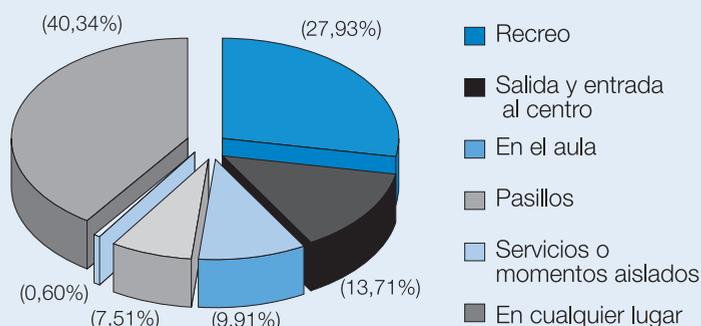
La revisión de las respuestas, considerando otras variables como género o etapa educativa, nos aportan detalles que, sin ser excesivamente relevantes, matizan la descripción que aportamos. Así, en el caso de las chicas disminuye el daño físico y encontramos mayor porcentaje referido a agresiones verbales (insultos, burlas, motes y etiquetamientos) –Tabla 27–. Igualmente las formas visiblemente más violentas parecen darse en Primaria, en donde el daño físico y el rechazo muestran porcentajes más elevados (17,13% y 9,16% respectivamente) –Tabla 28–.

Hay otras manifestaciones que tienen lugar en algunos espacios escolares como, el patio de recreo (27,9% de las respuestas), la salida y entrada al centro (13,7%), el aula (9,9%) y los pasillos (9,9%) –Gráfica 29–. El centro educativo puede ser el escenario donde se fraguan los conflictos y desde

TABLA 28. FORMA DE MANIFESTACION DEL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

<i>¿Cómo se manifiesta el conflicto entre compañeros?</i>					
<i>Etapa educativa</i>	<i>Insultos, motes</i>	<i>Daño físico</i>	<i>Rechazar y aislar</i>	<i>Amenaza, chantajes</i>	<i>Múltiples formas</i>
Bachillerato	63,50	7,89	3,40	1,95	23,26
ESO	64,19	13,00	4,02	2,74	16,05
Formación Profesional	60,71	5,61	6,12	1,53	26,02
Primaria	56,89	17,13	9,16	2,16	14,67

GRÁFICA 29. ESCENARIOS DEL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

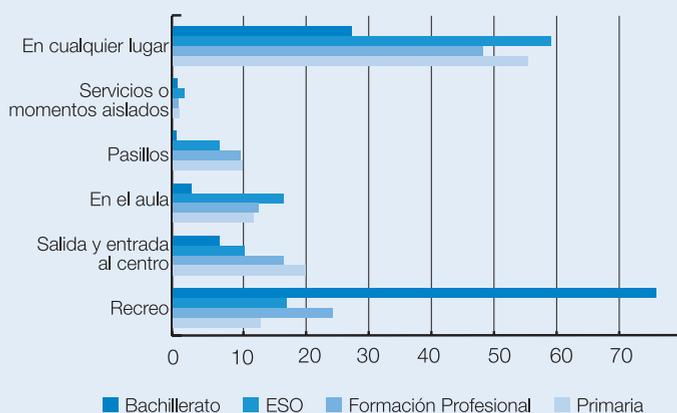


donde se proyectan a otros lugares (el barrio o la calle en general), o puede ser el espacio al que se expanden desde otros entornos. Así pues, la escuela aun sin quererlo, se ve afectada por procesos que discurren dentro y fuera. Es este fluir en diversos escenarios lo que hace compleja la posibilidad de control por parte de la institución, tal y como se pone de manifiesto al observar que en torno a un 40% de las respuestas

inciden en que el acoso o violencia escolar se produce en cualquier lugar.

La lógica parece indicar que el “dentro” implica normas, sanciones, y límites ante conductas observadas, y para el acosador el juego consiste en desplegar con astucia sus artimañas disfrazadas para acosar sin ser pillado. Sin embargo, para el acosado, que por un tiempo puede sentirse respaldado y protegido por el propio espacio, la evidencia de la inutilidad de su confianza

GRÁFICA 30. LUGARES DE CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA



GRÁFICA 31. ACCIONES PREFERIDAS PARA MEJORAR LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO



en el entorno educativo acabará derrotando sus defensas y generando una contradicción irresoluble que le exigirá discriminar espacios y tiempos escolares donde hay mayor protección y capacidad de control por parte del entorno. El “fuera” implica, según esa lógica, la inexistencia de normas, sanciones o límite alguno por lo que el grado de manifestación de los conflictos podría estar relacionado con el nivel de control social que encontramos en dichos escenarios.

Algo similar ocurre si comparamos los datos referentes a las diferentes etapas educativas –Gráfica 30-. En este caso encontramos tendencias similares, mientras que en Primaria los comportamientos se concentran en los espacios menos controlados por parte de la institución, como el patio, conforme se asciende en las etapas, aquellos se

difuminan y acaban encontrando escenarios dispares y múltiples.

Al interrogar a los estudiantes sobre sus preferencias ante una serie de acciones propuestas para mejorar las relaciones de convivencia en los centros educativos –Gráfica 31-, los alumnos muestran una mayor inclinación hacia aquellas opciones que contemplan la posibilidad de incrementar los tiempos y espacios, dedicados a las relaciones informales (actividades recreativas y de tiempo libre) con un 29,5%, seguidas por una mayor incorporación de tareas en equipo en el currículum (24,6%).

CAPITULO TERCERO

CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LA
PERSPECTIVA DE SUS ACTORES: EL DISCURSO

Las relaciones de convivencia existentes en los centros educativos aragoneses son valoradas también como positivas por la mayor parte de los actores que han formado parte de los grupos de discusión. Eso no quiere decir que a lo largo de la actividad diaria no se presenten dificultades en las relaciones entre compañeros y de alumnos con sus profesores. Como en cualquier grupo humano, el conflicto relacional debe ser asumido por la organización como algo inherente y, más en este caso, en que los que forman parte de ella son niños y jóvenes que están en pleno proceso de desarrollo y maduración personal. Pero el conflicto, en contadas ocasiones, puede presentar un carácter más violento y continuado, y es entonces cuando reviste una mayor gravedad.

A continuación presentamos la opinión de los principales actores que intervienen en los centros educativos, y a través de sus palabras, vamos a considerar las relaciones de convivencia y el conflicto tal y como lo viven las personas que forman parte de la comunidad

educativa. El análisis del material discursivo nos permitirá conocer la conceptualización que hacen de las distintas situaciones que se producen en las relaciones de convivencia de sus alumnos, con especial referencia a los casos de acoso, señalando los matices diferenciales que en su opinión distinguen este comportamiento de otros tipos de conducta disruptiva en el aula, la explicación que hacen de tales conductas, sus causas o factores determinantes y el modo como afrontan la situación.

En última instancia, el análisis del discurso, nos permitirá comprobar si es real la opinión existente en la sociedad de que el acoso ha llegado a los centros, y que cada día son más conflictivas las relaciones entre compañeros y entre alumnos y profesores o, por el contrario, el aumento de la violencia no es tan importante y lo que ha cambiado, en parte, es su forma de manifestarse por los cambios producidos en la sociedad, y que anteriormente se han descrito.

3.1. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los profesores y equipo directivo

En este apartado se analiza la información obtenida en los grupos de discusión entre profesores. Para una mayor claridad expositiva, comenzaremos haciendo referencia a la acotación que los profesores hacen del fenómeno del conflicto relacional, es decir, la definición que dan del acoso (viendo si éste se sitúa en un plano intraindividual, interpersonal o intergrupalo) para luego entrar en la explicación que desarrollan sobre el mismo (y la consistencia que se mantiene entre una y otra).

Nos interesa descifrar cuándo los profesores juzgan una conducta como acoso escolar, es decir, las condiciones que deben darse, a su juicio, y los criterios que utilizan para calificarla como tal. La importancia de esta cuestión reside, por un lado, en el papel activo que deben adoptar los profesores cuando aparece este tipo de comportamientos en el centro y, por otro lado, en la subjetividad que reviste el enjuiciamiento de estas conductas que hace que la misma pueda ser considerada como normal, y propia de las relaciones entre adolescentes, o como detestable y castigable. Trataremos de identificar los factores cognitivos y normativos que influyen

en la interpretación y la evaluación de estos comportamientos, las atribuciones causales subyacentes y cómo estas atribuciones influyen en las reacciones emocionales y conductuales de los profesores.

3.1.1. El acoso escolar como conducta no deseable y compleja según los profesores

Las percepciones que los profesores tienen sobre la conducta de acoso no ocurren por azar sino que están reguladas por un consenso social. En este sentido, hay que decir que los profesores mantienen un alto grado de consenso en torno a la idea de que el acoso escolar es un fenómeno, aunque minoritario, no deseable, y por ello es condenado. El acoso debería ser evitable por las graves consecuencias que tiene en aquellas personas que lo sufren. Y es aquí –en el plano individual– donde, a juicio de los profesores, radica la gravedad del problema y no tanto en su dimensión o amplitud social porque en la realidad que ellos conocen este fenómeno dista mucho de alcanzar los porcentajes que se manejan a nivel social sobre el mismo¹². Por consiguiente, la motivación que sienten para actuar sobre el mismo está determinada por los graves efectos que produce en las personas que lo sufren.

¹² En el discurso de los grupos este aspecto se pone claramente de manifiesto de dos maneras diferentes: explícitamente, como se hace en las citas que siguen, y de una forma menos obvia, pero más omnipresente, cuando constantemente utilizan las expresiones “yo creo...”, “pienso que...”. Nótese el empleo de esta fórmula en muchas de las citas que, a lo largo de este capítulo, se hacen del discurso del profesorado.

Entre la negación del conflicto, la tolerancia de ciertas conductas y la clemencia como respuesta a los comportamientos concientemente manejados por los alumnos, por un lado, y la generalización dramatizada que tiende a mostrar los institutos y los colegios como campos donde se libran batallas cada día, existe una visión intermedia compartida por la mayoría de los informantes.

1. Relativización y normalización del conflicto

“Siempre ha habido, ¿no? Yo creo que negarlo... Claro que hay problemas de convivencia (...) Claro, violencia en todas partes. En el momento en el que hay personas, también hay problemas de convivencia porque hay intereses distintos, y en cuanto hay un conflicto de intereses ya tienes ahí un problema, otra cosa es como se resuelva, entonces claro lo que sí yo estoy viendo es que a nivel mediático se está distorsionando el asunto. Problemas de convivencia creo que hay, bueno problemas de convivencia entre comillas, en todos los lugares donde hay personas hay diversidad de intereses y, por tanto, hay conflicto de intereses y eso hay que gestionarlo y eso es un conflicto de convivencia, entonces ahora ¿cómo se gestiona? Eso es ahora el problema” (G12:1).

“En la adolescencia se tienen también complejos de todas las cosas habidas y por haber, unos

reaccionan de una forma, otros de otra, unos en la adolescencia son introvertidos, otros extrovertidos...; yo creo que los chicos casi siempre han ido a machacar al que es un poco diferente. Eso lo hemos visto siempre”. (G12:5).

“En general, ahora los alumnos son mucho más agresivos por el contexto en el que vivimos, y la sociedad nos mueve a ello, y todo lo que ellos observan en la sociedad, en general, es agresividad y los adultos no saben resolver sus conflictos de manera dialogada y hablando... y ellos siempre lo primero es el puñetazo o la patada, pues eso es porque tienen una agresividad” (G9:2).

Al margen del umbral de sensibilidad, en la percepción de los cambios que hemos puesto en evidencia con los textos anteriores, la mayoría de los entrevistados coinciden en señalar un uso abusivo del término en la actualidad.

“Por centrar un poco el tema yo creo que lo que estamos comentando es una cosa que ha sucedido siempre. Entonces, ¿por qué en estos últimos tiempos se plantea la cuestión? Pues porque se han dado algunos casos, que igual otras veces también se daban, pero lo que pasa es que no se conocían a través de televisión, ¿qué es lo que está pasando? ¿Hay más o menos violencia escolar que la que había antes? (...) quizá haya un poco

más, pero también hay que pensar que nos enteramos más”. (G12:7).

“Yo creo que la agresividad verbal, la agresividad física, incluso el llegar en determinadas edades al sadismo ha existido siempre, yo en mis 25 años de experiencia he conocido problemas en las aulas, ¿y por qué se está magnificando ahora? ¿Qué parte tienen de culpa los medios de comunicación? Pues diría que mucha, ¿qué hay de realidad en todo esto? (G13:10).

De manera casi unánime los profesores son también concientes de la complejidad que reviste estas conductas, y en las experiencias ocasionales que han tenido, se constatan algunos rasgos de esta complejidad.

2. Subjetivismo en el análisis de las conductas de acoso

Los actos de acoso presentan una gran variedad, y no se dispone de un catálogo de dichas conductas que permita identificar lo que es acoso y discernirlo de aquello que no lo es. Es, especialmente en el acoso psicológico, donde existe mayor ambigüedad siendo, en consecuencia, el que genera entre los profesores una mayor preocupación en buscar soluciones para facilitar su identificación. La dificultad que entraña la distinción entre lo que debe considerarse acoso y lo que no lo es, es decir, entre la conducta negativa y aquella que se considera normal, responde a varios factores:

a) La distinción es complicada y muchas veces equivocada porque el acoso puede entenderse como una forma exagerada de prácticas usuales. Existe un paralelismo entre ambos tipos de conductas. Por lo tanto, y como señala este profesor, la diferencia entre una conducta de acoso y una conducta normal es compleja dada la sutil relación entre ambas:

“Lo difícil en estas cosas es lo que no tenemos, que es la potestad de saber. A ti te cuentan que ahí fuera se han pegado y que hay un grupo de no se que, y tú tienes que hacer averiguaciones. A mi, el otro día un chico me decía, con su familia, que le estaban esperando en la salida del colegio, los de segundo de ESO, ¿todos?... Lo que pasa es que los de segundo de ESO se quedan en la puerta como hacen los de primero y los de tercero y los de cuarto, y la sensación de que lo estaban esperando cómo se valora, cómo se evalúa. Tengo que llamar a todos los de segundo de ESO haber si estaban esperando a ese chico, les hago confesar... no tenemos poder. Pero si un día ese chico hace alguna cosa, porque... por los motivos que sean, desde luego, la culpa va a ir para el centro”. (G5:10).

b) La distinción es compleja porque la conceptualización de una conducta como acoso varía en función de quién la haga. Según quién defina y califique los hechos, la interpretación que se haga de la conducta será diferente. Si

es el acosador quien trata de enjuiciar los hechos puede manifestar que la víctima lo merecía o que no pudo hacer otra cosa. Si la víctima se percibe en una posición de inferioridad puede llegar a considerar la conducta de acoso de la que es objeto como algo normal en su situación.

“Un caso concreto, el otro día aquí, a una cría le pasaron una noticia diciendo que no queremos ser amiga tuya, déjanos en paz, más o menos, no era nada grave ni nada fuerte. La cría por sus historias personales se lo tomó muy a la tremenda, y claro que me hacen el vacío, que no se que, que yo ya no quiero venir y tal... está con tratamiento psicológico. Entonces claro, esa se lo ha tomado así, otra a lo mejor hubiera dicho, sí, pues me voy con otras. Eran dos crías en concreto y tampoco especialmente significadas. Entonces en el tema psicológico hay que ver también el que lo recibe hasta que punto hace un mundo” (G10:39).

c) Asimismo la conceptualización varía según el momento histórico. De modo que, lo que unos pueden entender como intimidación, otros lo ven como algo normal, inofensivo, porque son grupos con culturas o subculturas diferentes o porque vivieron en otra época distinta.

“Yo en los años que llevo aquí en el instituto, creo que son 10 con éste, hasta el año pasado no recuerdo ningún caso que por problemas de acoso haya dejado de faltar un alumno a clase. ¿Por qué en 8 años no se produce ninguno y de repente sale el problema del acoso escolar y el padre protege al hijo, se lo lleva a casa, y le permite que no venga a clase? ¿Antes no existía y ahora?” (G13:12).

“Y seguro que casos de los que ahora han salido a la prensa han ocurrido hace 30 años y no salían en ningún lado, igual que antes también había maltrato a las mujeres y tampoco salía, y eso no quiere decir que no se corte y que no se trate” (G10:1).

Los profesores destacan el papel que han jugado los medios de comunicación en el proceso de cambio experimentado en el significado social del acoso escolar y que ha influido especialmente en las actitudes de las familias y de los propios implicados, condicionando tanto sus percepciones y cogniciones como sus respuestas conductuales ante los conflictos. Las influencias han sido negativas tanto en las familias como en los niños¹³. En los alumnos, las influencias pueden ser de dos signos, por un lado, convirtiendo la violencia en una forma cotidiana de resolución

13 EL HERALDO DE ARAGON del 19 de junio de 2005, dedica unas páginas centrales al tema de bullying que se recogen bajo un título general en la primera página de un dossier monográfico: “Alarma en las aulas” y una nota complementaria: “Desde el suicidio de Jokim, el «bullying» o acoso escolar se ha convertido en uno de los principales problemas de colegios e institutos pero sólo es el síntoma más evidente del grave deterioro de la convivencia en los centros de enseñanza”. LOS [LA NOTA CONTINÚA PAGINA 88]

de conflictos y, por otro lado, modificando el nivel de aceptación del daño. Cuando hacen referencia a las influencias negativas en la familia, los profesores hablan de la alarma social injustificada generada en torno a los conflictos en el ámbito escolar, y que ha modelado una representación social inadecuada del mismo en los padres. De modo que, cuando las familias tienen que afrontar un conflicto en el que están implicados sus propios hijos (un conflicto que probablemente presentará altos grados de ambigüedad dada la complejidad del fenómeno) se activará este conocimiento o representación mental y, probablemente, se hará una interpretación inadecuada del mismo, como constata este profesor:

“Las noticias en los periódicos crean alarma social, y una disputa al llegar a casa puede haberse transformado en un acoso, por lo cual en algunos casos y si que hemos tenido una experiencia hace muy poco tiempo, lo que yo... claro igual yo no tengo todos los datos, pero con los datos que yo tengo calificaría de incidente entre personas, el que

hemos discutido y a ti se te han roto unas gafas, cuando ha llegado casa se ha convertido en un caso de acoso, y los padres han venido aquí y han perseguido a los chicos supuestamente acosadores. Si no hubiera habido tanta noticia en la tele o en la prensa, donde sea, eso ¿habría evolucionado hacia ahí? yo creo que no”. (G5:3).

“Evidentemente cualquier caso está magnificado, y parece entonces que Huesca tenga que tener su caso, y si surge una cuestión de éstas enseguida te llama la prensa, por cualquier tema que surja que tenga ese punto conflictivo, llamar la atención y enseguida la prensa llama a los colegios” (G11:1).

3. Complejidad de la conducta de acoso

El fenómeno del acoso es complejo porque en muchos casos su naturaleza no se muestra de manera manifiesta dado que se produce en espacios en los que no está presente el profesor, o porque se trata de un acoso psicológico y el profesor no esté observando

epígrafes interiores del artículo resultan excesivamente alarmistas y si bien es verdad que recogen opiniones de personas, no aparecen datos que reflejan si las mismas tienen un carácter tan generalizado como pretende mostrar el articulista. Veamos algunos: “*El acoso escolar; punta del iceberg*”. “*En los últimos tiempos, el «bullying» se ha convertido en un grave problema para el sistema educativo, pero sólo es el síntoma del enorme deterioro de la convivencia que existe en los centros*”, y comienza el escrito preguntándose: “¿Quién no ha sufrido, ejercido o contemplado esas formas de crueldad infantil y juvenil...? Casi nadie lo había visto como un problema. Casi nadie, hasta que el joven Jokin saltó de la muralla de Hondarrabia (Guipúzcoa)... En los últimos meses se han destapado nuevos casos, fruto de las denuncias que padres desesperados han elevado a las autoridades educativas... algo muy grave está pasando en los centros educativos... Miles de jóvenes viven, generalmente en silencio, una tragedia cotidiana”. En la misma página aparecen otros titulares: “*La cruz de mi hijo es ser un chaval educado*”; “*Se marchó al extranjero para huir de sus compañeros*”; “*Con una sola mirada –refiriéndose al agresor– paraliza la clase*”.

atentamente la situación. A ello se suma la actitud lógica del acosador por ocultar el acoso frente a aquellos que pueden sancionarle. O la de la víctima que también lo oculta por miedo a las represalias que, tras la denuncia, pueda tomar el acosador.

Las vías a través de las que en este momento se está construyendo la narrativa del acoso son múltiples y requerirían un análisis detallado, pero es conveniente destacar al finalizar este apartado algunas cuestiones que una de las profesoras colaboradoras puso sobre la mesa.

“Estamos hablando de que nos resulta difícil hablar de esta cuestión porque es complejísima pero, sin embargo la información que se da es completamente trivial, se trivializa de tal manera que luego es imposible actuar correctamente. Todo el mundo se da por enterado cuando nadie sabe. Nosotros aquí hemos sido incapaces de definir qué es el acoso y sin embargo todo el mundo se atreve ya a definirlo, a hablar de él, a contar casos particulares. Es que esto es una trivialización que no conduce a ningún lado”. (G13:17).

Dada la complejidad que presentan las conductas de acoso por su diversidad y subjetividad, algunos profesores consideran necesario elaborar una definición del mismo que permita clasificar las formas de acoso según unos criterios elaborados, de modo que se pueda tipificar con más facilidad el acto. Es importante partir de una definición

elaborada del fenómeno como paso previo a la intervención. Existe, por tanto, un empeño por establecer una delimitación de su conceptualización a partir de los rasgos similares que aparecen en el comportamiento de algunos alumnos en los diferentes centros educativos consultados.

“Depende un poco de cada caso y de cada alumno; depende de cómo se siente el alumno y de cuál es el problema, porque cuando el problema se manifiesta se puede hablar del problema, se puede intentar abordar, resolver, yo creo que eso es un problema de convivencia. Cuando hay silencio, cuando el alumno se lo guarda, por miedo, quizás depende ya no de la reacción del alumno pero sí de su situación de cómo se siente; ahí se puede hablar de acoso, desde luego yo creo que se ha abusado de esa palabra”. (G12:11)

En los intentos que se producen en este sentido, existe también un alto grado de acuerdo a la hora de fijar los rasgos que caracterizarían a este tipo de conductas. A su vez, la definición que dan parece bastante racionalizada porque coincide totalmente con las definiciones elaboradas por las investigaciones sobre el fenómeno, y que hemos considerado anteriormente. Si tomamos la definición que da Olweus (2004: 25-26), el acoso escolar queda definido en los siguientes términos: *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones*

negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”; además, sigue diciendo este autor “no se emplean (o no se deben emplear) los términos “acoso” o agresión intimidatorio” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean”.

4. Rasgos que caracterizan la conducta de acoso

Para clasificar la gran variedad de conductas de acoso que pueden darse, los profesores utilizan una tipología muy elemental que contempla tres tipos de acoso: físico, verbal o psicológico. Por tanto, el concepto de acoso escolar utilizado en estos grupos de discusión entre profesores contiene un significado amplio que incluye no sólo las agresiones físicas, sino que se define como acoso una acción negativa, una agresión que puede expresarse de estas tres maneras distintas.

El maltrato físico es posible detectarlo fácilmente. Sin embargo, el acoso psíquico o psicológico presenta una ambigüedad en su definición, a pesar de que reconocen que este tipo de acoso se da de una manera más natural y frecuente entre los alumnos y es más dañino. Incluso un profesor advierte de la dimensión psíquica que tiene todo tipo de acoso.

“Antes el acoso era violencia, ahora la gente no es tan violenta, pero la violencia psicológica de unos alumnos sobre otros es peor” (G2:4).

“Creo que el acoso al final siempre es psíquico, porque aunque sea

físico, como dicen ellos, te van comiendo el coco” (G4:2).

“Lo peor es sentirse aislado, sentirse sólo, porque es cuando al bajar al recreo no encuentra con quien jugar... no solamente es el empujón, el insulto sino el aislarlos... el vacío” G4:2).

Es más probable que los alumnos se vean implicados en este tipo de acoso psicológico como objeto y sujeto del mismo. Pero, dada su indefinición, puede ocurrir que ni la víctima lo considere como tal, y es que mientras el maltrato físico ha encontrado en la sociedad y en los propios alumnos una norma, el psíquico carece de ella.

“Generalmente, la sociedad entiende como acoso cuando hay violencia física pero hay que tener en cuenta que hay otras formas que están más ocultas pero que hacen igual daño, y que incluso a veces la víctima no las considera como acoso porque es lo normal, y son el acoso psicológico y el acoso verbal. (G3:2).

El desempeño de los diferentes tipos de acoso está determinado por el género. Así, se considera que la capacidad de agresión física constituye una condición más típicamente masculina, mientras que la agresión psicológica es, como dice un profesor, “*Más propia de chicas hacia chicas*” (G3:3). Mas allá de esta tipología elemental del acoso escolar no aparecen muchos más intentos de diferenciación, aunque sí es reiterada la constatación de esta variedad de situaciones. Por ejemplo,

un caso que preocupa mucho al profesorado es el del “buen alumno como víctima”, sin embargo, también estos pueden ser acosadores.

5. El acoso en el contexto de las relaciones interpersonales

Los profesores mantienen de manera bastante generalizada una concepción del acoso que podemos llamar interaccionista, al entender que esta conducta debe explicarse en el contexto de las relaciones interpersonales que mantienen los alumnos en conflicto. El acoso no se da de forma indiscriminada sobre cualquier tipo de alumnos, sino que se ejerce sobre aquellos que:

a) Presentan rasgos diferenciales. Los procesos de acoso y los problemas de convivencia se asientan sobre la construcción de la diferencia que no es una realidad objetivada que exista al margen de los sujetos. En este sentido, cabe decir que cualquier rasgo perceptible, real o ficticio sirve para desencadenar y alimentar estos procesos. Sí, hace unos años el “distinto” era el que provenía del pueblo, el que hablaba, vestía o prefería unas cosas u otras, hoy la diferencia se viene construyendo con arreglo a nuevos referentes, o al menos se teme que así sea.

“Yo llevo 32 años en la enseñanza y desde los 9 años he sido estudiante interno en un colegio, y eso ha sido siempre así. Al que tiene gustos distintos o no le gusta salir por-

que prefiere leer o lo que sea, o tiene orejas grandes, o es un poco patoso... a ese siempre lo tienen masacrado”. (G12:3).

La inmigración está presente como posible factor a considerar pero su repercusión en el conflicto en el momento actual no parece muy relevante a la luz de los discursos del profesorado¹⁴. La temática de la inmigración en consonancia con la cuestión del acoso nos llevaría a representaciones (bandas, mafias, etc.) que ya pueden encontrarse en determinados contextos pero de las que los profesores no han hablado en relación con el entorno aragonés. En cualquier caso para el profesorado el objetivo parece claro: el manejo de las diferencias para garantizar la igualdad.

“Yo creo que ahora lo que cambia mucho con respecto a otros tiempos es el tema de la emigración; yo creo que por ahí es donde más resalta la violencia, aunque en el instituto no es a lo mejor muy visible, pero yo estoy convencido que eso es como un iceberg, nosotros no somos conscientes de la realidad porque aquí aún no se vive directamente” (G12:1).

b) Están en una posición inferior como queda claramente constatado en las siguientes intervenciones:

“Situación de desigualdad entre las partes, es decir entre los propios

14 Sobre el tema de la Inmigración y su inclusión educativa remitimos al estudio realizado por GOMEZ BAHILLO, C. y alter: *La inmigración en Aragón. Hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado*, citado en la bibliografía

alumnos, entonces hay uno que exige, molesta, insulta, pega, chantajea... a quien es más débil, a quien ha sido observado como más débil y éste no tiene capacidad de respuesta para resolver el problema". (G3:3).

"El problema no es que sea más débil sino que no tenga capacidad de respuesta, no sabe resolverlo, no es capaz... ni de darle un guantazo al otro ni de acudir a los profesores, padres, hermanos mayores que estén en el instituto... entonces esto genera en la víctima una angustia. Es ahí cuando la misma situación de desigualdad puede llegar a convertirse en acoso o no, cuando la persona empieza a ser víctima de su propia angustia, de su falta de habilidades sociales y capacidades para resolver el problema, para buscar recursos para solucionarlo" (G3:3).

Por consiguiente, para poder usar estos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas: el alumno objeto de acoso tiene dificultad en defenderse y en cierta modo se encuentra indefenso ante el alumno o alumnos que le acosan, si bien esta relación de poder asimétrica, que resultaría fácilmente identificable en otros contextos (por ejemplo, en una relación jefe-subordinado), en el caso de dos alumnos aparentemente iguales no siempre lo es para un observador externo. La constatación de este hecho se hace evidente en el siguiente discurso de un profesor que aporta nuevas certidumbres

sobre la escasa operatividad que tiene la utilización de definiciones descriptivas para juzgar una conducta de acoso escolar:

"Creo que esto es lo más complicado de valorar, porque estas dos cosas son objetivas, yo creo que hay también un componente subjetivo, no solamente tiene que haber un enfrentamiento continuado sino que tiene que haber, en algún momento, una situación en que alguien es más fuerte que otro, ya que no se trata de una disputa entre grupos, aunque unos sean muchos y otros pocos, tiene que haber una situación en la que uno de los grupos por el número, por la fuerza, por... por alguna razón, tiene cierta preponderancia o tiene poder sobre... aunque eso, ya te digo, puede ser más subjetivo." (G5:1).

Siguiendo con la definición elaborada por D. Olweus (2004: 26), *"la agresión puede ser obra de un solo individuo –el agresor– o de un grupo. Su objetivo también puede ser un único individuo –la víctima– o varios"*. Sin embargo, en la definición que dan los profesores, el aspecto grupal es todavía mucho más importante, al considerar que el acoso es una situación grupal más que individual.

"Me parece fundamental señalar la importancia que tiene el grupo en este asunto ya que no es una persona contra persona sino que el grupo, de alguna manera, condiciona mucho" (G3:4).

Las interacciones conflictivas entre alumnos no se sitúan tanto en un nivel interpersonal como intergrupar. En este nivel intergrupar se ve a las personas en conflicto, en tanto que miembros de grupo. Por ello, la explicación del acoso debe tener en cuenta todos los procesos grupales e intergrupales que se ven implicados en la interacción entre los alumnos.

6. El acoso como conducta

Finalmente, se considera que el acoso se manifiesta a través de acciones concretas que se producen de manera reiterada. Por tanto, no se pueden incluir en esta categoría las acciones negativas ocasionales y no graves dirigidas a diferentes compañeros en momentos esporádicos. Pero, ¿cuánto tiempo tiene que repetirse? Algunos profesores estiman que debe prolongarse durante unos meses, e incluso se citan casos en los que la situación duró todo un curso.

En efecto, el acoso tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante un cierto tiempo. La continuidad o la estabilidad caracterizan la casuística aportada por los profesores, tanto a los problemas de los agresores como a las víctimas. Las víctimas se encuentran en esta situación durante un determinado periodo de tiempo, que será largo en función, lógicamente, de las posibilidades que tenga de escapar de esta situación. Las posibilidades en este sentido serán escasas cuando las personas de su entorno permanecen indiferentes, como señala esta profesora:

“Para mi es lo más importante, ya que no estamos hablando solo de niños, es que la comunidad escolar somos muchos. En muchos centros a lo mejor no hay nadie que diga voy a tomar cartas en el asunto, entonces hay gente claro que se siente aislada porque si te hacen el vacío tus compañeros y todo, y no hay nadie que diga nada.” (G4:3).

Desde otro punto de vista, algunos profesores consideran que la conducta agresiva constituye una característica individual muy estable por lo que serían igualmente escasas las posibilidades de cambio. Incluso se habla de los medios tecnológicos que tienen a su disposición los acosadores para prolongar los actos de acoso en contextos espacio-temporales externos al centro educativo.

“Hay elementos tecnológicos que permiten continuar las situaciones de meterse contigo prácticamente y realmente noche y día, con lo que estas situaciones se agravan además porque llega un momento en que ni siquiera hay respiros” (G2:5).

Tras los esfuerzos por elaborar una definición, el profesorado constata que ésta no ayuda demasiado en la tarea de descifrar o calificar los hechos concretos. Y es que, en realidad, los fenómenos de acoso no pueden ser considerados como una “cosa”, como un objeto cuyo comportamiento obedece a leyes firmes y, por tanto, susceptible de aplicársele leyes universales dada la diversidad con que se manifiesta el fenómeno y el sentido de tal

conducta. Como señala Fernández Villanueva (1999: 57) “*la agresión no es un hecho descriptivo sino evaluativo... En el sentido de que va a significar cosas distintas según la orientación teórica que lo trate, la persona que lo juzgue*”. Por ello, más que una definición, lo que se requiere es clarificar los criterios a los que hay que atender para enjuiciar este complejo fenómeno de una manera objetiva. No es extraño que algún profesor se confiese incapaz de hacerlo debido a la escasa relación que tienen con el alumno cuando no es tutor del grupo.

3.1.2. Criterios para valorar las conductas de acoso según los profesores

Al profesor le resulta muy difícil saber cuáles son los actos que inician el acoso y cuáles son los que responden a él porque los incidentes que, como observador, puede percibir y analizar como actos de agresión suelen ser eslabones de una cadena de agresiones, actos aislados que tienen sus raíces en periodos anteriores, en los cuales no resulta nada fácil establecer “*el punto de arranque*” (Fernández Villanueva 1999: 58) y, consecuentemente, se hace también dificultoso captar la verdadera intención que subyace al acto de acoso.

Dada esta dificultad, los profesores a la hora de calificar un hecho como acoso tienden a utilizar como criterio prioritario el daño producido en la víctima, relegando a un segundo plano la intención del agresor. Los mismos

profesores llegan a tomar conciencia de este sesgo en su discurso, haciéndose manifiesta la necesidad de contemplar tanto al acosador como a la víctima y el entorno en el que transcurre su vida, considerando especialmente las circunstancias que tiene a su alrededor como factores que permiten explicar su comportamiento.

“A mi me llamó la atención que la situación de debilidad y de ir siempre hacia el débil es tal, que ahora, en este debate no estamos hablando del perfil del acosador, sino del acosado... cuando yo creo que habría que dar el salto... es decir el acosado está ahí, qué culpa tiene él de ser así y de estar ahí en ese momento. Lo que habrá que plantearse es qué perfil tiene el acosador o más qué perfil y qué circunstancias tiene a su alrededor para que actúe de esa manera”. (G3:6).

Esta es la perspectiva que adoptan aquellos profesores que intentan llegar a la raíz de las cosas con el fin de eliminar las causas junto con los efectos, sin interesarse demasiado por apreciar la variedad de las conductas de acoso.

“Lo que sí me gustaría a mí, porque estamos hablando mucho del niño acosado, y no siempre, el niño acosado es víctima, es considerar al niño acosador, ¿por qué acosa? De una manera gratuita en todas las ocasiones, ¿qué es lo que le lleva a actuar? La sociedad, la tele, los compañeros” (G4:8).

En claro contraste con este enfoque, otros profesores demuestran un alto grado de interés por la cuestión, un deseo de comprender las razones profundas que llevan a un sujeto a acosar.

La consideración tanto de las intenciones del agresor como de las consecuencias que el acto produce en la víctima, permitirá realizar una adecuada comprensión de las conductas de acoso escolar y evitar así el riesgo de quedarse en los hechos superficiales del fenómeno, sin desarrollar una comprensión en profundidad del significado que tiene para los sujetos acosadores. Este mismo error puede reproducirse a nivel social cuando la urgente necesidad de actuar sobre el tema, dificulta y, en ocasiones, hace imposible la comprensión del fenómeno.

A continuación analizamos de una manera detallada, las consideraciones o suposiciones que hacen los profesores sobre estos dos criterios.

1. La intención del acosador

Para captar el motivo que llevan a realizar esta conducta, se debería observar directa y minuciosamente cada caso, estando especialmente atento a las percepciones y significados que subyacen a la acción, teniendo en cuenta, además, la versión del acosador, para evitar realizar una interpretación subjetiva de la misma. Y como la conducta de acoso es una conducta

inapropiada que no le gusta, las decisiones respecto a las intenciones del acosador suelen estar condicionadas por intereses específicos y, por consiguiente, expuestas a error. El riesgo a realizar un diagnóstico erróneo aumenta cuando se tiene un desconocimiento de la situación y de las pautas de interacción en que se enmarca la conducta específica de acoso observada. Los profesores constatan este problema especialmente en aquellas personas que son ajenas a la institución.

“A lo mejor exteriormente una persona que está fuera de la enseñanza, a lo mejor una persona se pasa por el pasillo... y crea que están acosando, y los chavales enredan entre ellos y tú les dices algo y te dicen: no, no, si es que estamos jugando y un padre pasa por el pasillo y dice... ¡es su manera de jugar! Y lo que comentábamos, cuando sale en la prensa tal cantidad de acoso...” (G1:16).

Pero, incluso cuando se tiene en cuenta la versión del acosador, existen posibilidades de hacer un diagnóstico inadecuado, porque éste intentará engañar. Presentar una imagen de cara a los demás es propio de la vida social tanto en el acosador como en el que no lo es¹⁵. No obstante, el acosador es quien tiene más razones para engañar, bien sea por el miedo a ser cogido, o bien por la satisfacción intrínseca asociada a dejar en

15 La presentación o la construcción de fachadas como manejo de la interacción es un fenómeno que recibió una considerable atención por E. GOFFMAN tanto en su libro titulado *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959) como en otra publicación posterior que lleva por título *Estigma* (1963).

ridículo a profesores y personas generalmente investidas de dignidad y de conocimientos (Matza, 1981: 54), ya que:

“-hay que tener en cuenta que el acosador es inteligente, es listo, entonces se camufla y muchas veces no es el que es, el que incita pero no es el ejecutor y entonces claro” (G3:13).

A partir de esta constatación, el profesor que desee comprender el punto de vista subjetivo del acosador ideará diferentes estrategias para superar este obstáculo. Una de ellas, relatada por un entrevistado, consiste en “hacerse cómplice” de alumnos acosadores lo cual supone igualmente disfrazar, en la medida de lo posible, su verdadera identidad.

Se debe empatizar con el acosador, apreciando o comprendiendo el punto de vista del propio sujeto, sólo de este modo se podrá entender lo que piensa sobre sí mismo, sobre la víctima, la sociedad y sus actividades. Evidentemente, esta actitud empática no quiere decir que se acepte su punto de vista, aunque a veces, al simpatizar con las penalidades del niño acosador, se cae en este error, tal como explícitamente reconoce un profesor:

“Cuando ves el cuadro familiar, dices, si yo fuera esa niña ¿qué haría? Si a lo mejor haría eso o más y llegas hasta a justificar ciertos parámetros” (G1:6).

Para poder observar las pautas de interacción que se dan entre los alumnos,

algunos profesores utilizan técnicas como los sociogramas, de modo que la observación se haga más metódica y neutral. Otros, con el fin de tener un conocimiento más amplio y profundo de las mismas, proponen fomentar la comunicación entre profesores. Sirvan como ejemplo de estas propuestas la cita que aparece a continuación.

“Considero que los tutores, sí que tenemos un conocimiento cercano de los alumnos, por lo menos aquí en el centro y tenemos herramientas, incluso algunos hacemos sociogramas para hacer un estudio, que luego puede variar a lo largo del curso, evidentemente, pero sí que es cierto que sabemos las personas que pueden recibir acoso, las que podrían recibir por su carácter y que pueden acosar también por el suyo, por la influencia que pueden tener sobre el grupo y por su forma de ser” (G2:3).

2. Consecuencias producidas en la víctima

En el discurso de los profesores se entiende que el daño producido en la víctima es el criterio más importante a tener en cuenta para realizar una adecuada comprensión de las conductas de acoso escolar, especialmente por ser el más objetivo, sobre todo cuando se trata de acoso físico, pero el daño psicológico presenta más dificultades para identificarlo. No obstante, incluso en conductas de acoso físico pueden presentarse elementos que introducen cierta dificultad y subjetividad en la

valoración del daño, tanto por parte de la víctima como de un observador externo. “El umbral del acoso lo pone la víctima” pero puede ocurrir que en las situaciones marcadamente desiguales en la que se produce acoso, la víctima llegue a sentirse culpable de algún modo, pasando a considerar esta conducta como algo normal. Incluso el profesorado cuando observa la situación puede llegar a considerar, en ocasiones, que la víctima por su debilidad genera la provocación. Recordemos, en este punto, la conveniencia de observar pautas de interacción más que actos aislados para evitar este sesgo atribucional.

“Al no tener la solidaridad del resto de los alumnos, parece que es todo el grupo el que está contra él. Cuando en realidad si el resto de los alumnos le respaldarán o tuvieran otra postura, no tendríamos que decir que están todos contra él, como diciendo, algo habrá hecho, algo tendrá ese chico, algo raro será para que sea objeto de acoso. (G3:4).

Si en este planteamiento, el sentimiento de culpa contribuiría a situar el umbral del acoso en niveles altos, hay otros factores que pueden hacer que se sitúe en niveles mucho más bajos. Concretamente, los profesores observan que las víctimas hoy presentan una baja o nula capacidad de encajar frustraciones y esto hace que una pelea o una riña se convierta en acoso. Recordemos que este mismo

rasgo es el que podía llevar a otras personas a acosar. La escasa capacidad de aceptar frustraciones es la que lleva al acoso como medio de alcanzar gratificaciones.

“Son niños muy débiles, no están madurando como tenían que madurar... no se valora la frustración como refuerzo de la personalidad,... tienes que frustrarte para conseguir una personalidad fuerte, y es un reflejo, yo estoy contigo, es un reflejo de la sociedad” (G5:5).

Junto a estas situaciones que ponen de manifiesto el carácter subjetivo de la percepción del daño, se producen otras relacionadas con la manifestación externa del mismo, que también pueden influir en el nivel de aceptación. Es frecuente que la víctima trate de ocultar la situación de acoso que vive porque, en el caso contrario, cuando se expresa abiertamente, se hace mucho más evidente su debilidad, su fracaso y su humillación. Además tiene miedo de exponer el caso a los profesores e incluso a su familia, porque esto supondría poner en evidencia al acosador y teme que éste pueda tomar represalias. A ello se suma el hecho de que, en la cultura de los alumnos, esta reacción de contar lo ocurrido al profesor o a la familia se considera ilegítima, infantil y una muestra más de debilidad, al ser incapaz de defenderse de una acción injusta. El niño que lo cuenta es valorado despectivamente por el grupo como “un chivato”. El miedo al rechazo del grupo puede llegar a ser más temido

que el propio acto de acoso. Por ello, cuando el tutor interviene en el caso debe anticipar muy bien todos estos riesgos y tratar de anularlos.

“El trabajo del tutor tiene que ser un trabajo muy pensado, muy meditado, no puedes ponerte descaradamente y por principio de parte del acosado porque entonces tienes el rechazo del grupo, el rechazo general, entonces es el niño mimado, mira que se chiva, mira se va a chivar porque, o sea que es también peligroso y produce el efecto contrario” (G4:3).

Además de estas explicaciones de marcado carácter interpersonal, intragrupal e intergrupala, aparecen otras en el discurso de los profesores que sitúan el proceso de ocultamiento del daño en factores de orden intraindividual, concretamente, en el carácter del sujeto y en su debilidad personal. Pero si hay razones para el ocultamiento del daño, también las hay para expresarlo y manifestarlo de una manera exagerada y engañosa. Porque al igual que el acosador, la víctima también puede intentar engañar como forma de llamar la atención. Sobre la “falsa víctima” nos habla este profesor:

“Hay otros casos en los que el chico o la chica te dice que le están haciendo la vida imposible y escarbas un poquitín y ves una problemática personal que favorece que se produzca eso, pero el fondo no es... es una problemática personal de debilidad, de no estar a gusto consigo mismo, de necesidad de

llamar la atención... esos chicos como son débiles se apoyan para sentirse reforzados o más atendidos, o más... (G5:4).

3.1.3. Niveles de explicación del acoso según los profesores

¿Por qué acosa un niño a otro? ¿Qué sucede en el niño acosador y en la relación que mantiene con el otro para que éste se convierta en objeto de acoso? ¿Qué motivos suponen los profesores que tiene el acosador? Esta cuestión, como se ha apuntado anteriormente, despierta entre los profesores un interés diferente. Los intentos de descifrar los motivos, los *por qué*s de las conductas de acoso se resuelven sin grandes vacilaciones por parte de algunos profesores.

3.1.3.1. Desde la perspectiva intraindividual

En el discurso de los grupos de profesores, se observan otros niveles de explicación más elaborados. Una de las líneas interpretativas relaciona el acoso con la debilidad como causa. Una personalidad débil o una situación coyuntural de debilidad, puede inducir a buscar formas de afirmación personal a través del acoso.

“Creo que a veces ocurre que es un mecanismo de defensa... es decir, un chico que no brilla en otras áreas, especialmente intelectuales, tiene que destacar y a lo mejor lo hace precisamente con este tipo de cosas, para que no se demuestre su poca capacidad, y

lo que hace en este caso es destacar siendo agresivo y tal” (G3:7).

“Considero que puede haber otra causa de acoso que es la falta de seguridad en uno mismo y de autoestima, es decir, yo veo ... que es el afán de poder, estar por encima de los demás, dominar, estar de superior dentro de la clase” (G4:16). ” (G6:16).

El origen último de la agresión es una frustración personal que provoca un efecto emocional que se mantiene latente hasta que aparecen ciertos estímulos que posibilitan que se exprese en agresión. Otro aspecto complementario del anterior: es el que afirma que se acosa para mostrar poder. Los fundamentos en ambos casos son semejantes.

En otro nivel de explicación, algunos profesores suponen que la conducta agresiva obedece a instintos. En esa misma línea, encontramos explicaciones en el discurso del profesorado

claramente enmarcadas en el modelo etológico de la agresividad (Lorenz, 1963). Según el cual, la agresión es una disposición conductual innata que surge de la selección natural ya que aumenta las posibilidades de supervivencia y conservación de la especie¹⁶. El individuo tiene un potencial de energía agresiva que debe salir continuamente. Ante la presencia de una víctima débil e indefensa, los alumnos acosadores actúan siguiendo sus impulsos más que según la pauta de los ideales morales. Sirva como ejemplo de este entendimiento del acoso escolar la excelente argumentación de un profesor:

“Estamos sacando fuera de tiesto una situación que es la que ha habido y es la que está habiendo. No se si fue ayer o antes de ayer leí en el periódico que hablando sobre el tema decían: es que el que no quiere meterse dice que siempre ha pasado... salidas siempre hay para todo, pero lo que está claro es que

16 A partir de esta explicación puede llegarse a la conclusión de que la agresividad está integrada en el cerebro animal y humano y tiene por misión defenderse de las amenazas a los intereses vitales. (planteamiento del psicoanálisis, de la ecología y de los enfoques conductistas). Erick Fromm en su libro *Anatomía de la destructividad humana*, trata de demostrar que la destructividad y la crueldad del hombre no pueden explicarse en términos de herencia animal ni de instinto destructor sino que han de entenderse sobre la base de aquellos factores que hacen diferente al hombre de sus ancestros animales. Al igual que el animal, el hombre está programado filogenéticamente para reaccionar de un modo u otro cuando están en peligro sus intereses vitales. Pero hay una diferencia importante: *“el hombre no sólo reacciona a los peligros y amenazas existentes o a los recuerdos de otros, sino también a los que imagine que podrían sucederle en el futuro (y en este sentido también a los que otros le dicen o le persuaden de que le podrían suceder)”* (1987:201) y esto sin duda puede hacer que aumente la frecuencia de sus reacciones agresivas. Pero no sólo por esto sino también porque existe otra diferencia significativa entre el hombre y el animal que puede incrementar este tipo de conductas y es que los intereses vitales del hombre son mucho más amplios. (amenazas a su libertad, el narcisismo lastimado, la agresión conformista que obedece instrucciones, la agresión instrumental cuyo objetivo tampoco es la destrucción sino conseguir un fin deseado).

la persona como tal es un animalico y, como tal, tiene que ir metiéndose en el agujero que se le deja y ahí se defiende, y en clase es donde se aprende ese nivel social, y ese nivel social es lo que se aprende en la sociedad, y esa sociedad es la que ha obligado a hacer ese nivel social, no lo sé, pero eso es una repetición. Yo tengo un ejemplo que me impactó... había unas cabras blancas preciosas, había una que cada vez que pasaba le pegaban una patada o una cornada o un mordisco o así, y entonces los críos les preguntaron al que nos estaba enseñando eso: oye ¿y por qué no quitáis esta cabra? Porque la van a matar. Y él respondió, es que si quitamos a ésta van a coger a otra y le van a hacer lo mismo” (G2:12).

En una línea similar, se intenta explicar la conducta de acoso como consecuencia del “carácter”. Se trataría de personas que, por una conformación especial de su psicología tienden a expresarse más frecuentemente a través de formas violentas. En este caso, al igual que en las explicaciones instintivistas, se subestima la intencionalidad de la agresión. Se trata de respuestas derivadas de un estado anímico, que no se pueden controlar, y ésta es la causa de la agresión y, por consiguiente, no son conductas meditadas por el pensamiento. Este tipo de explicaciones conllevan el riesgo de generar cierta forma de tolerancia dado que no se le supone al acosador una intencionalidad de dañar.

Hasta este punto, se ha hecho referencia a los factores internos que causan el acoso escolar, pero ¿cómo se explica a partir de aquí que esta persona (frustrada, con necesidades de poder, etc.) elija una conducta violenta y no otras formas de conducta? ¿Cómo adquirió su repertorio de alternativas conductuales y sus expectativas acerca de qué acción sería la más conveniente?

De manera unánime, los profesores plantean que es una conducta que se adquiere y se mantiene a través de un proceso de aprendizaje en el que pasan a primer plano las causas ambientales como factor explicativo de la conducta de acoso.

3.1.3.2. Desde la perspectiva contextual

La explicación que se ha dado de las conductas de acoso ha recogido principalmente las alusiones que en los grupos de discusión se ha hecho a los mecanismos conductuales de carácter intraindividual, haciendo énfasis en las características de las personas implicadas en la interacción. Pasamos ahora a otro nivel de explicación, situando estas conductas en el plano intergrupalo, institucional y cultural. Cada uno de estos niveles introduce facetas nuevas en el problema del acoso y lo hace más complejo.

Cuando los profesores reflexionan sobre el comportamiento de los alumnos en conflicto tienen muy claro que una de las claves para entender este comportamiento es mirar lo que acontece a su alrededor, situando la relación

que mantienen unos con otros dentro de un determinado contexto social y cultural. En efecto, no se puede entender lo que hacen, piensan o sienten los niños y jóvenes sin tener en cuenta este contexto. Y cuando los profesores se refieren a él, hablan en términos de desestructuración, anomia, crisis o agresividad. Se trata, por tanto, de un contexto difícil, problemático, con múltiples carencias, de modo que las patologías no se sitúan ya en el plano personal sino en el plano social, si bien esto no está acompañado de un rechazo general de los problemas personales que presentan tanto el acosador como la víctima.

En el discurso de los profesores, el acoso escolar sólo podrá entenderse en toda su complejidad atendiendo a la red de relaciones sociales en que están inmersos los alumnos en la familia, en la escuela y en los grupos de iguales. Consecuentemente, la apelación a las relaciones de convivencia, de respeto, de tolerancia se revela en el discurso de los profesores como la clave para la interpretación del acoso escolar y la vía más adecuada para generar respuestas idóneas ante los conflictos escolares.

Por otro lado, se considera que la mayor parte del comportamiento humano constituye un fenómeno aprendido en un contexto sociocultural, bien sea mediante el ensayo y el error o bien mediante la imitación. Los niños y los jóvenes en su necesidad de reafirmarse tratarán de aprender habilidades que demuestren su

valía a ellos mismos y a los demás (grupos, familia...). Según los profesores, el comportamiento de los alumnos responde de manera generalizada a esta lógica.

Y es así como las conductas agresivas pasan a formar parte del repertorio de alternativas conductuales que posee el alumno cuando, tras el ensayo de este tipo de conducta ha obtenido refuerzos positivos (aprobación en el grupo, objetos atractivos para él, etc.) y/o ningún castigo o sanción de los compañeros, la familia o los profesores. El comportamiento agresivo y el acoso es utilizado estratégicamente por algunos jóvenes para conseguir una reputación en los grupos de iguales, siendo habitualmente este tipo de conductas más frecuentes entre aquellos que han tenido menor éxito escolar pudiendo llegar a ser para ellos una vía alternativa a la vía escolar para lograr aceptación y prestigio. Como se desprende del siguiente discurso, la posición de liderazgo en los grupos puede obtenerse con la práctica de este tipo de conductas de acoso entre escolares.

“Suele ser que alguno de los líderes son un poco más crueles; por lo que yo veo, generalmente el líder tiene que demostrar que es el malo y que no le importa hacer daño, si no deja de ser líder” (G6:14).

En esta misma línea explicativa, relacionada con el refuerzo positivo que se obtiene de la realización de actos de acoso, podríamos situar aquellos discursos que atribuyen una finalidad lúdica y, por tanto gratificante, a este

tipo de actos. Su objetivo prioritario no es la intención de hacer daño a la otra persona, sino más bien se entiende como una forma de diversión. No obstante, este tipo de situaciones debe distinguirse de aquellas pseudoagresiones que, siguiendo a E. Fromm, pueden producirse en el transcurso de un juego¹⁷.

“El meterse con uno y hacerle la vida imposible se considera un juego y yo creo que cada día se da menos importancia respecto a los demás, y como no es importante respetar al otro, cada día hay mas casos de estos” (G2:5).

Los profesores observan cómo los alumnos utilizan el mecanismo de ensayo-error en los procesos de interacción que mantienen entre ellos, dando lugar a tipos de relación que generan conflictos o equilibrios. Pero el aprendizaje también puede hacerse por imitación. En este caso, aprendemos pautas de comportamiento observando a quienes nos rodean, imitándolos y comportándonos como ellos. Para que este mecanismo funcione son necesarias dos condiciones. Primero, que haya cierta presión de los otros para que nos comportemos como ellos

lo hacen. La segunda condición es que nosotros mismos tengamos la predisposición para comportarnos como lo hacen los demás. Dada nuestra condición social estamos habituados a vivir con los demás y además deseamos hacerlo, de ahí que tengamos también el hábito de comportarnos como lo hacen los otros. Pero es que incluso tenemos miedo a ser diferentes.

Para dar cumplida y adecuada cuenta de estos procesos se requiere inevitablemente recuperar el contexto en términos mucho más amplios de los que hasta ahora se ha hecho.

“¿Qué condiciones pueden hacer que un conflicto entre alumnos termine en acoso? Desde luego no resulta fácil para los profesores responder a esta cuestión porque no existe una respuesta única, pero en el discurso de los profesores el contexto sociocultural está circunscrito a la influencia de los medios de comunicación de masas, el entorno familiar y escolar y el entorno de los grupos de iguales”. (G14:5).

En los apartados que siguen hablaremos de las redes de relaciones que mantiene el alumno en estos entornos y de sus

17 E. Fromm (1987), señala como agresión aquellos actos que causan y tienen la intención de causar daño a otra persona. Distinguiendo aquí dos tipos. Por un lado, una agresión benigna o adaptativa cuyo objetivo no es el placer de destruir sino la conservación de la vida. Y, por otro lado, la agresión maligna que lleva al hombre a matar o torturar sintiendo placer en ello. Estos tipos de agresiones se diferencian de las pseudoagresiones. Como ejemplos de ellas, cita las agresiones accidentales o no intencionales que aunque causen un daño a la otra persona no tenían esa intención (es el caso de un rifle que se dispara accidentalmente hiriendo a otra persona), y las agresiones por juego que tampoco están motivadas por el odio hacia la otra persona y que se producen, por ejemplo, cuando al ejercitar una destreza, un deporte, se produce algún incidente que causa daño a otro que participa en el juego.

carencias y de las instituciones o espacios dónde se desarrolla su actividad y en los que se generan los procesos de aprendizaje y las conductas de acoso.

3.1.4. Los medios de comunicación de masas y su incidencia en el comportamiento de niños y jóvenes según los profesores

De todos los constructores de realidades, la televisión aparece como la responsable de los problemas de conflictividad y acoso en los centros escolares; en ocasiones, parece que la normalidad cotidiana es superada y estigmatizada como problema al convertirse en objeto de tratamiento mediático. Este tratamiento se ha tildado mayoritariamente como distorsionado y dramatizado. La distorsión se materializa, en primer lugar, en la enfatización de los casos extremos.

“De todas maneras yo creo que los medios de comunicación caen en el mismo error que caemos nosotros en clase, si un chaval escribe 100 palabras, y escribe 99 bien y una mal, y siempre le metes la bronca por la una mal, que es un 1% de error y nunca le felicitas por el 99% de acierto, o sea, que siempre se dice lo que está mal, pero nunca dices lo que está bien, entonces parece que sólo se dice lo que está mal, sólo se dicen cosas malas, es un poco la imagen que estamos dando, y esa cosa mala es el 1% escasamente”. (G14:8).

En segundo lugar, provoca distorsión la excesiva simplificación de los mensajes

lanzados por los medios de comunicación que omiten obviamente gran cantidad de aspectos que permitirían interpretaciones mucho más globales y consecuentemente más “reales”.

“Simplifican mucho los problemas porque en estos casos que se han dicho tan señalados, había un cuadro de problemas muy variados y muy acumulados, y entonces ¿qué es lo que hacen los medios de comunicación? Pues manifestar que el problema ha sido que se metían con él simplemente, lo que simplifica mucho el problema, hasta el punto de que la gente se queda con la idea de que quién se meta contigo es capaz de provocar una situación así, y que el alumno con el que se están metiendo puede terminar así” (G14:9).

“Y claro cuando ofrecen noticias de este estilo... para ganar audiencia, que es lo que está ocurriendo, realmente están haciendo un daño que yo creo que no miden, porque les están dando la excusa a muchos alumnos, que no están ni muchísimo menos en la situación de esos que han tenido ese problema y que han acabado tan desgraciadamente, les están dando un argumento para crecerse y seguir con su cosica”. (G12:7).

Como queda reflejado en los discursos de los profesores, la televisión tiene un lugar central por su capacidad para desarrollar discursos alentadores del proceso de victimización. Se construye de este modo un estado de opinión

favorecedor de dicho proceso que no afecta únicamente al ámbito escolar, o al tema que estamos abordando, sino que se ha venido expandiendo en las diversas facetas del orden social (sanidad, terrorismo, violencia doméstica, trabajo, escuela, etc.). La figura de la víctima está siendo rescatada por la sociedad actual confiriéndole un halo de centralidad que anima a la reclamación y reivindicación de ciertos estados de afectación desarrollados por el impacto acosador y denigrante de instituciones o personas. La interiorización de este tipo de discursos por parte de algunos niños impulsa el desarrollo de ciertos comportamientos difícilmente interpretables:

“Esta especie de protagonismo mediático que está teniendo este tema, alimenta el que algunos alumnos, que a lo mejor tienen algún pequeño problema con sus compañeros, aprovechen esa situación mediática para llamar también la atención, porque también están en una edad en la que le dan mucha importancia al protagonismo y, a veces, no sabes muy bien a qué atenerte, hasta qué punto están utilizando estas noticias para darse importancia o hasta que punto realmente tienen un problema serio, entonces eso nos complica un poco la labor”. (G12:2).

Si estos mensajes hacen mella en los alumnos, también influyen en cómo los padres construyen sus propias narrativas en torno a la cuestión del acoso.

“Esto es un globo que se va hinchando, ¿no? Quizá hay mayor sensibilización social de padres que, como decíamos antes, a lo mejor no ven a sus hijos y a lo mejor creen que les ha pasado algo. Yo creo que sí que se está un poco exagerando, estoy pensando en un caso que ha habido este año que se podía haber reconducido perfectamente con el sistema organizativo del centro, pero se ha enviado a la fiscalía de menores; se podía haber reconducido y de hecho se ha reconducido, porque con las medidas que se tomaron no se ha vuelto a repetir la situación, ni hay constancia de que sucediese después. La familia después de todo el trabajo que hicimos para reducirlo, optó por denunciarlo, bueno es su derecho, pero me parece que ha sido una reacción exagerada, quizás estaban un poco condicionados primero por lo que dice la alumna, y después por todo el fenómeno mediático que hay. ¿Cómo puede ser que el 25% de los alumnos reconozca que han sido objeto o han participado en alguna situación de acoso escolar?” (G13: 17).

En el debate que mantienen los profesores sobre el papel que los medios de comunicación de masas juegan en el desarrollo de conductas de acoso hay múltiples cuestiones de especial relevancia. Por un lado, hacen referencia a su influencia en cuánto objetos y, por otro lado, en cuánto mediadores en el conocimiento y valoración de la realidad. Se destaca la influencia que, en

cuánto objetos, ejercen en las pautas de relación en el espacio familiar. Los medios de comunicación organizan el espacio reservado en el hogar para la convivencia, de modo que las relaciones de convivencia y el contacto en la familia se han visto reducidos por su presencia en la vida familiar.

3.1.4.1. Los mass-media como agentes de socialización

Los medios de comunicación, y en especial la televisión, se erigen como importantes agentes de socialización interviniendo en los procesos de aprendizaje cultural de los alumnos y desplazando en este sentido a la familia como principal instancia socializadora en la infancia y la niñez. La televisión como medio de comunicación ejerce una notable influencia en los jóvenes ya que proporciona modelos de comportamientos con los que se puede llegar a identificar y, por consiguiente, imitar su conducta y actitudes. Además, entre la población juvenil los programas y las series televisivas suelen ser motivos de conversación por lo que su conocimiento y visión resultan totalmente necesarias para la relación e inserción en el grupo de iguales.

Aunque los medios de comunicación no tienen como objetivo explícito la socialización y la incorporación de los niños y jóvenes a una cultura, sus contenidos transmiten, no solamente mediante la publicidad sino también a través de su programación, unos modelos culturales que influyen decisivamente en el desarrollo de unos

determinados valores y actitudes vitales en el alumno, en sus aspiraciones, fantasías y en la formación de hábitos comportamentales. Los modelos simbólicos que aparecen a lo largo de la programación proporcionan estereotipos y generan actitudes y comportamientos entre los televidentes, especialmente entre los más jóvenes que son más influenciados, ya que a través de la información que reciben se forman su visión de la realidad y del entorno que les rodea. Pero la información televisiva transmite una visión parcial y, en ocasiones, deformada de la realidad y no podemos olvidar que es a través de ella cómo el niño/joven construye su imagen y perspectiva del mundo real. La influencia ejercida en este sentido por los medios también es evaluada como negativa por los profesores.

Los valores que se transmiten a través de los medios, y a partir de los cuales se están esbozando tendencias negativas en el comportamiento de niños y jóvenes, son, prioritariamente, la obsesión por el éxito, el triunfo y la competencia. La obsesión por el éxito y el triunfo lleva a algunos alumnos a querer ser más que los demás, a estar por encima de los otros, pero experimentan una situación de anomia cuando descubren que existe una disyunción entre lo declarado socialmente como deseable y los medios que se le aportan para su consecución. Por ello, en este deseo de triunfo está implícita una idea de competencia en la que el éxito de uno requiere la derrota de los demás.

“Se ha presentado un modelo de triunfo, ¿no? lo socialmente correcto es el triunfo; “operación triunfo”, concursos para ver quién gana un programa... si no triunfas, todo lo que sea estar por detrás del número uno no eres nadie, o sea por ti mismo o por lo que tú valgas... o yo creo que el acosador responde también a ese perfil de querer imponerse a los demás, de marcar su terreno y... como te piso soy algo más porque estoy encima de ti y entonces al estar encima de ti...” (G5:9).

Los jóvenes tienden a enfocar buena parte de sus comportamientos comparativamente con los demás y cuando en esta comparación constatan que ocupan una posición de inferioridad o de desventaja, surge en ellos un sentimiento de frustración que tratarán de reducir buscando nuevos escenarios de comparación en los que su posición se vea reforzada. En última instancia, este sentimiento de frustración también puede derivar en comportamientos agresivos cuando perciben que, en su entorno, este tipo de conducta puede proporcionarle el éxito deseado, siendo muy pocas las posibilidades de ser sancionado.

El hedonismo, la búsqueda del placer inmediato se manifiesta de varios modos en el comportamiento de los jóvenes. Por un lado, en el rechazo de todo aquello que supone sacrificio. El joven quiere alcanzar el éxito rápidamente, y el largo plazo y el futuro le interesa menos, por eso se buscan soluciones rápidas, fáciles y cómodas para alcanzar resultados inmediatos.

La ley del mínimo esfuerzo es aplicada con frecuencia a todos los órdenes de la vida. También la búsqueda de placer se manifiesta en los niños en la forma que tienen de orientar sus actividades hacia la diversión.

La cultura lúdica y de ocio se ve reflejada en muchos de los contenidos televisivos; en concreto, los profesores hacen referencia a aquellos programas que se dedican a reírse de los demás, contribuyendo de este modo a que los niños vean esto como una actitud y conducta aceptable. Incluso las peleas entre niños adoptan este matiz lúdico y divertido, entendiéndose como un juego, como una broma en la que unos participan directamente y otros como observadores.

Pero en el condicionamiento de las conductas de acoso entre jóvenes lo más decisivo, a juicio de los profesores, es el amplio uso de imágenes violentas que se reproducen constantemente en los medios audiovisuales, proporcionándoles, de este modo, nuevas experiencias. En concreto, la exposición a este tipo de imágenes puede hacer que:

- Los niños y jóvenes interioricen el mensaje de que la violencia es algo normal.

“Unos chavales que están constantemente viendo asesinatos al final lo normalizan, quiero decir, yo lo que veo es lo que es normal. Antes, cuando tú no habías visto violencia ni en películas ni en dibujos animados, se producían otros tipos de conductas, entonces lo niños imitaban

estas conductas, ahora se está llegando a un punto en que se están normalizando las noticias de que en EEUU los chavales en el colegio van todos con pistola...” (G2:7).

- Los niños y jóvenes amplíen su repertorio de conductas violentas alternativas.

“Una amiga mía me contó que una compañera suya de trabajo había llegado una mañana llorando... y agobiada porque su hija lo estaba pasando mal, e iba a ir a hablar con un psicólogo porque la niña decía que en su clase los niños jugaban a violar, y que en el recreo la perseguían, no le hacían nada pero...”. (G6:12).

- Los niños pierdan la capacidad de distinguir la ficción de la realidad.

“Creo que también todos esos mundos de los videojuegos en los que todo vale, y luego en el mundo real hay personas que sufren y los sentimientos del otro... y no se dan cuenta que el que tienen enfrente no tiene ojos porque lo ves sino porque te mira” (G8:6).

- Los niños y jóvenes muestren una tolerancia mayor a la violencia.

“Los chicos pueden tener mucha información, pueden saber manejar muy bien los aparatos, pero no son personas críticas, personas que piensen, no son personas que se conmuevan, y es otra de las cosas que yo creo que puede ser un poco causa, o sea el ver tanta violencia,

unas veces por las guerras, otras veces por las catástrofes naturales que las ves todos los días y que te horrorizas o ya no, depende, pues te haces insensibles al dolor ajeno, y claro ven sufrir al otro y eso no les conmueve, a veces aún les incita más porque es lo que están viendo, o sea, es que no lo sé, yo creo que hay muchos factores”. (G6:14).

Y si con esto no fuera suficiente, los medios de comunicación, concretamente la publicidad, muestra una imagen negativa, despectiva o incluso burlesca del profesorado. En opinión de este colectivo, los medios de comunicación han contribuido a la devaluación que ha experimentado la imagen del profesor en la sociedad y a su pérdida de autoridad y de credibilidad, no sólo en la relación que mantienen con los alumnos sino también con las familias.

“Hay anuncios que ridiculizan a los profesores... pero la publicidad igual que la administración pueden decir no, no podemos pasar ni un solo anuncio que rebaje la dignidad de las mujeres, y si la administración quiere velar por sus docentes y por el bien del sistema educativo debería hacer algo” (G8:2).

“Tú vas al médico y te da una serie de pautas que tú tienes que seguir y nadie se cuestiona la profesionalidad del médico. Y tú eres profesor y constantemente están cuestionando lo que haces, e incluso yo he vivido que venga un padre al instituto a decirme cómo tenía que dar mi clase...” (G2:17).

3.1.4.2. Los mass-media como fuentes de información del acoso escolar

La referencia que hacen los medios de comunicación a cualquier caso de comportamiento antisocial aparece casi siempre como noticia, de forma descriptiva, insistiendo en aquellos aspectos más alarmantes, macabros o morbosos, que implican el uso de la fuerza física, los cuales se destacan insistentemente, pero en pocas ocasiones se hace un análisis del fenómeno o se contextualiza dentro de las relaciones globales de convivencia en las que se ha producido. Se resaltan aquellas referencias de conductas más extremas que afectan y viven los jóvenes en el entorno escolar.

Los casos de enfrentamiento y violencia escolar que aparecen habitualmente en la prensa se presentan casi siempre bajo una serie de estereotipos, que destacamos a continuación:

- La violencia entre iguales se produce principalmente en centros docentes de titularidad pública.
- Se establece una vinculación entre centro conflictivo, con casos de acoso y agresividad, con aquellos en los que hay un mayor porcentaje de alumnos inmigrantes escolarizados estableciéndose, queriéndolo o de forma inconsciente, una correlación racista entre la presencia de estos grupos minoritarios y el incremento de la conflictividad juvenil en el aula y centro.
- El análisis del conflicto, cuando se produce, no lo hacen los afectados

(profesores, alumnos), sino personas que a veces tiene escasa relación con la institución educativa (periodistas, jueces, defensor del menor...).

- La figura del agresor aparece casi siempre vinculada a trastornos psicológicos y a su entorno social y familiar.
- Se insiste, implícita o explícitamente, que la carencia de autoridad o la insuficiencia de normas, que regulen el comportamiento en los centros educativos y en la familia, contribuye a que los jóvenes no tengan modelos de referencia.

Pero, en muy pocas ocasiones, aparece en la prensa nacional o en las cadenas de televisión (exceptuando algún informe o debate monográfico sobre el tema) una evaluación por parte de los responsables educativos o de los docentes de lo que está sucediendo en el aula y en el entorno del escolar, y a lo sumo este análisis sólo se produce en revistas o foros especializados. La opinión que recibe el ciudadano, y especialmente los padres, es la que aparece en los medios en torno a la noticia sobre un acontecimiento o suceso aislado que suele ir acompañada de una generalización o extrapolación del fenómeno al conjunto de la institución docente.

Los profesores coinciden en otorgar a los medios de comunicación de masas una incidencia decisiva en la percepción que las familias, e incluso ellos mismos, tienen sobre el acoso escolar. Los profesores critican el tratamiento

que hacen del tema los medios de comunicación, tanto desde un punto de vista cuantitativo, por la excesiva profusión de noticias que no se corresponde con la realidad, como desde un punto de vista cualitativo, por el enfoque inadecuado que se le da.

El acoso escolar se presenta con una imagen sesgada, distorsionada, dramatizada y ampliada, creando una alarma o un pánico magnificado. Como consecuencia de ello, las familias perciben el acoso como un problema mucho más grave y más próximo, es decir, estiman que existen mayores posibilidades de que su hijo se vea afectado y creen que las consecuencias pueden ser altamente dañinas.

¿A qué se debe la relevancia actual del tema y la creciente atención que recibe en los medios? A juicio de los profesores, la escalada de interés por explotar el conflicto escolar no obedece a un fin social y de sensibilización de la sociedad orientada a la solución del problema, sino que obedece a un planteamiento puramente empresarial. El enfoque que adoptan los contenidos informativos sobre el acoso escolar se considera también inadecuado, porque se pone el énfasis prioritariamente en la víctimas, aludiendo de modo especial a los daños ocasionados.

“En un entorno en el que el acoso social esta a flor de piel, la sociedad, los padres, los mismos profesores, los alumnos estamos tan sensibilizados hacia ese problema que, en muchas ocasiones, lo que no es un problema de acoso sino un sim-

ple problema de relación se convierte en un problemón. El poder de los medios en este sentido es grande. Todos estamos hartos de ver en la televisión casos de maltrato hacia las mujeres, y cuando se produce uno se suceden otros de un modo extraordinario... eso es el efecto cascada” (G4:4).

Una vez que se ha atendido a las víctimas, el objetivo es designar a los culpables, a los agresores. Y en este punto, la interpretación que hacen del acoso escolar los mass-media sitúa a la violencia como origen y responsable del problema. El acoso escolar se plantea como una forma de violencia que ejercen unos violentos aislados sobre unas víctimas también aisladas, pero no se atiende al contexto y a los problemas de convivencia que existen en los jóvenes, en la familia, etc. Se presenta como un problema que se deriva del aumento de la violencia en los jóvenes y no como un problema derivado de la crisis en las relaciones interpersonales.

En síntesis, los medios de comunicación han centrado su interés en avivar la sensación de inseguridad en las familias al haber optado por conjugar la explotación del miedo con la asignación de culpas.

3.1.5. Las relaciones familiares y su repercusión en la conducta social de niños y jóvenes según los profesores

Al analizar la influencia que los medios de comunicación de masas ejercen sobre los niños y jóvenes,

hemos constatado algunas de las repercusiones que han tenido también en la familia. Recordemos dos cuestiones de especial relevancia.

En primer lugar, la crisis de la familia como instancia socializadora. La familia ha sido considerada la principal agencia de socialización en el niño, moldeando los aspectos más básicos y elementales de su personalidad. Sin embargo, su papel en este sentido se ha visto reducido en una medida inversamente proporcional al desarrollo experimentado por los medios de comunicación de masas que, aunque tienen otros objetivos, al mismo tiempo que los cumplen, socializan a los individuos en una subcultura.

En segundo lugar, la invención del sentimiento de inseguridad, como opinión pública, ha generado en la familia mayor preocupación e inquietud sobre el tema. Ante ello, las familias reaccionan pasivamente sobreprotegiendo a la víctima, pero no con miras a cambiar sus pautas de interacción con los hijos.

1. La sobreprotección del hijo

La sobreprotección es mayor ante la presencia de una minusvalía física en el niño o una debilidad de cualquier tipo. No obstante, los profesores creen que esto tiene unos efectos perversos, pues contribuye a incrementar la debilidad de esta persona que ya era vulnerable.

“¿Por qué lo sobreprotege?... Siempre se ha protegido al que ves más inseguro, débil... e intentas al

que lo ves así estar más pendiente de él, o sea, es la pescadilla que se muerde la cola, ¿entiendes? Está sobreprotegido porque es más débil o porque está malico o no sé, entonces claro se acostumbran a tener también el apoyo de su padre, del adulto, del tutor, y entonces el otro lo ve” (G4:6).

Pero la sobreprotección de los hijos en el seno familiar no queda totalmente explicada a partir de la alarma social generada en torno al acoso escolar. La comprensión, en su amplitud y complejidad, del exceso de protección que caracteriza las relaciones paterno-filiales requiere atender a los grandes cambios que ha experimentado la familia en las sociedades modernas. Resulta interesante el análisis que hace A. Giddens (2002: 74) de la posición de los niños en todo este proceso porque permite explicar el cambio en las actitudes protectoras de los padres. “*En parte, apreciamos más a los niños porque se han vuelto mucho más escasos, y porque la decisión de tener un hijo es muy distinta a lo que era para generaciones anteriores. En la familia tradicional los niños eran un beneficio económico. Hoy, por el contrario, en los países occidentales un niño supone una gran carga económica para los padres. Tener un hijo es una decisión más concreta y específica que antes, y está impulsada por necesidades psicológicas y emocionales*”. Por consiguiente, la preocupación de los padres por los hijos ha de entenderse también en el marco de las expectativas muy superiores sobre cómo han de criarse y de protegerse los niños.

La sobreprotección genera en algunos alumnos una presión. Por eso, los profesores constatan que no siempre aceptan este proteccionismo de los padres porque crea una imagen social del niño o joven muy contraria a los valores de fuerza e independencia, que prevalecen en la cultura juvenil.

“Si el hijo o la hija tiene iniciativas, no tiene el problema de rechazo con los demás, cuando vienen los padres, ellos mismos les dicen a sus compañeros, ¡es que esta mujer!... mientras que el débil siempre acepta el apoyo de su madre o de su padre, del tutor, porque se siente débil, yo así lo veo” (G4:6).

2. Relaciones paterno-filiales

Los profesores constatan la impopularidad que ahora tiene, tanto en los padres como en los hijos, la autoridad-poder, la autoridad-paterna indiscutible, la autoridad arbitraria del “*es así porque yo lo digo*” característica del modelo de familia tradicional. Los padres, y también los profesores, quieren cambiar el modelo tradicional de autoridad, creen que deben cambiarlo, pero no saben si el nuevo modelo realmente funciona.

“Tenemos una serie de palabras malditas en la sociedad, sacrificio es una palabra maldita y autoridad es una palabra maldita; supongo que todos debemos de tener un recuerdo muy malo de la autoridad antigua y creemos que debemos cambiarla, lo que no está claro es el modelo, si tenemos un modelo para cambiar esa autoridad antigua, ni si el modelo

que tenemos, si es que lo tenemos, funciona. Lo que es posible es que detrás de la violencia en la adolescencia, de consumo y todo esto... detrás hay un déficit de autoridad no sólo de la escuela, puede que también de la escuela, pero sobre todo de autoridad en la familia; hay una dejadez de funciones en casa, una dejadez de funciones en la policía ya que se está vendiendo alcohol a menores, todos sabemos donde y nadie quiere tomar medidas. Supongo que es impopular pero luego no podemos quejarnos de lo que pasa”. (G5:7).

Quieren cambiar el modelo pero no saben cómo hacerlo, y como tienen dificultad para manejar los conflictos, incluso de hablar de ellos, terminan desarrollando unas relaciones permisivas, por eso la imagen que los hijos tienen del padre está dividida combinándose autoridad con debilidad.

“Nunca como hasta ahora en la familia hay tan poca capacidad de mantener un castigo, con lo cual el crecimiento de responsabilidad es reducido. Nuestros padres a los 14 años, la mayoría estaban trabajando. Si uno trabaja el lunes y tiene que trabajar a las siete, difícilmente el domingo se va por ahí... porque no aguanta. Ahora la gente no tiene responsabilidad. Ahora tienes el chico que suspende once, repite curso, y se le compra una moto o tienes el chico que... le castigas a estar sin salir un mes y a la semana siguiente ha salido. No somos capaces de mantener el castigo” (G.8.7).

El mundo adulto les resulta ajeno y no les ofrece satisfacción a sus necesidades de autoafirmación, de ahí que deseen ser diferentes a sus padres, y ambas variables son las que permiten explicar una parte muy importante de las situaciones de acoso.

“Siempre he visto que los padres del acosador, es una máxima que se cumple siempre, no tienen ningún tipo de autoridad con el propio chaval. Al hablar con los padres, como ha sucedido en algún conflicto, ves que el chaval en algún momento de la reunión que participamos los tres, los padres, el alumno y el profesor, se come a los padres, no tiene freno no, no tiene ningún tipo de límite. (G5:6).

Hay una serie de factores explicativos de los procesos de acoso que mencionan los profesores, y que están vinculados o atribuidos a la familia:

1º) Educación para la autonomía (o para el aislamiento) derivada de la no asunción de sus responsabilidades como padres (trabajo excesivo, comodidad, separación de los padres, etc.).

“Para empezar me parece que el hecho de que trabajen ambos, de alguna manera provoca que los chavales comiencen a auto aislarse ellos mismos en casa. ¡Oye no me molestes que vengo cansado de trabajar o no sé qué! Recurren a la play station, o al ordenador, un chateo y tal, y ya las relaciones un poco más personales dejan de existir.” (G12:17).

“Está bien que los niños sean autónomos, pero a veces se les dan unas responsabilidades muy tempranas, y esas responsabilidades quizá las tendrían que tener pero acompañadas lógicamente del padre o de la madre y no es así la cosa” (G9:3).

La idea de la ausencia o invisibilidad de los padres, pretendida o necesaria es una de las ideas más remarcadas por los profesores. Se trata de una ausencia tanto física como educativa. El profesorado recuerda la importancia de ejercer el papel de padres y no de colegas.

“Hay muchos padres que, es mi opinión, llegan muy cansados del trabajo, a horas muy tardías... y claro no se atiende a los niños como se tendría que atender en el sentido de que cuando uno viene cansado de su jornada laboral y el niño: ¡papá, papá! y el padre le dice: claro, claro... haz lo que quieras y le envía a la consola para poder descansar él” (G9:2).

Por otro lado, los profesores opinan que la familia deja demasiado tiempo solos a los niños (tiempo que ellos utilizan para ver el televisor o jugar en internet), y en el tiempo que les dedican no se establece un diálogo entre ellos y no se ejerce una labor educativa en valores. La falta de comunicación y la escasa o nula capacidad de convivencia son otras de las características disfuncionales que presentan las relaciones familiares.

“La verdadera función de la familia debería de ser, inculcar valores, esos valores que han mamado desde pequeños entre hermanos, en el juego, ese familiar de... ¿no? ese microcosmos de la sociedad. Y claro nos llegan algunos con muy pocas horas de diálogo con sus padres, de contacto de verdad, y con muchas horas de televisión...” (G1:6).

2º) Educación en la abundancia y el hedonismo.

“El cierto poder adquisitivo que se ve, implica que los chicos de hoy en día pidan continuamente... Esto está creando una situación de que el niño no conoce los límites de lo que quiere, si lo quiere sabe que lo va a conseguir, y en una relación social hay que saber hasta donde puedes llegar y hasta donde no puedes llegar, y eso creo que en las familias se está descuidando un poco. A los chicos, para que no me molesten cuando llego cansado de trabajar, o porque tienen que estar solos porque no hay nadie en casa, se les consiente todo”. (G12:17).

“Los padres yo creo que educamos lo mejor que sabemos, ¿no? y cada uno hace lo que cree que va a ser mejor para su hijo, pero a mi me faltó dinero para comprarme no sé que gaita en su momento, y no la tuve y he sido feliz, y yo hoy tengo dinero para comprarle esto a mi hijo, ¿va a ser más feliz comprándoselo? ¿Le va a ir mejor en la vida? Pues a lo mejor es muy fácil

pensar que sí, pero lo difícil es pensar que no y explicárselo”. (G12:4).

Este profesor, asumiendo el rol de padre plantea la cuestión de cómo hacerle entender a un niño o joven que la negación puede producir la felicidad ¿qué clase de felicidad es la privación? En medio de un mundo que envía mensajes consumistas de un modo vertiginoso. ¿Pero qué relación existe entre esto y la convivencia escolar? Permisividad, hedonismo, egoísmo, incluso carencia de normativas pater-nas se entremezclan como argumentos interpretativos de la conflictividad y el acoso en los centros educativos al mencionar el papel de los padres.

3º) Educación tolerante y con ausencia de estrategias para evitar la frustración.

Uno de los temores, que señala el profesorado respecto a la sobreprotección activa, es la consideración de la escasez de estrategias de las que se está dotando a los jóvenes para afrontar los posibles problemas que puedan sobrevenirles.

“Se frustran ante cualquier cosa, si no consiguen tener tanto dinero o... a la mínima si lo que ellos quieren no lo consiguen enseguida, pues ya no lo admiten, no lo toleran. Entonces si a un crío le dices ¡oye que vamos a ir a tal sitio!, si luego se ha torcido un poco la cosa, y no has podido ir, entonces ya la has liado. Vamos que, por su escala de valores, si no consiguen tal o cual cosa cuando ellos quieren y en el momento que ellos quieren ya se vienen abajo” (G13: 6).

4º) Educación en la sobreprotección y la impunidad.

“Los chicos suelen exagerar mucho lo que les ha pasado, sobre todo antes de que a mi me riñan voy a ir yo a defenderme, y entonces del padre sale la parte de protector del cachorro, a mi hijo que nadie me lo toque, y sobre todo si se lo ha hecho el hijo del vecino”. (G12:18).

“También hay que tener en cuenta la actitud de los padres, que todo lo que hacen los hijos está bien, cualquier problema que pueda surgir defienden a su hijo. Como yo no les puedo dar mi tiempo, se tiende a dar dinero, los protejo o los sobreprotejo de una forma que nadie pueda hacerle sentirse rechazado, si posiblemente estuviera sin un duro lo solucionaría de otra manera pero si me apuras van hasta con la navaja por si alguno se pasa”. (G12: 6).

5º) Educación en la permisividad. Educar en la permisividad dista bastante de coincidir con la educación en el amor. Igualmente tiende a pensarse que cariño y disciplina son dos conceptos incompatibles.

“Creo que la permisibilidad es el principal problema. Yo creo que antes era menor el número de padres permisivos, había menos dinero y eran distintos quizás, pero ahora lo que se da es ese no ser menos que los demás”. (G12:19).

6º) Los padres en la resolución de conflictos relacionales de sus hijos.

La presencia de las familias es clave en cualquier proceso de enseñanza. Los profesores enfatizan la importancia de la relación que el centro educativo y el profesorado debe mantener con los padres, y su reacción ante esta relación necesaria se considera factor facilitador u obstaculizador.

El papel de las familias en la resolución de los conflictos muestra una ambivalencia transparente. En algunos casos, la resolución es inviable por la negación de la realidad que el profesor o tutor les muestra. En otros casos, es la excesiva preocupación o dramatización la que complica la resolución. Encontramos en los dos polos del *continuum* de respuestas opciones tan variadas como la negación, canalización, exageración o dramatización, y todo a menudo en función de dónde toque jugar: en el bando de los acosadores o de los acosados.

“El problema es cuando el padre o la madre le saca mucho la cara, y no admite que le digan nada: mi hijo esto jamás”. (G12:20).

La no ingerencia se desearía en algunos momentos. Los profesores de institutos en el entorno rural, o aquellos urbanos en donde el barrio sigue siendo un espacio de referencia colectivo, han puesto de manifiesto la generalización de problemas enquistados comunitariamente y su reflejo en la dinámica escolar, resaltando la conveniencia de permitir la resolución de conflictos al margen de la intervención familiar como medio para evitar amplificaciones de problemas.

“Cuando intervienen las familias, ya la hemos liado; un problema de chavales del instituto en clase o en la calle, que se pelean, discuten, o no sé que, además de que es normal en la adolescencia, y el gallo tiene que hacerse sitio en el gallinero, porque tienen que marcar su territorio y decir aquí estoy yo, pero cuando intervienen los padres, y comienzan de que si tu hijo le ha dicho al mío, que si no sé que, empiezan ya los padres y las madres a ir de una casa a otra, y entonces ya es cuando se desmadra y toma un carácter distinto, el problema se enquist”. (G12:2).

Los profesores opinan que si las familias se sienten parte del proceso de enseñanza aprendizaje, se pueden conformar frentes comunes, de lo contrario se generan paradojas que no hacen sino trasladar mensajes contradictorios a los jóvenes.

Estos serían, pues, los factores explicativos del acoso escolar que los profesores sitúan en el ámbito familiar: la sobreprotección, la falta de autoritarismo, la falta de diálogo y de comunicación con los hijos. Asimismo, el acoso escolar quedaría explicado por la violencia familiar en aquellas situaciones de desestructuración familiar en las que hay un alto nivel de stress y de conflicto. Esta violencia familiar puede convertirse en un antecedente de la agresión porque el niño ve y aprende que la fuerza física constituye un procedimiento adecuado para solucionar conflictos, pasando a reprodu-

cir en las relaciones con los compañeros el tipo de relaciones que observa en la familia.

Las reacciones de los padres, cuando los profesores denuncian una situación de acoso protagonizada por su hijo, son una manifestación más de estos rasgos característicos de la familia actual. Aunque observan una amplia gama de reacciones conductuales en los padres, la tendencia mayoritaria es que éstos exculpen al hijo, especialmente cuando la conducta de acoso es grave, los padres tienden a realizar una atribución de causalidad externa, señalando como factores determinantes o condicionantes de la misma, la falta de control y de vigilancia de los profesores, su escasa profesionalidad y/o las influencias negativas de los compañeros de clase, o incluso, los problemas mentales y desequilibrios que padece la víctima. De modo que la conducta de acoso se entiende como una reacción inevitable ante los condicionantes ambientales y, por tanto, carente de intencionalidad.

“Hay reacciones para todos los gustos, desde el padre y la madre que en cuanto les dices que su hijo ha hecho, antes de que acabes le suelta un bofetón, hasta el que... lo intenta justificar de la manera más injustificable. Por mi experiencia he comprobado que hay mucha falta de control del locus externo, es decir, que a veces la familia justifica sus propias carencias echándole la culpa a otro... es que el profesor no los controla, es que usted en el patio

de recreo no vigila, es que son las malas compañías, es que el otro día un chico hizo una cosa mal y no le sancionaron y a mi hijo si porque le tienen manía...” (G3:14).

La sobreprotección de los padres y su falta de autoridad frente a sus hijos se hace patente en toda la variedad de respuestas que desarrollan cuando éstos son acusados de acosador, contribuyendo a reforzar el sentimiento de superioridad de este niño o joven y proporcionando un modelo conductual a imitar a partir del cual aprenden que la violencia es un buen modo de resolver problemas. Los profesores consideran que la intervención de los padres no hace más que añadir nuevos problemas y una mayor dosis de conflictividad que dificultan la solución del caso.

3.1.6. El grupo de iguales como determinante del comportamiento social de niños y jóvenes según los profesores

A continuación vamos a considerar cómo los grupos de iguales por medio de los procesos de interacción, intra-grupales e intergrupales, las normas tácitas y el poder de los líderes influyen en las conductas de los alumnos.

Los alumnos tenderán a asimilarse o querer pertenecer a aquellos grupos que les pueden acoger, que son los grupos de iguales –las pandillas, las tribus¹⁸-. El alumno luchará por ello y, si es preciso,

puede llegar a acosar por esta razón, si ello supone la aceptación del grupo. Lógicamente, la persona acosadora adoptará comportamientos violentos cuando las normas dominantes en el grupo de referencia los apoyen.

“Los acosadores a lo mejor son personas que individualmente no tendrían ese perfil pero la pertenencia al grupo en la adolescencia es clave, y los chavales hacen cualquier cosa por la pertenencia al grupo, incluso llegar a esta clase de situaciones” (G3:7).

Del mismo modo se puede explicar por qué la víctima oculta, ante el profesor o incluso ante la familia, el maltrato de que es objeto, por su deseo de aceptación o por el miedo a ser rechazado por el grupo como consecuencia de haber transgredido una norma grupal – en este caso, el ser un “soplón”-. En este sentido, hay que hacer notar que la violación de las normas que se consideran válidas, en una situación de interacción entre los alumnos, puede ser la causa que antecede al acoso de la persona transgresora. Por ejemplo, el “empollón” puede ser objeto de acoso en un contexto normativo caracterizado por la ley del mínimo esfuerzo.

“Es una edad donde necesitan integrarse en un grupo. Los acosados, a veces, no quieren hablar con los profesores para no sentirse rechazados por el resto del grupo y,

18 MAFFESOLI, M. (1998): *El tiempo de las tribus*. Establece una conexión entre el sentimiento de anomia que experimenta el joven y la formación de “tribus juveniles (urbanas)” entendiéndolo que éste es un elemento de agregación básica entre iguales que buscan ampliar sus márgenes de exploración autónoma en medios adversos.

en ocasiones, chavales que en principio no intervendrían, y por integrarse en el grupo de los majetes, vencedores y acosadores participan y yo creo que es uno de los problemas”. (G3:6).

“Una cosa que es muy grave es el quórum que les hacen los demás chicos y, en lugar de coger y separarlos, al contrario, les hacen quórum y se les jalea” (G1:6).

Pero esta forma violenta de comportamiento que, en ocasiones, el joven adopta para obtener la aceptación del grupo es, como se ha dicho, minoritaria. A veces, se trata simplemente de “juegos de sociabilidad” que para un observador externo, desconocedor de las normas y costumbres grupales, pueden parecer conductas de acoso sin serlo.

“Sí, por ejemplo, a un chico continuamente le están empujando, ¿podemos decir que eso es un acoso o es una estrategia para buscar una empatía o de amistad con una persona, que si tú me empujas yo te empujo? Como un juego, un juego de sociabilidad, un juego de intentar formar un grupo a base de empujarme, no me empujes, están considerándolo como un juego de manos y luego pasan al lenguaje verbal. Es que a veces, muchas veces, nos alarmamos cuando están estos toques de empujame y tal” (G7:6).

Los conflictos con los inmigrantes han estado marcados en un alto grado por las dinámicas intergrupales que marcan las diferencias entre grupos con el

fin de reforzar la identidad intragrupal. Aunque en el discurso de los profesores, por un lado, se dice que hoy en día este tipo de conflicto ha aminorado en los centros y se puntualiza expresamente la idea de que el acoso escolar no debe entenderse como un problema étnico, sino como un problema social, por otro lado, sí que parece haber una cierta preocupación con la tendencia a la marcada tribalidad de los inmigrantes.

“Sobre todo esa gente, los ecuatorianos muy tribales... tienden a formar sus pandas y a mi eso me preocupa enormemente... a veces, creo que me obsesiono mucho con esto por el look que llevan y tal, y he tratado de hablar con ellos, es un mundo muy cerrado y yo creo que por ahí nos puede venir” (G1:13.).

Esta mayor tribalidad se ve favorecida por el aumento del número de inmigrantes en los colegios e institutos, que algunos profesores consideran está siendo ya excesivo, permitiéndoles constituirse como grupo estructurado bien sea para defenderse de los ataques de otros grupos, o bien para atacar ellos mismos. No obstante, en el discurso que aparece en los grupos, -y lo mismo sucede en el caso de las AMPAS y de los alumnos- se evita caer en el estereotipo de que el inmigrante es más conflictivo.

“Se agrupan ellos, se defienden, o sea ellos mismos tienen sus propias leyes, crean su ley, su forma social, su status, su jerarquía, sus propias defensas... lo que han creado es una

estructura social, supuestamente para defenderse de ellos” (G1:14).

Terminamos este apartado con dos cuadros en los que se recoge la caracterización que han hecho los profesores sobre las normas grupales y las peculiaridades del líder acosador.

CUADRO 1. NORMAS VIGENTES EN LOS GRUPOS DE IGUALES

- Una agresión dirigida desde fuera contra un miembro del grupo tiende a considerarse como dirigida contra uno mismo.
- La agresión contra un grupo rival tiende a considerarse legítima y justificada.
- La agresión dentro del grupo está severamente sancionada y se intenta inhibir.
- No debe decirse a un profesor nada que pueda ir en detrimento de un compañero del grupo. Si lo haces eres un “soplón”.
- No debes realizar demasiado trabajo. Si lo haces eres un “empollón” y dejas en mal lugar al resto del grupo.

CUADRO 2. EL ACOSADOR COMO

LÍDER DE SU GRUPO

- Necesidad de reconocimiento y de distintividad muy acusada.

“Es gente muy insegura, con mucha falta de identidad” (G2:7).

- Es el punto focal en la organización de su grupo. En su ausencia el grupo se desmorona, no hay actividad común.

“Yo veo que el que es acosador es además el cabeza pensante, y si lo quitas de un grupo que está acosando, aquello se desmorona, igual que cuando ves en estas películas históricas que muere el jefe y todos van de retirada”(G4:9).

- Es la cabeza pensante, el que toma las decisiones Es más resolutivo que los seguidores.

“Yo creo que el líder nunca hace nada. Claro que no, pero siempre tiene a alguien debajo que lo hace, él manda, siempre lo hace el otro, pero el sentirse y que le obedezcan y qué el pueda decir eso en un grupo de adolescentes” (G4:9).

- Es el guía del grupo.

“Si el grupo masa le sigue es un camino sin retorno, tiene que seguir manteniendo el tipo, pero una vez iniciado el camino, el acosador, porque siempre hay un líder, ya que el grupo de por si no se pone a acosar, tiene que mantener su prestigio y su prestigio no es precisamente sacando buenas notas, ni siendo ejemplo de comportamiento cívico, sino... de chulo ó como le queráis llamar” (G3:8).

“Es el más cruel, el más fuerte... Su poder está basado en la atracción, la amistad que los seguidores sienten hacia él o en el miedo a no ser sus amigos.

“Suele ser que alguno de los líderes son un poco más crueles, yo por lo que veo, generalmente el acosador tiene que demostrar que es malo y que no le importa hacer daño, si no deja de ser líder, yo así lo veo” (G6:14).

- De aspecto físico atractivo.

“Pero si añades el guapín o el fuerte, mira por ejemplo Alfonso o Laura, que no pueden añadir el guapin, el tal, porque además soy regordete, porque además soy bajita, esos nunca podrán dar el paso a ser de la otra parte” (G2:9).

3.1.7. La convivencia en los centros educativos desde la mirada del profesor

Después de haber perfilado los rasgos que caracterizan al acosador y a la víctima, de haber tratado las influencias negativas de los medios de comunicación de masas, las disfunciones en las relaciones familiares, las dinámicas intragrupalas e intergrupales en las que se enmarcan las relaciones de convivencia entre alumnos: ¿en qué manera los cambios sociales y culturales están afectando a la educación? ¿Tiene el sistema educativo capacidad de respuesta ante las situaciones que se generan en el aula como resultado de las situaciones sociales y familiares que viven cada día los estudiantes? ¿Qué papel le queda al centro en todo esto? ¿Qué papel juega el entorno educativo en el surgimiento de relaciones de convivencia conflictivas entre los alumnos? ¿Qué parte de culpabilidad asumen los profesores en este asunto?

La mirada hacia el interior de los centros educativos, los profesores la dirigen a tres puntos diferentes. Por un lado, atienden a la influencia del sistema escolar como fuerza motriz o favorecedora del surgimiento de relaciones conflictivas entre alumnos. Por otro lado, reflexionan sobre su papel sancionador y, en general, sobre las respuestas que se adoptan tras la aparición de tales conductas; y, por último, se sitúan en el plano de la prevención como generadores de relaciones de convivencia entre alumnos, compensando las deficiencias

existentes en los demás ámbitos en los que se desarrolla la actividad del niño.

Como señala A. Melucci (2001: 141) el sistema educativo *“es el único contexto donde los jóvenes, o gran parte de ellos, pueden experimentar conjuntamente la experiencia de crecer y de avanzar hacia la madurez. En este sentido, el sistema educativo es un valioso contexto donde la oportunidad de tránsito puede ser desperdiciada o, por el contrario, vivida plenamente. Puede ser desperdiciada en el aburrimiento, la indiferencia o la rutina, o puede ser vivida abriéndose a la diversidad, al sufrimiento que es común a todos los seres vivos”*.

Veamos cómo se posicionan los profesores en torno a estas tres dimensiones.

3.1.7.1. El debate sobre el contenido de la educación y el sistema educativo actual.

Parte de los factores explicativos que se sugieren en el intento por interpretar el modo en que se manifiesta y desarrolla la convivencia escolar hoy, y el esfuerzo por gestionarlos, hacen referencia a aspectos directamente relacionados con el propio concepto de educación y su contenido y con las variaciones que ha sufrido el sistema educativo y, concretamente, respecto la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años.

“Es que ahora estamos encontrando chavales que vienen aquí sin querer hacer, sin ningún interés por esto. Antes era hasta la EGB y

el objetivo era llegar hasta los 14 años y ponerse a trabajar, ahora es hasta los 16 años, son dos años más de adolescencia pura y dura, y eso claro puede generar problemas” (G12:5).

La obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la inexistencia de rutas alternativas formativas atractivas y el cambio en el tipo de alumnado que llega a los institutos parece estar en la base de algunos de los problemas percibidos.

“Objetivamente las relaciones han cambiado, porque cambia el tipo de alumnos que se incorpora al centro de secundaria desde hace 10 años, quizá al principio las relaciones que se establecían entre los alumnos y entre alumnos y profesores eran menos conflictivas de lo que son actualmente; ahora sí que se está observando que, a veces, el profesor no puede realizar su tarea de manera adecuada, quizás se ha perdido el respeto en el marco de esas relaciones generales, en comparación con el tipo de alumnos que venía antes”. (G13: 2).

En el esfuerzo explicativo, los cambios en la ordenación educativa van acompañados por otros cambios que se reconocen como sociales, y que acenúan o agravan a los primeros, en lugar de paliarlos.

“Han cambiado los sistemas de relaciones porque los alumnos llegan aquí con unas aptitudes y unas expectativas completamente diferentes a las de antes y segundo,

como no es lo que quieren muchos, vienen a estar 6 horas sentados y empiezan a generar problemas de convivencia con el resto de compañeros” (G13:2).

La obligatoriedad de permanecer en un centro educativo, la insatisfacción y frustración que eso desencadena junto con las motivaciones y expectativas con las que llegan los alumnos al centro parecen ser el contenido de un cambio percibido en los últimos años. A ello se une el hecho de que antes el sistema educativo establecía un primer filtro, diferenciando entre los estudiantes más motivados para seguir estudiando y los orientados hacia una formación profesional. El fracaso escolar se percibe muy vinculado a la inexistencia de opciones o alternativas educativas y formativas para los estudiantes desmotivados.

“Están aquí porque en algún sitio tienen que estar, entonces pasan los años y ese fenómeno de desprecio va creciendo. Ha habido un filtro en la secundaria que ha contribuido a que poco a poco estos desplazados y gente que no le interesa la educación se ha ido perdiendo por ahí”. (G13:7).

Sobre la influencia del entorno escolar en la aparición de problemas de convivencia en los alumnos, hay un acuerdo bastante generalizado en considerar que los cambios estructurales que ha supuesto la nueva política educativa han favorecido el incremento de los conflictos en los grupos de primero y segundo de ESO.

“El hecho de que los chicos que van a primero y segundo de la ESO estén en los institutos yo lo veo como negativo y para mí, de alguna manera, también perjudica y fomenta que se den más conflictos” (G1:10).

El profesor se cuestiona algunos cambios que ha introducido la ESO, en concreto, la masificación de las aulas y el incremento de profesores por grupo. Ambos factores tienen una misma implicación evidente: el control se diluye. Por un lado, porque las relaciones profesor-alumno se hacen más impersonales y distantes. Por otro lado, porque la responsabilidad del control se reparte entre varios profesores.

“En un centro de primaria o lo que era un centro de EGB había menor número de profesores, con lo cual el control era mayor, la estructura del centro era mucho más familiar, era más pequeña. Cuando llega a la ESO todo esto se rompe y se diluye, y el alumno empieza a ver que aquí no hay control; él no ve ese control porque hay una gran cantidad de profesores, pasillos muy grandes, grandes masas de alumnos que suben y bajan y ahí bueno, se puede empezar a ser libre para jugar a su antojo” (G3:21).

Sorprende que apenas haya referencias, en el discurso de los profesores, a las metodologías docentes como factor esencial que puede mejorar el nivel de motivación o, por el contrario, incrementar el aburrimiento y el desinterés

del alumnado, ya que hemos constatado que se quejan del desinterés del alumno, que sólo busca divertirse. La ausencia de motivación por las actividades que se les proponen en el currículo escolar hace que el alumno se reúna con compañeros que están pasando por un proceso similar y piensen en otras actividades que puedan sacarles del aburrimiento y de la monotonía. Si el adolescente no busca ser el cabecilla, simplemente seguirá y actuará como los demás. Si, por el contrario, busca destacar, la acción será más arriesgada y de mayor nivel de dificultad, pudiendo incluso traspasar los límites establecidos.

¿Cómo reaccionan los profesores ante esta situación? La cuestión no es baladí porque, dependiendo del tipo de reforzamiento que se obtenga al realizar la acción, los jóvenes buscarán otras actividades gratificantes que supongan acción conjunta con el grupo o bien volverán al punto inicial de motivación repitiéndose el proceso, a no ser que el profesor motive de alguna manera a estos jóvenes.

En el discurso de los grupos han aparecido reflexiones interesantes sobre los diferentes modelos de intervención que se pueden seguir para paliar los estados de conflictividad en el ámbito educativo. Se ha hablado tanto de la intervención de carácter punitivo y personalizado como del enfoque preventivo y social, constatándose, en cualquiera de los dos ámbitos o estrategias de actuación, grandes dificultades y disconformidades.

3.1.7.2. Sobre la estrategia de actuación punitiva: la disciplina

En las conversaciones surge la temática de la disciplina, ya sea en su dimensión preventiva, activa o resolutive. Sobre esta cuestión destacan dos ideas esenciales, la inadecuación del modelo disciplinario actual y la cuestión disciplinaria como amalgama de subjetividades e interpretaciones no coincidentes.

1º) Lo inadecuado del proceso disciplinario vigente se debe a la lentitud, complejidad, reducción del margen de maniobra y cuestionamiento continuo.

“¿Y tenemos armas realmente, con el reglamento en la mano, para ser eficaces contra esto? Yo creo que no, las medidas siempre son largas, tediosas, un mes y otro mes para que recurran. Si a un alumno que ha hecho algo, lo coges cuando empieza el problema, no cuando ya ha hecho algo gordo, la sanción que le puedes poner es al cabo de dos meses, y entonces cuando llega el momento consideras que es casi mejor no sancionarle porque ya ni se acuerda ni él ni nadie. Para ser eficaz la sanción tiene que ser rápida y el sistema disciplinario no funciona” (G13:8).

Se trata de un proceso que al fin y al cabo es cuestión de sensibilidades. ¿Cuándo existe consenso en las significaciones? ¿Cuándo se está asumiendo conflictividad en procesos considerados como normales por los propios protagonistas?

Esa falta de sintonía en la significatividad y emotividad, por parte de alumnos y profesores, hace referencia a comportamientos manifiestos como el lenguaje verbal o las manifestaciones corporales.

“Hay una violencia que está presente en las aulas, en su relación, en los mensajes que se envían, los insultos como mínimo son..., yo los he visto: gilipollas, hijo de puta, ¿qué ocurre? Tú ves ese mensaje y claro yo digo: pero ¿qué barbaridad es ésta? Sin embargo, ellos no notan que eso sea duro, que sea excesivo como insulto. Algunos padres comentan, con sorpresa, que a su hijo le han enviado por mensaje un insulto, pero realmente el significado que le dan los alumnos no es el mismo. Quizá por ahí venga un poco el primer problema”. (G13:4).

Los propios alumnos son conscientes de la importancia de la disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de las relaciones interpersonales y grupales:

“Pero es curioso, cuando les planteamos en cuestionarios anónimos, en los cuestionarios previos a las evaluaciones ¿qué cambiarías del comportamiento grupal en clase? ¿cómo solucionarías los problemas? señalan el mal comportamiento de algunos alumnos, y como medidas son más tajantes que nosotros y plantean medidas más duras como expulsiones, sanciones y señalan con el dedo a quienes les hacen la vida incómoda, los que les hacen la vida incómoda dentro de la clase” (G13: 8).

Se ha constatado un cambio en la manera de representar y manifestar lo que implican nociones como autoridad, respecto, disciplina, obligación, deber, etc. Una discrepancia manifiesta que los profesores observan y que, en la mayoría de las ocasiones, no saben cómo abordar o gestionar. Se sienten alejados del alumno o no encuentran el canal comunicativo que les permita incrementar el entendimiento recíproco.

“La escala de valores de un chico joven de 15 y 16 años no es la misma que la tuya, pero lo que a ti te puede sorprender muchísimo, ellos lo ven como normal ¿qué ha cambiado? Ha cambiado el tipo social, y se ve como muy normal esas cosas”. (G13:5).

Se trata de un pasotismo, o de una cierta indiferencia, que despierta la duda acerca de la conciencia o no, por parte de los alumnos, de la importancia de su comportamiento. Se trata, por tanto, de conductas dispares referidas tanto a los protagonistas activos (acosadores y acosados) como a los expectantes (compañeros, profesores, etc.), de manera que podría hablarse de acostumbamiento, de pasividad perpleja o acomodaticia, de aparente indiferencia e incluso de una “dureza expectante y fría” generalizada ante los hechos violentos. Se refieren al contagio de una serie de modelos o referentes esencialmente negativos cuya reproducción tiene lugar sobre todo en el marco escolar.

“Siempre se ha dicho que el que estudiaba mucho era el empollón de clase; ahora el que saca buenas notas, el que realmente no hace lo que el resto del grupo, desde luego es el marginado y a por él. Hay unos valores y unas actitudes que te tienes que unir a ellas, porque incluso el chico que ha sido acosado por no pertenecer a eso se ha dado cuenta que hay que pertenecer a un grupo social y tiene que actuar así, y si no se muere de asco fuera”. (G13:7).

Son modelos impulsados a partir de la propia dinámica de los grupos en cuya evolución es extraordinariamente difícil mediar desde la condición de profesor. Las recompensas que para un alumno, con conciencia normativa y valorativa acorde a los dogmas educativos, propicia la propia institución provienen de aquellos colectivos (educadores y padres) cuyo cuestionamiento favorece la popularidad y liderazgo entre determinados alumnos. Las recompensas provenientes del propio sistema son casi inexistentes o cuando menos no provocan reconocimiento social entre los iguales, y consecuentemente restan su efectividad y afectividad. Esta estrategia hace referencia al castigo y a la exclusión de aquellas personas –los acosadores– que se han comportado de manera inadecuada.

“Nosotros que tuvimos un caso serio de acoso el año pasado y se solucionó muy bien y fue algo que normalmente los profesores no nos gusta hacer, ¿no? que es separar al

chico acosador y cambiarlo de clase, y así se soluciona. Se había hablado con él, se había hablado con la familia e incluso tuvo el castigo de salir de clase y el cambio fue radical... luego su familia se lo llevo del colegio. Yo creo que la clave de todo el tema, aparte de ese momento de autoridad que él vio, fue que cuando se le cambió de clase es cuando se sintió sólo y ahí es cuando reparó en la situación. Creo que por ahí deberían ir los tiros” (G5:11).

La alternativa consistente en cambiar de clase al acosador o incluso pasarle la patata caliente a otro centro, no tienen una buena consideración entre el profesorado, aunque en situaciones extremas pueden llegar a justificarse. Y es que en este tipo de respuestas que concentran la actuación directamente en la sanción del acosador, indirectamente hay un intento de dar un lugar privilegiado a la víctima. Sin embargo, las dificultades que se observan en este nivel de actuación son múltiples. En primer lugar, por la incapacidad de identificar al acosador debido a la complejidad que reviste el acto y, por otro lado, se alude a la incapacidad de garantizar el castigo debido a una crisis de autoridad fuertemente sentida por los profesores.

“Y encima sin autoridad, porque uno de los principales problemas de lo que decías, es que no existe un frente de autoridad hoy en día, ni en la familia, ni lógicamente en los profesores. Yo creo que el principio de

autoridad tendría que desarrollarse más en todos los sentidos, familia y por supuesto, colegio” (G2:15).

Por ello, en ocasiones la solución se concentra no tanto en el castigo al agresor sino en la defensa de la víctima. Concretamente se habla de situaciones en las que ha sido necesario cambiar de centro a esta persona como modo de solucionar el problema. Pero tanto si se cambia de centro al acosador como a la víctima sólo se consigue –como dice este profesor– solucionar el caso concreto del acoso pero no las causas que lo provocan.

“Cuando salen del círculo de amigos se encuentran más integrados, mas realizados y la experiencia nos está dando la razón. Chicos que hemos tenido en el centro o en otros centros que con ese grupo no llegaban nunca a integrarse, y siempre se veían acosados, rechazados, han salido a otros centros y han hecho otras amistades y se sienten contentos e integrados” (G4:5).

3.1.7.3. El profesor ante el conflicto escolar y el acoso: capacidades y limitaciones

Si podemos hablar de varias posturas en la interpretación de la temática de la convivencia escolar, igualmente podemos asumir una clasificación reducida a la hora de explicar el papel que el profesor debe o puede asumir en el proceso de resolución y gestión de los conflictos en el entorno escolar. La visión reduccionista y esencialista vendrá asociada lógicamente con el

convencimiento de que el proceso educativo tiene que proseguir en la misma línea que lo viene haciendo, permitiendo un margen de maniobra para que los propios alumnos resuelvan sus conflictos pero sin tolerar excesos o superación de los límites, aparentemente claros para algunos profesores. Por otro lado, hemos encontrado otros que observan los procesos de cambio pero se sienten en parte desbordados por la percepción, quizás exagerada, de lo que se les viene encima... En su discurso descansa cierto toque de pesimismo, a veces derrotismo, que no es sino la alerta sobre la inexcusabilidad de la intervención para mejorar la situación.

“Tú puedes intervenir en la situación concreta del momento pero no en la raíz del problema” (G12:4).

“Los propios alumnos nos están pidiendo que, por favor, les echemos una mano, porque son incapaces de controlar al compañero. Y es normal, los fuertes salen adelante, pero los que están en medio son los que se hunden y a esos son los que tenemos que apoyar, y no lo estamos consiguiendo sinceramente” (G13:8).

Finalmente, observamos a una mayoría de profesorado que está impulsando la mediación y resolución de conflictos con una gran dosis de serenidad y profesionalidad. Básicamente se sugieren las siguientes actitudes en el momento de afrontar problemas de convivencia en el centro: paciencia, serenidad, discreción, diálogo, contratación y mediación.

“Primero, paciencia en el sentido que esto no es una cosa que se resuelva de la noche a la mañana. Segundo, no ponerse nervioso porque a lo mejor empeoras más el problema, ya que un comentario en clase puede ser peor; entonces discreción, coger a las partes, primero a ver, cuéntame la película, cuéntame tú tu opinión, y luego al otro, cuéntame tu opinión, y entonces cuando ya tienes una visión de un lado, otra visión de otro lado, otra visión externa que te puedan contar los compañeros; se trata de intentar hacer una mediación entre todos para ver qué es lo que está pasando, porque generalmente, según la experiencia que tengo de esto, es que son malentendidos” (G12:21).

En este proceso, la observación atenta y la escucha activa, se convierten en los ingredientes imprescindibles. La mayoría de los profesores son partidarios de hacer emerger los conflictos latentes y dotar a los alumnos de estrategias de resolución de conflictos, en los que ellos no pueden asumir otro papel que el de mediadores, en continua comunicación con el equipo educativo.

“Mi opinión personal más que prevención, es hacer aflorar el conflicto antes de que se haga mayor, es decir, conflictos hay porque hay diversidad de intereses, y cuando hay dos personas está claro que, en algún momento determinado, las dos personas no van a

querer lo mismo, y eso genera tensiones, y esas tensiones hay que aprovecharlas, eso tiene que salir y resolverlo cuando es poca cosa, y dar a la gente estrategias y herramientas de resolución de conflictos” (G12:23).

En suma, descansa en estos discursos la idea de que hay que seguir haciendo, actuar para transformar, lo que constituye la esencia de la educación. El profesorado reclama recursos materiales y humanos y formación específica, para poder afrontar las situaciones que se generan en el ámbito educativo y que determinan las relaciones de convivencia en los centros.

“Yo creo que de esto se ha hablado y se comenta dentro del equipo docente, que semanalmente se junta; yo creo que se están poniendo los medios que tenemos, porque lo que está claro es que nosotros somos profesionales y estas situaciones se pueden dar y tienes ciertos indicadores, y cuando los percibes lo hablas con los compañeros e intentas hablar con los alumnos, intentas seguir un proceso para resolver ese problema, pero yo no sé si siempre somos capaces de percibirlo” (G12:16).

Son temas relevantes al respecto:

1º) Excesivas exigencias competenciales al profesor.

“Se nos exige que tenemos que enseñarles unas materias, unos conocimientos, y que además los tenemos que educar. A nivel social

habría que estar todo el día trabajando, y realmente es verdad que el tiempo no lo tienen los padres para estar con los hijos, ¿entonces como se ha intentado suplir? Es que no podemos hacer todo, porque además en el colegio están 6 horas de 24, luego tienen sus clases de repaso o cosas similares, cuando no están solos, entonces ¿qué ocurre?” (G13:10).

2º) Falta de preparación para afrontar ciertos problemas en el aula e incapacidad del sistema educativo para resolverlos.

“Yo creo que los profesores, estamos preparados para que el alumno quiera aprender y resulta que nos encontramos frente a alumnos que no quieren aprender, entonces no sabemos qué hacer... El problema no es que nosotros no sepamos como enfrentarnos al alumno que no quiere aprender, el problema es que el propio sistema educativo no sabe que hacer en estos casos, es un problema más de raíz” (G13:11).

3º) El papel preventivo y necesario del tutor.

La importancia de la tutoría como mecanismo para potenciar la disminución de la conflictividad en la convivencia escolar no se corresponde con los medios activados para ello, la motivación del profesorado o la propia respuesta de los estudiantes que infravaloran estas tareas.

“Legalmente todos los profesores podemos ser tutores. A nivel de

formación no hemos recibido conocimientos específicos pero a nivel escolar todos servimos para ello, ¿me explico? Todos hemos recibido la formación correspondiente como profesores y se supone que a todos nos gusta esto, eso es la teoría pero luego a nivel práctico ya sabemos que hay tutores que funcionan mejor que otros, porque tienen más experiencia o porque tienen más interés o por lo que sea, porque se manejan mejor a los chavales” (G12:21).

“Eso te lleva ya mucho tiempo, todo eso son horas, horas de formación, ¿por qué no nos dicen? mira esta semana te vamos a sustituir y te vas a ir a hacer un curso de formación para tratar el acoso escolar. Si la figura del tutor la hicieran más apetecible, habría gente que se le da bien, y que yo creo que en el fondo disfruta haciéndolo, porque se acerca a los alumnos y desarrolla su profesión, pues a lo mejor estarían con más ánimo para pedir incluso las tutorías” (G12:22).

Hemos incorporado las principales dificultades en torno a las que el profesorado aragonés reflexiona sobre la gestión de la convivencia escolar. La directora de uno de los centros visitados se planteaba la siguiente cuestión:

“Nosotros tratamos de inculcarles, y en ello estamos, pero, ¿cuánto cala nuestra enseñanza? Pues no lo sé. Quieres pensar que algún día saldrá, pero evidentemente en este

momento a ellos les pesa más la situación social entre ellos, es decir, de grupos y de normas de convivencia entre ellos, ya que respetan las nuestras porque saben que hay que hacerlo, escuchan cuando les cuentas, yo quiero pensar que escuchan y que alguna vez les saldrá, pero evidentemente para ellos es muy importante de momento su situación personal en el grupo, y le dan mucha importancia y mucho valor, entonces son capaces de hacer algo que saben que no está bien, de dejarse llevar” (G12:6).

3.2. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los padres

3.2.1. Cómo viven los padres la inserción social y el conflicto relacional de sus hijos.

Tras establecer una panorámica extensa del discurso de los profesores en torno a las relaciones de convivencia existentes entre los alumnos, constatamos las múltiples referencias que en él se hacen a los procesos de socialización en el seno familiar como factor condicionante o favorecedor de la aparición de problemas en estas relaciones. Por tanto, resulta inevitable y necesario escuchar a los padres y ver cuál es la lectura que hacen de la relación de convivencia existente en los centros. Lo que a continuación se presenta es el resultado de esta escucha. Partiendo del discurso obtenido en

tres grupos de discusión con padres –realizados en sendas provincias aragonesas– trataremos de descifrar la interpretación que hacen de las relaciones de convivencia y de los conflictos que surgen en ellas, cómo deben analizarse y qué visión tienen del mismo, estableciendo los matices diferenciales que presenta su discurso en relación con el del profesorado.

En los grupos de padres aparecen, de manera explícita, frecuentes intentos de contrastar su punto de vista con el del profesorado debido a la presencia en estos grupos de algunos participantes que, además de padres, son profesores. Pero hay también otras diferencias no explicitadas entre el discurso de unos y otros. En general, la forma en que las familias afrontan la cuestión es más sentimental; en su discurso hay una mayor carga de emotividad que en el de los profesores. Aún cuando hay un intento por racionalizar y objetivar sus percepciones y actitudes ante el fenómeno tratado, nunca se llega en el discurso de los padres al nivel de elaboración y racionalización alcanzado por los profesores, debido a la presencia en dichos grupos de algún padre o madre cuyo hijo ha sufrido una situación directa de conflicto relacional lo que explica alguna diferencia existente, a veces, entre los resultados obtenidos en los cuestionarios y el discurso reflejado en este apartado.

Estas diferencias se observan igualmente en las respuestas conductuales que profesores y alumnos dan al conflicto relacional entre compañeros. En los

grupos de discusión con familias, las intenciones conductuales que surgen ante una situación, por ejemplo, de acoso en la que se ve afectado su hijo como víctima, se radicalizan mucho más por el efecto que adquieren en ellos las creencias sobre las graves daños ocasionados en la víctima y por las actitudes sobre protectoras que mantienen. Por el contrario, las respuestas de los profesores eran mucho más meditadas al tomar mayor conciencia de la enorme complejidad que reviste el problema.

Hay un consenso generalizado entre las familias, sobre los matices diferenciales que aporta la variable género a las conductas antisociales entre los jóvenes. Pero no sólo los padres, como se recordará, también los profesores reconocen que son distintos los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales entre chicos y chicas. Mientras que el conflicto entre chicos adopta, generalmente, formas de violencia física, en las chicas es de carácter más psicológico. Y es precisamente el acoso psicológico lo que resulta más novedoso y temido, dado que el acoso físico siempre ha existido.

Este discurso que establece claras diferencias en la forma que adoptan los conflictos en función del género, pone en evidencia la existencia de formas diferenciales en las relaciones que se establecen entre unos y otros. Estas diferencias consolidan algunos de los tópicos o estereotipos que siempre han marcado las explicaciones sobre muchas de las diferencias de género. En las relaciones entre

niñas, las envidias, los celos son el punto de arranque de muchos problemas de convivencia, mientras que la fuerza física es el modo típicamente masculino de resolver los conflictos.

Madre: “Crueldad, cuando usan esa maldad. Es que se ensañan porque es que enseguida por muy, mira serás muy amiga mía pero te puedo hacer el vacío y voy a hablar con las demás amigas, que son tus amigas también, y te vamos a hacer el vacío y entonces igual me da una chica que chico, es igual (Interrumpe una madre: Son más crueles las chicas, creo yo) (Varias madres asienten) sí también es verdad” (G15:10).

Padre: “También existe, también existe acoso, más psicológico, sobre todo en las mujeres, entre las chicas muchísimo en los bachilleres, hay unos odios y unos machaqueos alucinantes” (G14:10).

3.2.2. La grupalidad como rasgo de la cultura juvenil según las madres y padres de alumnos

En general, los padres estiman que la influencia social que los grupos ejercen sobre los jóvenes no ha sido jamás tan fuerte como hoy en día. Las prácticas juveniles no pueden ser explicadas sin tener en cuenta la marcada grupalidad que las caracteriza. Los grupos son necesarios para la juventud, pero es precisamente en las relaciones intra e intergrupales donde surgen los conflictos (el acoso,

por ejemplo, siempre es un fenómeno colectivo). En esto, que podríamos caracterizar como un “mal necesario”, el discurso de los padres confluye con el de los profesores. Por ello, las dinámicas grupales proporcionan a los padres claves interpretativas para entender las conductas de acoso entre escolares y estudiantes y para discernirlas de otras prácticas juveniles, que aunque aparentemente muestren ciertos grados de agresividad, no constituyen motivo de acoso.

Aunque en el discurso de las familias se contemplan con preocupación las posibles formas de influencia grupal sin distinción de grados, el riesgo de influencias negativas es mayor cuando lo que se busca es la aprobación grupal como refuerzo de la autoestima.

Por ello, aunque el miedo a la soledad como principio básico de integración ocupa un lugar destacado en el discurso, nunca se asocia al desarrollo en el joven de conductas antisociales aunque éstas le permitieran ser incluido en el grupo. Paradójicamente, se dice que lo peor que puede pasarle a un alumno es ser rechazado o excluido de un grupo. La necesidad de relación es tan fuerte en la adolescencia que su frustración, y la consecuente aparición de un sentimiento de soledad, puede ser vivenciada de manera traumática. En esta situación, nos dice una madre, “aunque no haya agresión directamente, pero sí que pueden sentirse acosados”. Nótese que lo importante para ella en un acto de acoso, no es tanto la

intención del agresor de causar daño, como el sentimiento de la víctima.

Madre: “Los adolescentes van buscando el ser aceptados en ciertos grupos, y también se sienten mal si no los aceptan o no consiguen, cuando quieren integrarse en algún tipo de grupo, aunque no haya agresión directamente pero si que pueden sentirse acosados si los excluyen” (G16:3).

Aunque las madres y los padres no conciben la vida aislada al margen del protagonismo de los grupos, constatan que en algunos de ellos las relaciones son muy superficiales. Se trata de grupos de pertenencia con los que se mantiene un contacto limitado a los contextos y actividades escolares, y en los que la atracción es de carácter disociativo, no afectivo.

Madre: “Es muy duro para un niño de 12 años explicarle, sea quien sea, porque ellos la soledad no la entienden, no quieren quedarse solos por nada del mundo, aunque sepan que esa persona que está con ella va a hacer el vacío, porque lo saben, pero no señor no quieren estar... la soledad no la quieren. Entonces hay niños que cogen miedo al pasar de sexto a primero y hay niñas que están deseando pasar de sexto a primero para ver si hay suerte y no les toca en el aula un determinado compañero, porque como vienen de un centro que sólo tiene una vía y pasa a otro centro de cuatro vías, pues que suerte si... pero aún así siguen

teniendo miedo aunque estén en un aula y no tengan ninguna compañía del año anterior y siguen viviendo una angustia” (G15:24).

En estos grupos las interacciones o los contactos se establecen para pasar el rato, pasar los descansos o ayudarte con los trabajos. La diversión es otro de los rasgos que da sentido a la formación de grupos en el centro, determinando la naturaleza de las relaciones, así como sus contenidos y expectativas.

Padre: “Pero es que hay niños que optan por no jugar, mi hijo no juega al fútbol, porque no puede jugar, porque no es bueno... Mi hijo hace natación porque es un deporte en que no compite con nadie y él marca sus límites, pero no puede jugar con sus amigos y llega un momento que no puede jugar ni en el recreo (Varias madres asienten)” (G15:5).

Pero también encontramos en el discurso de los padres referencias constantes a la utilización que hacen los jóvenes de las normas y valores percibidos en el grupo como guía para sus propias actitudes o valores porque esto les produce seguridad y confianza y les permite avanzar en el desarrollo de su propio autoconcepto. Los procesos de identificación y pertenencia grupal se explicarían, en este caso, como una respuesta a la falta de autoestima, de inseguridad y de poca confianza en sí mismos. Esta falta de autoestima es la que llevaría a algunos niños o jóvenes a acosar como forma de obtener una imagen social de

éxito, de triunfo, de fortaleza y de poder; y, al resto del grupo a copiar o a conformarse con las normas grupales personificadas en la figura del líder acosador. Y es esta falta de autoestima, de seguridad o de confianza en sí mismo la que impide al grupo manifestarse abiertamente en contra de las conductas negativas protagonizadas por algunos de sus miembros.

Madre: “Creo que los que acosan, yo no sé si son envidiosos, si tienen problemas psicológico o familiares, porque ante la misma circunstancia no todos los alumnos reaccionan igual. Bueno serán psicológicos también, algún asunto de autoestima. La autoestima puede hacer mucho, ¿no? Que un niño se haga el chulito y luego” (G15:15).

En síntesis, la pertenencia a grupos permite la satisfacción de múltiples necesidades en los jóvenes y muy especialmente, las necesidades de seguridad, sociabilidad y egocentrismo. Llegados a este punto conviene hacer una reflexión importante. La necesidad de proximidad afectiva y de amistad parece tener menor importancia que el miedo a la soledad y a la búsqueda de popularidad asociada al éxito social que se obtiene a partir de las relaciones o contactos que se mantienen con otros. De hecho, las personas más populares serán aquellas que demuestren tener más habilidades relacionales, más capacidad de influencia en los otros, o como se dice en algún punto de este discurso, el que “lleve a las chicas de calle”.

Madre: “Ahora hay que ser popular. En vez de ser un chico normal o una chica normal, tienes que ser popular y eso hace mucho también; las niñas lo llevan mucho y a lo mejor se hacen los chulitos y las chulitas para destacar sobre el resto, y si es más líder acosan al que no le hace caso, o sea, el que no entra por el aro le pueden hacer la vida imposible, el que no entra por el aro es el que suele tener valores y que en su casa le han dicho tú no entres por el aro” (G15:14).

Estos elementos nos aportan algunas claves para entender el tipo de relaciones que, a juicio de los padres, se establecen en el interior de los grupos en torno a los cuales se desarrollan los procesos de socialización y formación de identidades entre los niños y jóvenes. Todo parece indicar que los padres juzgan a los jóvenes como individualistas. Para ellos lo importante no es tanto la amistad como el sentimiento de pertenencia y el no sentirse aislado.

3.2.3. La identidad grupal según las madres y padres de alumnos

Es necesario introducir en este análisis un nuevo elemento que son las relaciones que se establecen con otros grupos. Porque precisamente, son las relaciones intergrupales las que permiten explicar la aparición de relaciones conflictivas entre los jóvenes. En efecto, los padres, al igual que los profesores, consideran que lo más problemático de la pertenencia grupal es cuando la identidad como grupo se

construye por oposición con otros grupos que son entendidos como enemigos y a cuyos miembros se rechaza por “no ser de los nuestros”. Es aquí cuando la pertenencia grupal se manifiesta de una manera más agresiva y violenta.

El rasgo de la cultura juvenil al que los padres dan una mayor importancia como manifestación de las prácticas agresivas o violentas entre los jóvenes es el look. Para los jóvenes el look tiene un alto valor simbólico y es utilizado como un mecanismo eficaz de inclusión o de pertenencia a un determinado grupo o tribu (urbana), posibilitando la aceptación y el respeto del grupo. Sin embargo, los cambios en la forma de vestir tienen una clara lectura para los padres. Un look más extremado y menos convencional revela en el joven una actitud más intensa de lo habitual y, en consecuencia, más activa que pone en alerta a los padres sobre la posibilidad de que su hijo haya transgredido los límites de lo socialmente admisible, identificándose con grupos muy delimitados y violentos que aúnan a los que se encuentran dentro y que segregan y rechazan a los que quedan fuera de él.

Madre: “Cuando tienen que modificar la forma de vestir o la forma de comportarse... no sé, cuando empieza a haber esa evolución es que hay... que ya ha saltado. Por eso, no sé dónde está el límite, pero cuando empiezan a reaccionar así es que ya han pasado el límite. ... pero es que yo creo

que la indumentaria siempre ha tenido su importancia” (G16:6).

Los problemas se generan obviamente cuando el “otro”, el “que no es de los nuestros” empieza a convivir en el mismo territorio del “nosotros”. Por eso, los padres nos hablan del miedo con que algunos niños afrontan el cambio a secundaria. Miedo a ser diferente o necesidad de adaptación que les obliga a ponerse el disfraz o la máscara, es decir, a vestirse de determinada manera para ir al instituto.

No obstante, algunos padres consideran que los enfrentamientos entre pandillas no es un tema novedoso. Los conflictos entre los niños, las novatadas por ejemplo, siempre han existido. Se trata de prácticas juveniles propias de la edad, de la adolescencia. Hay un intento en el discurso de estos padres por eliminar las altas dosis de emotividad y dramatismo con que se está afrontando el tema, tratando de naturalizar estas prácticas, especialmente en niveles de secundaria donde los conflictos se consideran incluso más normales, cosas cotidianas, parte de la fase de desarrollo como se nos sugieren en esta cita.

Padre: “En secundaria, en segundo y tercero de la ESO, hay unos determinados niveles de violencia propios de la adolescencia y eso es inevitable, no son controlables porque ellos están en un período en que las hormonas les salen por las orejas y entonces existe una violencia... Yo soy docente y trabajo con esa edad y no lo encuentro

problemático, lo veo como cosas cotidianas, como parte de la fase de desarrollo” (G14:8).

Esta misma postura es la que se adopta al considerar que estas prácticas agresivas forman parte de la nueva cultura juvenil. Cuando los padres se refieren a las formas de comunicación entre los jóvenes, es frecuente advertir en ellos una cierta sorpresa respecto a las particularidades del lenguaje utilizado. Por ejemplo, el uso frecuente de ciertos insultos que no sólo han dejado de ser agresivos sino que en algunas ocasiones pueden llegar a ser un halago, como es el caso de la expresión ¡qué hijo de puta eres!, traducida como ¡que listo o que genial eres!

Padre: “Eso es normal y eso no es agresión, eso es una forma de comunicación entre ellos, están en una fase que tienen que limar su personalidad y consolidar sus formas de relación entre ellos, y os pongáis como os pongáis va a seguir existiendo” (G14:9).

Si bien los padres piensan que los conflictos intergrupales siempre han existido, creen que actualmente presentan un cariz diferencial porque estas peleas entre pandillas, que se desarrollan a modo de juegos para descargar adrenalina en el contacto con los otros, hoy se han cargado de una mayor dosis de odio y envidias. La violencia física se ha sustituido por una violencia más encubierta y más psicológica, cuyos efectos son mucho más graves y prolongados.

Asimismo, los conflictos intergrupales han adquirido rasgos diferenciales debido a la fuerza que el fenómeno de las tribus urbanas ha tomado en nuestro tiempo, generando, dentro de la franja juvenil, nuevos modelos de segmentación, de diferenciación y de exclusión.

Padre: Dentro de la igualdad general, cada día hay más diferencias, las marcamos con la ropa (Asienten todos), (Interrumpe otro padre: Antes había más diferencias seguro, económicas al menos, hace 30 años más), no, ahora hay más subgrupos que nunca (Interrumpe una madre: Antes solo estaba el rico y el pobre y punto, y ahora no pertenecer a un grupo es un motivo de exclusión y te pueden excluir no un rato o tal, sino siempre, llega un momento en el que te pueden excluir de por vida” (G15:20).

A estos nuevos modos de diferenciación que representan las tribus se suman las diferencias por motivos étnicos, si bien, los padres no creen que el conflicto relacional deba entenderse exclusivamente como un conflicto interracial. No obstante, señalan que la mayor presencia de inmigrantes en los centros educativos ha introducido nuevas causas de diferenciación y de conflicto. Ahora bien, el rechazo a los inmigrantes obedece a las mismas dinámicas anteriormente citadas, es decir, no se rechazan por el hecho de ser personas externas a nuestro espacio-lugar, sino por el hecho de ser diferentes o de no ser de los nuestros. A juicio de algunos padres este dato puede explicar en parte la evolución que han

experimentado los conflictos entre escolares. No es que ahora los niños y jóvenes sean más violentos que antes. Siempre se han burlado y agredido al que es diferente pero ahora hay más causas o motivos de diferenciación.

Y son los padres, con sus actitudes prejuiciosas, los que pueden contribuir de algún modo a hacer más notorias estas diferencias. La falta de entendimiento, de las diferencias culturales o étnicas y la escasa familiarización con ellas, impide que los padres puedan educar a los hijos para una mejor comprensión y aceptación de la diversidad.

Padre: “Lo que preocupa es cuando ves que son odios dirigidos y sobre un determinado personaje o un comportamiento, o por una determinada diferencia. Me parece que hace un tiempo fueron contra una chica porque era rumana o no se qué. Son modelos que heredan y que aprenden, eso me preocupa más, porque si se pegan entre ellos por diferencias, lo harán siempre. Creo que es normal y forma parte un poco del juego y de la socialización, pero que los odios vayan dirigidos hacia algo que... cuyo único final sea, por ejemplo, ser rumano, creo que dice mucho de lo que estamos haciendo” (G14:26).

Pero no sólo los padres, la sociedad en general promueven conductas en las que predominan el egoísmo, el individualismo, el utilitarismo, la insolidaridad, la intolerancia... muy contrarias a los valores que sostienen la amistad y las

relaciones de convivencia entre los jóvenes.

Madre: pero si los hijos no ven que los padres somos solidarios, ¿cómo lo vamos a inculcar a los hijos? No podemos estar diciéndoles que sean solidarios si los padres estamos diciendo, es que a mí todavía no me toca. Hace ruido el vecino de arriba, y decimos bueno como está el de arriba, por ejemplo hay una huelga, bueno a mí no me toca. Quiero decir, es que nos hemos hecho muy individualistas, entonces no podemos inculcar eso a los hijos” (G15:8).

3.2.4. El déficit de formación como origen del problema según las madres y padres de alumnos

Existe un acuerdo prácticamente unánime en torno al papel que la educación juega en las relaciones de convivencia. La educación que se les da a los jóvenes desde las distintas agencias socializadoras, principalmente, la familia y la institución educativa, aunque también a través de los medios de comunicación de masas (televisión, internet, videojuegos...) va a determinar posteriormente su conducta e inserción social. Se supone que los jóvenes están en un proceso de formación de su personalidad y, en consecuencia, las intervenciones moralizadoras y formativas desde estas instancias tendrán una gran influencia en su comportamiento.

Los padres son conscientes de la labor que la familia debe desempeñar en la educación y socialización de sus hijos

y, consecuentemente, reconocen que gran parte de los problemas que surgen en las relaciones de convivencia entre ellos, tienen su origen en defectos o fallos que se producen en la institución familiar. Desde luego, la educación que reciban en su casa condiciona su comportamiento en cualquier otro ámbito o contexto social. En la familia aprenden formas de relación interpersonal que reproducen en los grupos, en la escuela, etc.

Por ejemplo, la falta de valores igualitarios y solidarios en los jóvenes es un problema que arranca de la familia como primera instancia socializadora. Los mismos padres reconocen que discriminan a las minorías porque tampoco ellos han sido educados en la diversidad. Por consiguiente, la educación en valores debe ser un objetivo fundamental de cualquier medida de prevención dirigiéndose, en primer lugar, a los padres para que luego ellos puedan transmitirlos a sus hijos, de modo que los niños cuando lleguen al colegio lleven ya este sustrato valorativo.

Madre: “Creo que también aquí los padres tenemos mucho que decir, porque creo que muchas veces, nos quitamos mucho los problemas o no queremos ver más allá de nuestras narices, o que incluso somos nosotros mismos los que somos capaces de discriminar y hacer comentarios de discriminación a otro grupo de críos delante de ellos y estamos haciendo mucho mal” (G14:12).

Madre: “Antes los gitanos no iban al colegio, ¡que bien! Ahora todo el mundo se ha tenido que adaptar y no pasa nada, se ha demostrado que no pasa nada, pero es que desde el año 99 o desde el curso 2000-01, tenemos inmigrantes de todo tipo y color que a muchas personas les ha dado mucho miedo, y además les han achacado el que, ...el que yo no he recibido una subvención porque se la han dado a Fulanito que viene de no se dónde ... y no me la han dado a mí, les han dado a ellos un comedor y a mí no me lo han dado, mira que yo lo necesito pero se lo han tenido que dar a ellos, y no hacen más que compararse con...” (G14:11).

Padre: “Pero de alguien será la culpa de que no haya valores, y ahí realmente los profesores no pueden hacer tanto, sino que de casa como decíais ya se lleva mucho terreno abonado” (G15:9).

Pero en este tema también tienen una gran responsabilidad el sistema educativo, al fin y al cabo la juventud está íntimamente relacionada con el centro de enseñanza y gran parte de la formación de los jóvenes se lleva a cabo en él. Además, los rasgos estructurales y personales que el profesor desempeña (estilo de docencia, trato a los alumnos...) puede favorecer la aparición de conflictos y de conductas antisociales entre los alumnos o bien inhibirlas. Por tanto, nadie puede desentenderse en este asunto, ya que debe de ser una responsabilidad compartida. Pero lo

cierto es que todos se sienten víctimas y nadie quiere ser culpable. No obstante, en el discurso de los padres constatamos el uso, en mayor medida, de un estilo atribucional interno, siendo muchos más críticos con la institución familiar de lo que los profesores lo son con las instituciones educativas, tal vez porque en éstos existe un mayor sentimiento corporativo o gremialista.

3.2.5. La familia y su función socializadora

3.2.5.1. Una autocrítica a la familia

Los grandes cambios que la modernidad introdujo en la institución familiar y que se prolongan hasta nuestros días, fueron tratados por los profesores, y son nuevamente referenciados y vivenciados con gran preocupación por los padres, dado que son precisamente estas transformaciones las que, a su juicio, han provocado cambios en la personalidad de los jóvenes y muchos de los conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos en el contexto escolar. De ahí el marcado tono tradicionalista de las familias y las constantes alusiones, no exentas de nostalgia, a la familia tradicional y las insistentes comparaciones que aparecen en su discurso entre ambos modelos de familia, aunque también aparecen voces que se levantan en defensa de una nueva concepción familiar.

El valor en el que se sustenta la nueva familia es el amor, el amor en la pareja por encima de cualquier vínculo contractual y el amor hacia los hijos que han pasado a ser objeto de toda clase de atenciones y cuidados. Como consecuencia de ello, los jóvenes actuales están demasiado mimados y han llegado incluso a entronizarse como los reyes de la casa.

Padre: “Yo creo que a veces no nos damos cuenta pero mandan mucho (Una madre asiente: Sí, muchísimo)” (G14:23).

Madre: “Cada vez se tarda más, la gente hacia los 30 empieza a tener el primer hijo pero luego resulta que son más infantiles, se leen todos los libros de ser padres, todas las pautas, el niño al baño a las 9 y no se puede pasar ni un segundo, llega al cole y a ver no me toque usted a mi niño, y mi niño que no coma tierra porque fíjate tú lo que puede tener la tierra y, sin embargo, luego son niños que dominan la situación en casa (Varias madres afirman con un “sí”), mandan los niños. Por eso creo que los infantiles son los padres” (G15:18).

En la familia actual, los niños son escuchados y tienen un derecho a réplica, en consecuencia, no se puede imponer las decisiones o voluntades del padre de forma autoritaria y coercitiva sino a través del diálogo y la comunicación abierta, lo que exige una dedicación de tiempo y esfuerzo y grandes habilidades sociales en los padres de las que no siempre se dispone.

Padre: “Yo creo que cuantas más libertades en todos los sentidos también tenemos más problemas, los niños en los colegios, los padres en los trabajos, los profesores también con los propios niños, los propios padres con los hijos... porque educar a un hijo es muy complicado, implicarte para conocerle, para que todas estas cosas no te sorprendan y sepas como es tu hijo, llevan mucha dedicación, mucho tiempo y mucho desgaste de neuronas, entonces yo creo que es más cómodo eludir algunas cosas, ¿no? Pasar un poco más por encima de la educación del niño con lo cual, o te pones una venda en los ojos o eres más benevolente pero, por el contrario, si te implicas bien, también tú tienes tu propia parte de acoso por parte de tus hijos, porque yo creo que, en fin, cuantas más libertades tenemos todos más complicado es convivir juntos. Yo creo que todos los niños, los profesores y los propios padres creemos que es muy cargante la educación ahora mismo, que implica mucho esfuerzo” (G15:18).

Sin duda, la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar ha hecho que disminuya el tiempo de dedicación a sus hijos, y esto evidentemente puede tener efectos en la dimensión afectiva del niño por cuanto era ella la que le proporcionaba el sostén afectivo. Pero los cambios de la sociedad han afectado igualmente al rol paterno. La figura paterna se ha visto devaluada en el interior de la familia por dos razones fundamentales. Por un lado, el padre

ha perdido la autoridad política, dado que las relaciones entre los cónyuges se han hecho más simétricas y, por otro, ha perdido la autoridad cultural pues el mundo tan complejo que se le presenta al joven le suscita preguntas que el padre no sabe responder.

Madre: “Yo creo que dan miedo tantos cambios o tantas cosas diferentes que los padres no admiten o no conocen porque si las conociesen las admitirían y las asimilarían sus hijos, pero como hay tantas cosas cambiantes y tantas cosas modificadas” (G15:11).

Padre: Como he dicho desde el principio, se requiere muchísimo esfuerzo y mucha implicación en la educación de los críos, por eso muchas de las cosas que pasan, pasan por que en casa la educación de los críos necesita demasiado tiempo, del que no disponen, y es muy complicada, es un manual que no tenemos nadie y es muy complicado y cada día más porque cada día hay más tecnología, hay más cosas al alcance, hay más libertades, hay más gente, más cultura y más de todo, entonces claro, cada día se nos hace más difícil, pero creo que es que la base de Primaria está en la clase” (G15:21).

Ante la pérdida de autoridad cultural en el padre, el niño se incorpora a la cultura de la mano de otros agentes o figuras como son los amigos, los medios de comunicación, la escuela, etc. Nótese en la cita anterior como el mismo padre dice que la “base de primaria está en la clase”. Y mientras unos, derivan esta

responsabilidad hacia el centro educativo como consecuencia de su incapacidad para afrontar la complejidad, otros se quejan y reprochan al padre su actitud distante y despreocupada en la educación de los hijos.

Madre: “Claro, yo lo digo por mi caso, por ejemplo, mi marido está, pero si está en el ordenador es como si no está, es virtual (risas y murmullos entre los interlocutores). Es que es así, por mi trabajo tengo que estar continuando lo de la empresa en casa. Pero es que mi hijo le va a llamar y “papá” “espera un momento” y viene y dice “papá está pero no está”, (Risas entre los interlocutores) claro está virtual, pero no existe” G14:2).

La carencia de dedicación y de atención trata de ser compensada por los padres con regalos. Los padres por callar a los hijos, por tenerles contentos el poco tiempo que están con ellos, les consienten demasiado y les llenan de regalos. El niño y el joven no aprende la importancia que tiene dilatar o aplazar gratificaciones porque lo tienen todo, y no solo eso, lo tienen cuando quieren. No se trata de una cuestión irrelevante porque, como se verá, está estrechamente relacionada con la aparición de respuestas conductuales agresivas en el niño ante determinados estímulos.

Madre: “También el poder adquisitivo que tenemos todos y lo que ellos manejan que es diferente, porque yo a lo mejor le puedo dar o no a mi hijo que maneje un euro al día,

pero tengo que enseñarle que aunque yo se lo pueda dar y él se lo pueda permitir, no creo que le esté haciendo ningún favor con lo cual, me lo guardo o me lo quedo y ya está, pero eso que quiere decir que me tengo que dedicar diez horas todos los días a decirle que no te lo doy porque no te conviene por esto y por lo otro, y claro que ¿es lo más fácil?, tómalo y olvídate” (G15:21).

Por eso los niños y jóvenes de ahora son inmediatos, siempre lo han sido, pero antes por las circunstancias (menor poder adquisitivo de las familias, mayor número de hijos...) aprendían a esperar, sin embargo, ahora lo tienen y quieren todo al momento. Ha desaparecido la cultura del esfuerzo pero no sólo en los niños, también en los padres.

Madre: “Recuerdo que los padres de todas mis compañeras de colegio y con todas las que me movía en el barrio tenían ilusión porque todas estudiáramos una carrera, lo que ellos no habían sido, querían que lo fuéramos nosotros. Ahora no, ahora los padres quieren que sus hijos ganen dinero, sea poniéndose de dependienta o lavando cabezas en una peluquería con 16 años, sea en el negocio de los padres, ¡porque para pagar una dependienta estas tú!, y encima el negocio va a ser tuyo. No se que ha pasado pero no se tiene ese criterio, se quiere lo inmediato, manejar mucho dinero enseguida, ropa inmediata, coche inmediato, móvil de inmediato, todo de inme-

diato... sin disfrutarlos además, sino venga, a ver quien puede más” (G15:19).

Como todo lo que quieren lo tienen, cuando llegan a la escuela y se encuentran en un sistema competitivo en el que no pueden triunfar todos, entonces se frustran. Lo mismo ocurre en el fútbol, les introduce en una dinámica competitiva pero no todos pueden ser buenos, el que no lo es o no juega un partido se frustra. Y esta frustración puede descargarse en forma de comportamiento agresivo. Es el fútbol “el gran caballo de batalla”, una cuestión que suscita una gran preocupación, especialmente entre las madres, al considerar que son las propias familias, con su participación activa en el club de fútbol, las que están introduciendo a los hijos en un deporte que presenta grandes dosis de competitividad, discriminación y agresividad.

Madre: “Incluso en temas como el deporte que a mí es un caballo de batalla que me preocupa una barbaridad, o sea, porque me parece que hay una agresión y una discriminación y una competitividad que generamos los padres (Asisten todos), que me parece que ahí hay un ambiente, que debería de haber una línea, tendría que haber unos filtros porque somos nosotros los que lo estamos generando individualismos, o sea, yo no puedo decir mi hijo es bueno y el tuyo... ni mi hijo es..., pero a ver en que mundo vivimos, como estamos siendo los padres (asisten todos), ya que somos nosotros los que estamos

potenciando esa agresividad a los críos y si empezamos en lo más mínimo, que es el juego y el deporte, imagínate lo que van a aprender. Desde Primaria los padres somos los primeros que somos capaces de discriminar a cualquiera que nosotros pensamos que es mejor o peor, y estamos ya etiquetando y clasificando, ¿no? Yo te digo que al grupo, por ejemplo, de tu hijo en el último año hubo alguien que se permitió el lujo de decir que uno era malo porque estaba gordo, porque no valía, y a partir de ahí no puede jugar al fútbol porque no sabe donde ubicarse. Aquí en Teruel, que nos conocemos todos, se han hecho club donde los buenos van a ese club y los malos no están en ninguna parte (varias madres asienten) y así es la cosa. Y se han reunido los padres para valorar a ver si fulanito de tal es bueno y va a jugar o no va a jugar con ellos, cuando resulta que son niños que van juntos, que son del mismo grupo, que son amigos y no pueden decirle a su amigo que no juegue con ellos al fútbol porque la ley la ponen los padres, y eso esta pasando” (G15:7).

Pero no sólo eso, en estas actividades deportivas en las que participan los niños y jóvenes, bien sea dentro o fuera del centro, en los campos de fútbol, las reglas ya están establecidas. Por el contrario, es importante y necesario su participación en juegos donde las reglas las tiene que establecer el grupo, porque esto es algo que les enseña a ceder. Sin duda, el juego es el principal factor socializador. Es tam-

bién un elemento de aprendizaje fundamental, con el que aprende a crear normas y a respetarlas, a ceder, a superar la frustración, a saber ganar y perder, a compartir, a tener empatía, a establecer nuevas estrategias cuando existe frustración, a saber cuales son sus límites, a esperar su turno, etc. Pero el juego libre, como se lamentan algunas madres, ha desaparecido. Ahora ya no se les deja que jueguen solos en la calle porque son demasiados los riesgos a los que se expone el niño y muchos los miedos que sienten los padres. Entonces, los niños están en casa viendo la televisión o en actividades extraescolares organizadas y dirigidas por adultos. Y cuando salen a la calle lo hacen acompañados de algún adulto (padres, abuelos...) que intervendrán rápidamente cuando surja una pelea con otros niños, impidiendo de este modo que el niño aprenda por si mismo a defenderse.

Madre: ¿habéis visto alguno la guerra de los botones? Una película francesa, muy graciosa, ¿os acordáis alguno de esa película? Bueno pues estaban en la calle hacían cada barrabasada, cada barbaridad, pero eso para mí no era violencia. Quiero decir, que estén los niños en la calle ahora o que jueguen en la calle, que juegan poco, yo no creo que eso degeneren en violencia” (G16:16).

Esta actitud protectora, tan censurada en el discurso de las familias, y que también ha aparecido anteriormente en el discurso de los profesores, se manifiesta igualmente en el grado de

permissividad que muestran ante la conducta agresiva del hijo. En caso de acusar a su hijo de comportamiento antisocial, los padres no castigan sino que protegen, apoyan e incluso aplauden. De esta manera, los niños tienen una visión distorsionada sobre donde están los límites de lo que se considera conducta agresiva. La permissividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros que la controlen es uno de los factores familiares que, como constata Olweus en sus investigaciones, tiene una incidencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva entre escolares y estudiantes.

3.2.5.2. Intenciones y respuestas conductuales de las familias

En este amplio contexto que hemos dibujado no resulta difícil entender el sentimiento de miedo en las familias y la necesidad que sienten de actuar rápidamente cuando se enteran de que su hijo está teniendo problemas en las relaciones con otros compañeros, aunque a veces transcurre mucho tiempo hasta que el afectado decide contárselo a la familia y solicitar o aceptar su ayuda.

Recordemos algunas cuestiones que están condicionando esta fuerte y rápida intervención de los padres. Por un lado, el cuadro de sucesos de acoso y de violencia que se les presenta en los medios de comunicación de masas, pero por otro, las actitudes protectoras que mantienen hacia sus hijos y, muy

especialmente, la impunidad ante las conductas antisociales observada en el contexto escolar bien sea por pasotismo o desconocimiento del profesorado, por falta de apoyos, o por la dificultad que entraña conciliar la diversidad de intereses que confluyen en estas situaciones.

Madre: “Pasan ellos, pasamos nosotros y pasan todos, ¿sabéis esto de ver, oír y callar?” (G15:31).

Madre: “A ver los directores (murmullo general) tienen un porcentaje bastante alto para ser diplomáticos, es decir, que intentan estar bien con todo el mundo, incluidos sus propios compañeros; por otra parte, tienen un papelón, porque no son supremos y muchas veces tienen las manos atadas y no pueden hacer lo que quisieran, porque hay problemas que ya quisieran ellos poder solucionarlos a la voz de ya. Entonces en ese sentido tienen que andar con pies de plomo, porque mientras se soluciona un problema a ver como calmo los ánimos de padres, profesores y alumnos, entonces tienen unas situaciones a veces un poco comprometidas” (G15:31).

Veamos con más detalle algunas de las intenciones o respuestas conductuales de las familias ante situaciones de acoso:

- Quitar importancia al hecho con el fin de tranquilizar al hijo, se trataría de sugerirle que ignorara el caso.
- Enseñarle a defenderse se considera una estrategia mucho más eficaz que la anterior. Se trata de pasarle el mensaje “tú puedes manejarlo”,

aunque en este punto tampoco se concreta mucho más sobre las estrategias que podrían estar encaminadas a lograr este objetivo, únicamente se hace referencia a la necesidad de estar de acuerdo con los hechos. En una primera instancia puede ser interesante no reaccionar exageradamente porque cuando los padres lo hacen, pueden influir en la reacción del niño o joven. Pero lo cierto es que las familias desean erradicar la situación cuanto antes y esto les lleva a intervenir de otros modos que estiman pueden solucionar el problema con mayor rapidez.

- Si el problema persiste no se duda en hablar con los padres de aquellos niños que están molestando a su hijo.
- Es importante poder demostrar el hecho porque de lo contrario es muy difícil que estos padres se impliquen en la solución. Las grabadoras de mensajes de los móviles pueden utilizarse en este sentido como prueba de demostración.
- Ante el fracaso de las anteriores medidas que han dejado impune al acosado, los padres exigen el cambio de grupo del niño que está siendo objeto de acoso. Llegando incluso a cambiar de centro al hijo. Opción ésta que, aunque perjudica fuertemente a la víctima, es una de las que con mayor frecuencia utilizan las familias, porque siempre será mejor esto que seguir conviviendo con los acosadores.

- Denunciar. Aunque reconocen que actualmente se condena de una forma más manifiesta, existe un factor que, en determinados momentos, actúa en sentido inverso: la norma social subjetiva, “el qué dirán” si denuncio. La importancia de este factor aumenta a medida que disminuye el tamaño de la población que tiene como referente cada uno de los grupos de discusión, siendo máxime en los grupos de Huesca y Teruel.

Resulta interesante para concluir este punto recordar qué opinan los profesores al respecto. Los profesores desaconsejan cualquier tipo de intervención de la familia en las situaciones conflictivas, y para evitarlo proponen que el caso sea tratado internamente en el centro sin darle demasiada difusión.

3.2.6. Los padres y madres y su visión del profesorado: rol y responsabilidad del profesor

Aunque las familias son conscientes de que el comportamiento antisocial en los centros educativos está bastante condicionado por variables ajenas a ellos, también tienen muy claro que existen variables internas al propio centro que están positivamente relacionadas con la mayor o menor ocurrencia o aparición de estas conductas. Veamos cuáles son los aspectos de la vida del aula y del centro que adquieren un mayor protagonismo en el desarrollo de las familias.

Como se recordará, es en los centros de secundaria donde los padres creen que existe un mayor grado de conflictividad entre los alumnos. Una de las diferencias que existen entre los centros de primaria y los de secundaria, y que permite explicar la aparición de mayores brotes de violencia en estos últimos, es el tipo de relación que los profesores mantienen con los alumnos. Aquí las relaciones son mucho más distantes e impersonales, no tanto por la masificación de las aulas, como por el menor tiempo que dura la interacción y el mayor número de profesores con los que deben relacionarse los alumnos. Esto tiene varias implicaciones importantes. Por un lado, el profesor deja de ser un referente para ellos. Por otro lado, los alumnos pasan más desapercibidos para el profesor. A lo que se suma su escasa formación psicológica. Y, consecuentemente, los padres ven difícil que estos profesores que se han formado para enseñar matemáticas, literatura... y con pocas habilidades pedagógicas, en algunos casos, consigan educar, de una manera exitosa, a niños y jóvenes que antes venían educados de casa. (Recordemos aquí la opinión de los profesores, según la cual la institución educativa nunca puede compensar estas carencias de la familia).

Madre: “Porque no se organiza como en primaria... entonces los niños pasan más desapercibidos, o sea, la figura del profesor, puede educar en su aula, o transmitir valores o conocimientos de matemáticas, pero luego ese niño no tiene una

referencia, porque sí el tutor está con él una hora, puede coincidir que sea también un profesor de ciencias, pero no sé si me explico, que no es como en primaria, entonces la labor del profesorado es difícil y la de los padres para intervenir en el aula también, porque la organización de los centros es distinta, en secundaria se ha pasado de dejar a los niños de 12 años que vayan ellos solos, niños con llave de casa, porque ya eres muy mayor y ya te tienes que organizar. Cambian de aula constantemente, es que es un poco una casa de locos, no hay ningún referente continuo, y en los recreos pasa lo mismo, y entonces claro pasamos de niños que han sido, con 12 años infantiles, pasan de repente a que los padres ya no los llevan, no los acompañan porque ya son mayores, van en autobús, están un montón de horas fuera de casa, no hay un profesor continuo, cambian de clase, van con las mochilas todas las horas a cuestras, entonces yo creo que es un cambio importante” (G16:10).

Sin duda, el centro educativo es un lugar privilegiado con respecto a la familia, en el sentido de que las relaciones que pueden mantener el niño o el joven con un adulto en estos contextos son muy diferentes. Los alumnos pueden en el colegio o instituto encontrarse y hablar con un adulto y aprender cómo adentrarse en el mundo de los mayores. Además, los profesores disponen de mayor libertad de acción y pueden desempeñar esta función de oyentes que los padres no pueden.

Otro tema que aflora insistentemente en el discurso que las familias mantienen en relación con las instituciones educativas es el sistema disciplinario que en ellas existe. Un sistema que a veces es excesivamente laxo, inconsistente y ambiguo y otras, extremadamente rígido. Cualquiera de estas dos situaciones puede hacer que surjan situaciones de violencia e intimidación entre alumnos o del alumno con el profesor.

El abuso de autoridad de algunos profesores es duramente criticado por los padres, por cuanto manifiesta una falta de respeto hacia el alumnado, y en el peor de los casos puede llevar a usar el maltrato emocional como método de afirmación de autoridad frente al joven. Este abuso de poder responde, según los padres, al miedo que los profesores tienen al grupo juvenil y a su incapacidad para resolver los problemas.

Efectivamente, los padres llaman la atención sobre determinadas actitudes y conductas personales de algunos profesores que parecen mostrar una escasa sensibilidad y respeto a la cultura juvenil. Los padres, por el contrario, manifiestan un mayor conocimiento y entendimiento de algunos elementos de esta cultura como es el lenguaje. Entre otros rasgos, el lenguaje joven se caracteriza por ser muy poco ceremonial y por no establecer grandes diferencias en el trato con otras personas, como también se reflejaba en el discurso de los profesores. En la forma de relacionarse con los

demás todos resultan ser iguales y, por consiguiente, nadie merece un respeto distinto. Sin embargo, este estilo relacional que caracteriza a los jóvenes puede ser interpretado por algunos profesores (o adultos en general) como una muestra de irrespetuosidad cuando, como señala esta madre, lo que en realidad se ha producido es todo lo contrario, una falta de respeto del profesor a la cultura juvenil.

Madre: “Me encuentro con un profesor de esos que dice: ¡me tiene que tratar de usted! pero yo le trataré como a mi me de la gana, ¿de acuerdo?... Tiene 12 años, pero a lo mejor con 14 años no se callará y a quien le van a expulsar tres días del instituto va a ser a ella, ¿por qué? Por perderle el respeto a un profesor, un profesor que durante dos años le ha estado perdiendo el respeto a ella” (G15:35).

Pero del mismo modo que se rechaza la autoridad todopoderosa de algunos profesores, se critica la suavidad y la laxitud con que se muestra en otros casos. Los padres consideran que en los jóvenes existe demasiada libertad y libertinaje por eso abogan por un mayor control. Los jóvenes deben estar controlados pero los profesores tienen miedo a ejercer la autoridad.

Padre: “Yo creo que creen que tienen más límites (una madre interrumpe: Yo creo que se los imponen ellos y también es mucha culpa de los padres, ¡eh! Que ha habido mucha gente que se ha pasado) y los padres, por ejemplo igual, ¡que no

podemos hacer nada! ... y hay cierta dejación ahí y de los profesores igual” (G15:27).

Por ello, las reacciones de los profesores frente a las situaciones de intimidación y victimización se resumen en tres palabras por los padres: “observan, miran y callan”. Otras formas de eludir el problema es sugiriendo a los alumnos que si tienen que pegarse lo hagan fuera del colegio donde ellos no puedan verlos y ya no estén bajo su responsabilidad.

Constatamos, al hilo de todas estas reflexiones, un cierto descontento o escepticismo en los padres sobre la labor de orientación y autoridad de los profesores.

3.2.7. Efectos de algunos usos de las tecnologías de la información y la comunicación según las madres y padres de alumnos

Los jóvenes adquieren una buena parte de su educación informal a través de los medios de comunicación de masas (televisión, videojuegos, etc.), que se han introducido en el espacio doméstico y están inculcando una serie de enseñanzas negativas (explícitas o subliminales) de manera indiscriminada.

Madre: “Los valores que estamos transmitiendo a nuestros hijos dejando que vean determinadas cosas en la televisión son tremendamente perjudiciales” (G15:21).

Los valores que se potencian desde los medios de comunicación de masas centrados en el hedonismo, el éxito, el triunfo, la comodidad, lo fácil, el rechazo a todo lo que implica esfuerzo, como ya hemos señalado anteriormente, están ejerciendo, sin duda, una mala influencia en los jóvenes, pero no permiten explicar las conductas antisociales porque su influencia es generalizada, y no todas aquellas personas expuestas a sus mensajes llegan a desarrollar comportamientos violentos. Se trata, por tanto, de una causa secundaria que puede actuar de manera colateral junto a otras.

Madre: “Mandan un mensaje totalmente hedonista, o sea, lo único que importa es ser alto, ser guapo, tener dinero, llegar a ser famoso por cualquier cosa, vivir de maravilla sin trabajar. O sea, eso es la máxima aspiración” (G16:12).

Madre: “Todo fácil, sin esfuerzo” (G16:12).

Madre: “Y no mañana, quiero vivirlo ya” (G16:12).

Madre: “Y si es para hoy mejor, exactamente, mejor que para mañana” (G16:12).

Madre: “Pero sin embargo todas estas situaciones se dan en todos los niños, pero acosadores no son todos, no sé si me explico (unánime respuesta afirmativa). Todo esto influye, pero influye en todos” (G16:12).

Las familias se manifiestan abiertamente contra la degradación televisiva,

la televisión basura, la estupidez de las ofertas televisivas, etc. pero la televisión sigue ocupando un espacio importante en el hogar.

Madre: “O sea me parece tan mala la televisión que en mi casa podrías dejarla encendida una semana y yo no me daría ni cuenta, porque no le doy importancia. Es un modelo de conducta que a lo mejor mis hijos han aprendido también, y es que puede estar encendida y no hacerle ni caso, y si está a lo mejor les digo ¿pero no habéis visto lo chorrada que están echando en la tele?, pero sin embargo respetan cuando yo escucho la radio porque ahí sí que le doy mucha importancia. Yo creo que es todo lo que nosotros como padres, que se supone que tenemos más conocimiento, la importancia que nosotros le queremos dar, ¿sabes?” (G15:36).

Lo realmente preocupante no es el mensaje que se emite sino la actitud pasiva y sumisa del que lo recibe. Una madre, que muestra una actitud más activa frente a la televisión, nos habla precisamente de su funcionalidad, de su utilidad como punto de apoyo para iniciar un diálogo, un debate con el hijo en el que ella da su opinión y juzga los contenidos televisivos advirtiéndole que la televisión no muestra la realidad, sino que es un mundo de apariencias, de representaciones de la realidad, de simulaciones y de engaños.

Madre: “Vamos a poner ejemplo, supongamos que están delante de la

televisión y están viendo un programa, vamos a suponer que de sexo, a mi me puede valer para aprovechar la coyuntura y hablar con ellos del tema y decirle lo que me parece que es normal o no es normal, cuando a lo mejor no he encontrado otro momento, o por ejemplo, ver una película donde estén matándose a tiros y aprovechas la coyuntura para decirle que todo lo que sale en televisión que no se crean nada, que todo es mentira, o todo depende de la importancia y de cómo yo lo enfoque” (G15:37).

Las tecnologías de la información y la comunicación (el teléfono móvil, internet...) al abrir nuevas dimensiones a las relaciones interpersonales, han incidido igualmente en las formas que adopta el comportamiento antisocial y en su continuidad, de modo que muchos de los conflictos entre los jóvenes han adoptado una expresión telefónica.

3.3. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los alumnos

El material discursivo obtenido en los grupos de discusión con los alumnos nos va a permitir conocer cómo viven las diferentes situaciones de convivencia que se producen entre ellos, haciendo especial hincapié a los conflictos relacionales que en algunas ocasiones se ofrecen y a la explicación que hacen de ellas, sus causas y el modo cómo afrontarlas. Se trata de identificar las vivencias y la subjetividad que,

desde el punto de vista de los adolescentes¹⁹ hace que una situación o conducta que para los adultos – en este caso, profesorado y familias- pueda parecer como normal y propia de las relaciones entre adolescentes, para éstos pueda constituir un conflicto relacional que merece ser denunciado y castigable, o al revés. Por tanto, trataremos de desentrañar los factores cognitivos, emocionales y normativos que influyen en la vivencia e interpretación de estas conductas, tanto desde la perspectiva de aquellos alumnos que no contribuyen a crear una buena convivencia entre sus compañeros, como desde la de aquellos otros que se sienten marginados, humillados, insultados... en definitiva acosados por parte de algún o algunos compañeros.

Los alumnos tienen una opinión bastante positiva del ambiente existente en sus centros y los conflictos que se producen son considerados como comportamientos aislados. Esta opinión coincide con la reflejada en el análisis cuantitativo (apartado 2.3.1. y 2.3.3).

“Violencia, violencia, no... sí que a veces alguna cosa suelta. A veces ves que todos dicen: Qué se están pegando, qué se están pegando... Pero enseguida los separan” (G18:6).

“Pues alguna vez ves algún tortacillo o algo así, pero luego en seguida se les pasa y otra vez amigos” (G18:6).

“Pero vosotros ¿no lo veis como una situación delicada? En nuestro instituto no” (G18:6).

Incluso, consideran que el tema se ha exagerado por parte de los medios de comunicación e incluso, por parte de las familias. Les resulta difícil cuantificar hasta donde, determinados comportamientos, son tan importantes y tan numerosos que se pueda catalogar a un centro como “violento”. Creen que quizás, en los institutos ubicados en ciudades pequeñas, el índice de violencia es menor, ya que la población es escasa y, en general, todo el mundo se conoce, por lo que en los centros de las grandes ciudades se puedan dar más casos y más graves. No obstante, a veces en las pequeñas localidades los conflictos que se generan en el centro tiene su origen en la vida social de la comunidad y proceden de viejos enfrentamientos entre familias o entre jóvenes por causas que resultan totalmente ajenas a la institución educativa.

3.3.1. El acoso escolar según los alumnos

Al igual que sucede con el profesorado, entre el alumnado sigue habiendo un alto grado de consenso en considerar el acoso escolar como un fenómeno no querido ni para ellos mismos ni para el resto de sus compañeros. Al hablar de acoso, inmediatamente se ponen en el lugar de la víctima por las consecuencias

19 Los grupos de discusión de alumnos estuvieron formados principalmente por alumnos de ESO y Bachillerato.

negativas que para ella tiene. Todos son muy conscientes de que es una situación que no quieren y, en algunos momentos, temen poder pasar por ella. Por ello, es muy significativo que cuando se produce esta conducta, o se haya dado entre sus propios compañeros, exista un silencio, como si aquello no fuera con ellos, no por falta de solidaridad sino por miedo a posibles consecuencias sobre ellos mismos, y el poder ser las nuevas víctimas de aquellos compañeros que acosan en su centro. Incluso, en muchas ocasiones, prefieren solucionarlo entre ellos sin que se haga público en el centro o dejar pasar por alto situaciones, cuando en realidad no lo deberían de hacer. Es significativo cómo el mostrar rechazo o indignación en público por sufrir una conducta de este tipo, sobre todo delante del profesorado, les puede llevar a ser blanco del acoso.

“Depende muchas veces de quien te defienda, si es de los más populares ya no se meten más con ella, pero muchas veces la gente pasa porque no quiere follón” (G18:15).

“Lo mejor es solucionarlo entre nosotros, o sea con la persona que has tenido el problema. Yo paso de que se enteren los profesores, ya que encima te puede caer un castigo a ti cuando no has hecho nada” (G17:3).

“Alguna vez te van enviando (mensajes al móvil) en plan de que como te metas con... te parto la cara, pero bueno.... lo mejor es pasar” (G18:12).

“Pero es que también depende de cómo se lo tome, algunos se meten con ellos y se lo toman a guasa y les da igual, entonces les dicen menos, pero a los que les molesta pues... es diferente” (G18:4).

Uno de los problemas que nos encontramos a la hora de resolver o de prevenir este tipo de conflictos es que no es fácil detectar situaciones de acoso y sobre todo conseguir pruebas, por parte del profesorado, ya que impera una especie de «ley del silencio» entre los alumnos. Tanto las víctimas como los «espectadores» tienen miedo a hablar, por las posibles represalias de los acosadores.

Está claro que entre el alumnado es un tema que preocupa porque ninguno se siente “fuera de peligro” y temen que en algún momento les pueda ocurrir en mayor o menor grado, pero no excesivamente como hemos visto en las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Del mismo modo, es muy significativo que una de las cosas que más les preocupa es el tener amigos y compañeros en clase, es como una forma de asegurar que “no se van a meter” con ellos y es una de las cosas que más valoran. Como veremos más adelante, una característica en común que tienen las víctimas es que son personas bastante aisladas y no tienen amigos.

Por lo tanto, el acoso escolar tiene una dimensión social, a causa de las interacciones que se producen entre diferentes grupos de clase, del centro e incluso con grupos de otros centros educativos. Es decir, es un tema que

debe de abordarse teniendo en cuenta todos los procesos e interacciones que se dan en los grupos y entre grupos. No sirve estudiarlo y abordarlo desde la individualidad ni desde una sola disciplina.

A lo hora de definir el alumnado lo que entienden por acoso, hay bastante unanimidad entre todos ellos, en algunos aspectos. Así, consideran que para que se de una situación de acoso es necesario que varias personas se “metan” con una de ellas y que además sea continuado y persistente en el tiempo y que sean personas aisladas, sin amigos. Situaciones que consideran acoso son las relacionadas con meterse con el/ella, insultos, reírse de el/ella delante de los demás y en último extremo agresiones físicas.

“Cuando la toman con uno no paran, en fin yo que sé... les da por una persona y hasta que no se ríen de ella... se suelen reír de los personajes más parados” (G18:2).

“Que está todo el mundo contra él, nadie le hace caso, todo el mundo le insulta, no tiene compañía, no tiene amigos y hay gente que le llega hasta pegar” (G19:1).

Resumiendo, podemos destacar cuatro aspectos claves en el concepto de acoso según los alumnos:

- Ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima.

- Abuso de poder, del más fuerte al más débil.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Repetidos incidentes entre compañeros durante un tiempo largo y sostenido.

3.3.2. Comportamientos de los alumnos conflictivos y de sus víctimas según los alumnos

El alumnado, tienen claro algunas de las características que cumplen todos los compañeros que provocan situaciones de violencia en el centro. Las definen como personas “chulas”, que lo hacen para sentirse valorados dentro de su grupo, buscan reconocimiento, estar por encima o “hacerse el gracioso” delante de sus amigos. En realidad es mostrar que tienen poder. Las personas que son objeto de sus actuaciones son siempre grupos pequeños que muestran debilidad.

“Son los típicos chulos que se meten con otro” (G18:2).

“Porque creen que siendo violentos les van a respetar más” (G19:6).

“Los que acosan son gente más bien popular” (G19:4).

“Es por hacer la gracia y por reírse con los demás, con los amigotes, que si luego lo pillas sólo, en realidad son muy parados y muy normales, pero en grupo...” (G18:8).

“Buscan un poco a los más débiles para estar por encima de los demás” (G19: 6).

El discurso de los alumnos confirma la información que se ha obtenido en el análisis cuantitativo:

1º) Respecto al género, mientras los chicos son más directos e incluso pueden llegar a agredir físicamente, las chicas son más sutiles y lo hacen de una forma indirecta, agraden más de forma más psicológica. Aunque eso no excluye que, en ocasiones, queden para pegarse.

2º) En relación con la edad, es el alumnado de primero y segundo de la ESO el considerado más conflictivo. A partir de 16 años consideran que están mucho más centrados en sus estudios, su círculo de amistades consolidado y con una menor presión del entorno, por lo que los problemas de disciplina descienden.

“Bueno, en primero y segundo la gente va más a lo loco” (G18:14).

“La gente que más problemas provoca son gente que no quiere estudiar y luego se van. Entonces a los 16 años ya se han ido y parece que la gente está un poco más centrada en estudiar y no meterse. O igual porque ya tienes a tu grupo de amigos, ya no importan los demás, están tus amigos y que los demás hagan lo que quieran” (G19:2).

Si en un extremo podemos considerar al grupo de alumnos que en algún momento ha protagonizado el papel de acosadores, en el otro extremo nos encontramos con el grupo que son acosados de una forma u otra. El discurso

de los alumnos también nos da pautas acerca de ese “supuesto” perfil que pueden llegar a tener las personas que son acosadas, y que también ha sido descrito por el profesorado. Los definen como tímidos, que dan una imagen de debilidad, que no tienen amigos, con escasas relaciones sociales y que, en ocasiones, pueden tener un aspecto físico “diferente” que en ningún momento lo relacionan con pertenecer a otras culturas.

“Que son poco sociables, que tienen otras aficiones y otras cosas y que no tienen muchos amigos y si los tienen son de fuera del centro” (G18:8).

“Yo tuve una amiga y la dejaba un poco de lado. Como en Educación Física no era muy buena la hacían de menos, luego le insultaban, le pegaban” (G19:3).

“¿Y la víctima? Empollona o simplemente por la ropa igual, cualquier cosa” (G19:4).

Por ello, consideran muy importante la amistad y el tener amigos para no estar discriminado en clase.

“Entonces, es importante tener una cuadrilla, ¿eso os protege? (...) claro siempre que se meten contigo o te dicen algo, tienes a todos detrás que te dicen: va pasa de esto que no vale la pena” (G18:8).

CONCLUSIÓN

1. Cómo son las relaciones de convivencia en los centros educativos aragoneses

El ambiente y clima que se vive en los centros educativos aragoneses se puede considerar como “bueno” y “normal” ya que la proporción de profesores, AMPAS y alumnos que lo consideran “malo” es muy reducida, existiendo una opinión generalizada y compartida, por los diferentes componentes de la comunidad educativa, de la bondad de las relaciones de convivencia existentes, y únicamente se hace referencia a conflictos esporádicos. La valoración que hacen los alumnos de las relaciones existentes entre ellos, son consideradas como “cordiales” y “normales” (90%), así como por sus profesores (75%). No obstante, hay una cierta diferencia perceptiva entre

ambas opiniones, ya que el 19% de los alumnos las considera como “muy cordiales” siendo este porcentaje del 4,8% en opinión del profesorado. Ahora bien, debemos tener en cuenta que esta tendencia a la normalidad sobre el ambiente del centro puede estar determinada, en cierto grado, por el significado que el profesorado otorgue a las relaciones de convivencia y a los conflictos que en ellas surgen.

Las relaciones de convivencia existentes entre los alumnos han sido valoradas muy positivamente por todos, si bien son ellos mismos los que más consideran esta relación como “muy cordial y agradable” o “normal”, al igual que sus padres. Por el contrario, esta valoración es algo menos optimista en el caso de los profesores. En torno al 2% de los profesores y alumnos afirman que

TABLA 29. CLIMA Y AMBIENTE DEL CENTRO

<i>¿Cómo es el ambiente y clima en tu centro?</i>			
	Profesores	Alumnos	Padres
Muy bueno	6,6	10,8	10,3
Bueno	35,0	32,5	46,2
Normal	40,1	41,4	30,8
A veces malo	16,1	14,2	12,8
Muy malo por conflictos entre alumnos	0,6	1,0	
Muy malo por problemas de disciplina	1,1		
No consta	0,5		

TABLA 30. RELACION DE CONVIVENCIA DE LOS ALUMNOS

<i>¿Cómo son las relaciones entre los alumnos?</i>			
	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>AMPAS</i>
Muy cordiales y agradables	4,8	18,3	8,11
Normales	70,6	71,1	78,38
Grupos pero con poca relación	21,7	7,8	13,51
Grupos enfrentados	2,2	1,8	

esta relación es mala por la existencia de grupos que están enfrentados entre sí, lo que supone un porcentaje reducido dentro de la comunidad educativa.

Las **relaciones entre profesores y alumnos** son valoradas como “cordiales” y “normales” tanto por profesores (93,5%) como por las AMPAS (95,9%). Los problemas de convivencia según las AMPAS sólo se producen en casos aislados. Los alumnos son menos optimistas y en el análisis cualitativo han manifestado, en algún momento, la existencia de una cierta distancia entre profesores y alumnos, especialmente en los cursos superiores. En opinión del profesorado, las relaciones con los alumnos se pueden deteriorar por cuestiones de disciplina, lo que puede llegar a afectar al clima y ambiente del centro, aunque esto sólo ocurre en casos muy aislados, ya que lo habitual es que un problema esporádico de disciplina no trascienda al resto del centro, y se solucione dentro del aula.

Las **relaciones entre profesores** son consideradas como buenas tanto por ellos mismos como por las madres y padres de alumnos, lo que favorece el ambiente existente en los centros.

La **falta de disciplina** no constituye tampoco un problema central en la

vida de los centros, si bien se producen casos aislados, como ha quedado reflejado en el análisis cuantitativo y en el discurso de los profesores, más que en el de los alumnos, quienes señalan que cuando se produce es debido a la falta de interés de algunos compañeros, que no quieren estar en el centro y, en otras ocasiones, por la falta de comprensión del profesor hacia los jóvenes. Las causas que señalan profesores y AMPAS como generadoras de situaciones de indisciplina en las aulas, son coincidentes: falta de valores, pérdida de reconocimiento social de la función docente y permisividad social.

Por tanto, el **conflicto en las relaciones interpersonales**, tanto entre alumnos, como entre éstos y sus profesores, no parece ser excesivamente alarmante y preocupante para ninguno de estos dos colectivos, que valoran positivamente el ambiente existente en las aulas aragonesas, opinión que es compartida también por las AMPAS.

En el cuadro 3 se recoge los indicadores más importantes, de las relaciones de convivencia existentes en los centros educativos aragoneses, según la información proporcionada por los profesores, AMPAS y alumnos, en los capítulos segundo y tercero.

CONCLUSIÓN

CUADRO 3. INDICADORES DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ARAGONESES

<i>Indicadores de convivencia</i>	<i>Profesores</i>	<i>AMPAS</i>	<i>Alumnos</i>
Ambiente y clima del centro.	<ul style="list-style-type: none"> Bueno o normal (81,7%). Muy malo (1,8%). Visión más positiva en centros concertados. 	<ul style="list-style-type: none"> Bueno o normal (87,2%). A veces malo, por algún conflicto (12,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> Bueno y normal (85%). A veces malo por algún conflicto (14,2%). Muy malo (1%).
Mejor ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> Centros Primaria. 		<ul style="list-style-type: none"> Bachillerato y Ciclos Formativos.
Relaciones entre profesores.	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (91,7%). Visión más positiva en centros concertados. Visión menos positiva en grandes centros. 	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (87,4%). 	
Valoración relaciones entre alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (75,4%). Mejor ambiente en concertados. 	<ul style="list-style-type: none"> Normales y buenas. Conflictos en casos aislados. 	<ul style="list-style-type: none"> Cordiales y normales (90%). No tengo amigos o estoy enfrentado (2,2%).
Relaciones entre profesores y alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Cordiales y normales (93,5%). 	<ul style="list-style-type: none"> Cordiales y normales (95,9%). 	<ul style="list-style-type: none"> Normales. Distantes (ESO).
Relaciones AMPAS con profesores.	<ul style="list-style-type: none"> Normales. 	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (84,6%). 	
Conflicto relacional entre compañeros.			<ul style="list-style-type: none"> Nunca o algún caso aislado (93,7%).
Intensidad del Acoso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Conoce algún caso (37%). Edad: 12 a 14 años (63,4%). 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca y caso aislado (84,6%). 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca o algún caso aislado (92,9%).
La disciplina como problema en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Problema frecuente de disciplina (6,6%). Menor en centros concertados. Mayor en centros grandes. 	<ul style="list-style-type: none"> Casos aislados. 	<ul style="list-style-type: none"> Casos aislados.
Causas de la situaciones de indisciplina en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Carencia de valores (48,6%). Perdida reconocimiento labor del profesor (24,4%). 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de valores (43,6%). Pérdida reconocimiento labor profesor (20,5%). *Permisividad social (20,5%). 	<ul style="list-style-type: none"> Incomprensión del profesor hacia la cultura juvenil. Rigidez y conducta autoritaria del profesor.
¿Por qué se acosa?	<ul style="list-style-type: none"> Personalidad agresor (57,1%). 	<ul style="list-style-type: none"> Personalidad del agresor (36,84%). Posicionamiento dentro del grupo (34,21%). 	<ul style="list-style-type: none"> Por destacar ante la clase.
Deficiencias familiares como origen conductas acosadoras.	<ul style="list-style-type: none"> Permisividad (52,5%). Falta modelos éticos (24,7%). Excesivo tiempo ante TV, internet (10,1%). 	<ul style="list-style-type: none"> Permisividad (56,4%). Falta de modelos éticos (17,9%). Excesivo tiempo ante TV, internet (15,4%). 	
Incidencia del grupo de iguales en favorecer conductas antisociales.	<ul style="list-style-type: none"> Reafirmación (67%). Búsqueda seguridad en sí mismo (18%). 	<ul style="list-style-type: none"> Reafirmación (71,8%). Búsqueda de seguridad en sí mismo (12,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> Grupo tiene una gran incidencia.
Influjo MCS en la formación conductas antisociales.	<ul style="list-style-type: none"> TV y juegos (63,2%). Noticias e informaciones violentas (20,9%). 	<ul style="list-style-type: none"> TV y juegos (51,3%). Noticias e informaciones violentas (30,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> TV, internet y juegos ocupan un tiempo importante en la vida del alumno.
Incidencia de la sociedad en favorecer las conductas antisociales.	<ul style="list-style-type: none"> Conflictividad y violencia social, política y deportiva.. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento violencia social (56,4%). Aumento violencia laboral (15,4%). Fracaso personal ante expectativas sociales (12,8%). 	

2. Factores que favorecen y obstaculizan las relaciones de convivencia

Todas las dimensiones explicitadas en esta construcción social tan compleja como es la convivencia escolar, pueden ser tipificadas en términos de facilitadores u obstaculizadores de la propia labor educativa y paralelamente del desarrollo de la convivencia en los centros educativos. Recogemos a continuación algunas de las ideas que han

emergido en los discursos de los profesores, AMPAS y alumnos, respecto a los factores que están obstaculizando las relaciones de convivencia, así como aquellos otros que, por el contrario, favorecen y dinamizan las relaciones entre los que componen la comunidad educativa.

CUADRO 4. RELACIONES DE CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que obstaculizan la convivencia</i>
Posición sociedad y relaciones sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividad sobre convivencia escolar, el conflicto y el acoso. • Sensibilidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indefinición del concepto de acoso: complejidad y subjetividad.
Relaciones entre iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las diferencias individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • No resolver conflictos hablando pacíficamente. • Falta de normatividad. • Formas comunicacionales y relacionales incorrectas: <ul style="list-style-type: none"> -Formas groseras y poco corteses. -Lenguaje textual y corporal violento y agresivo.
Conflicto grupal entre iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de algunas situaciones por parte del acosado (No tomarse a la tremenda algunas situaciones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación psicológica del alumno más proclive a que los actos de su entorno le afecten. • Proceso de victimización. • Concentración en pocos centros de minorías étnicas y culturales. • Líder acosador, admirado o temido, que arrastra hacia esta actitud al resto de sus compañeros. • Reducción del control social. • Conflictos que se dan fuera del centro. • Expansión y generalización de comportamientos verbales y corporales inadecuados. • Posibilidad de ampliación de los procesos de acoso con las nuevas tecnologías.
Sistema educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Receptividad ante los cambios que se están produciendo en el entorno y que afectan a las relaciones de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el sistema educativo y que afectan a: <ul style="list-style-type: none"> -Obligatoriedad enseñanza secundaria. -Inexistencia de itinerarios formativos alternativos. -Desajustes entre primaria y secundaria. -Tipología del alumnado. -Incremento del fracaso escolar. -Sobre la disciplina: permisibilidad. -Necesidad de revisar el contenido educativo. -Falta de criterios de actuación ante el acoso.

CONCLUSIÓN

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que obstaculizan la convivencia</i>
Actitud del alumno y clima de relación existente en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Más de un profesor por aula o menos alumnos por profesor. • Educar en valores de no violencia y tolerancia. • Confianza en el profesor para que pueda contarle sus problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad del alumnado. • Carencia de habilidades sociales para solucionar conflictos sin enfrentarse. • Cuanto más grande es el centro más posibilidades de que se den estos conflictos. • Falta de respeto al profesorado.
Actitud del profesorado y clima de relación existente en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Control y ayuda entre profesores. • Ganar confianza y respeto de los alumnos. • Apoyar al alumno, hacerle caso. • Educar dando ejemplo. • Enseñar y educar. • Prevenir en las tutorías las conductas violentas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de autoridad. • Trato autoritario sin ofrecer a los alumnos el mismo trato que se les exige.
Intervenciones en el centro, de la inspección y de la administración educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones fluidas con los alumnos y con la familia. • Aplicar Reglamento de Régimen interno. • Sanciones a conductas agresivas Por ejemplo, servicios a la comunidad. • Más operatividad: expulsarles un par de días en lugar de abrir un expediente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de medios de control (personal, servicios sociales, sanciones...). • Burocracia excesiva para solucionar problemas de violencia una vez denunciados. • Es más operativo actuar directamente. • Expedientes de larga duración y expulsiones de poca utilidad.
Estructura de la organización escolar (estructura jerárquica/ democrática).	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con los padres. • Actuación conjunta y multidisciplinar de los miembros del centro. • Los alumnos son considerados “suyos” por todos los profesores del centro. • Que los alumnos no se dividan por clases en grupos cerrados, sino que cada alumno pertenezca a distintos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de convivencia poco claras. • Falta de control y de normas. • Excesiva permisividad.
Entorno familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo en casa entre hijos y padres para educar y establecer límites de conducta. • Reconocer conductas violentas de los hijos. • Potenciar modelos positivos. • Colaborador y potenciador educativo. • Interés y expectación. • Capacidad de control social. • Reforzar comportamientos y hábitos relacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo de conductas violentas en casa. • Poca comunicación con los padres que deriva en falta de límites para sus actos. • Falta de dedicación de los padres que llegan cansados del trabajo y no atienden a sus hijos. • Educación mal entendida: permisividad, falta de disciplina, hedonismo, ostentación, abundancia y materialidad. Escasez de recursos contra la frustración o para la felicidad. • Sobreprotección e impunidad. Falta de objetividad. Respuestas exageradas. • Presentación de modelos inapropiados. • Muchas responsabilidades a los niños y muy temprano: “<i>levántate tú, desayuna...</i>”.

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que obstaculizan la convivencia</i>
Barrio y entorno social.		<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de familias cada una con unos valores culturales y sociales, y exigencias diferentes. • Violencia aprendida en la calle. • Conflictividad del entorno.
Medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar la conflictividad como algo excepcional y ocasional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento mediático de la información: exceso de dramatismo, trivialidad y simplificación. • El niño aprende la violencia en los medios de comunicación por la falta de control de la programación. • Excesiva información de la conflictividad y presentación como algo cada vez más extendido y común a la sociedad.
Factores culturales y diversidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar la multiculturalidad como un “bien”. • Favorecer relaciones multiculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucha variedad de culturas. • Status sociocultural más deprimido.
Relaciones de convivencia en la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Control en los recreos, las filas... para evitar situaciones agresivas. • Educar en valores. • Acercar a las familias a las actividades del centro. • Comunicación con las familias a la hora de resolver problemas. • Acotar claramente las normas y prohibiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de respeto a los profesores. • Desautorización de los padres a los profesores. • Poca colaboración con los profesores.

CUADRO 5. RELACIONES DE CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que favorecen violencia</i>
Relaciones entre iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acoso psicológico.
Conflicto grupal entre iguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las diferencias de cada individuo. • Que el grupo no tema al acosador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un niño acosado acosa como mecanismo de defensa. • Un líder dirige al grupo que acosa. • Envidias entre las chicas adolescentes. • Las chicas son peores acosadoras, siempre psicológicamente.
Acoso escolar.		<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos fuera del entorno escolar.
Actitud del profesorado y clima de relación existente en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y apoyo a los padres. • Favorecen la participación del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de pasotismo.
Estructura de la organización escolar (estructura jerárquica/ democrática).	<ul style="list-style-type: none"> • Atención al problema. • Apoyar a los acosados. • Actuar coordinadamente con la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hacer caso a los acosados y dejar correr el tema como “cosa de críos”.

CONCLUSIÓN

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que favorecen violencia</i>
Entorno familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir por parte de los padres el problema. • Comunicación con los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo incondicional de padres a hijos. • Familias desestructuradas.
Sociedad y la violencia relacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor atención y concienciación con la violencia relacional. • Sistema de valores que no acepte este tipo de violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia relacional a nivel institucional: política, empresa...
Medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de educación para la ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exaltación de la violencia y agresividad. • Normalidad de las conductas agresivas.
Factores culturales y diversidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar la multiculturalidad como un “bien”. • Favorecer relaciones interculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión de grupos étnicos y culturales diferentes.
Relaciones de convivencia en la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponsabilidad de los padres en la educación de sus hijos. • Alumno artífice del proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de diálogo. • Desatención al alumno.

CUADRO 6. RELACIONES DE CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que obstaculizan la convivencia</i>
Personalidad acosador.	<ul style="list-style-type: none"> • El acoso es un fenómeno no deseado: • Ni por uno mismo. • Ni por la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley del silencio: <ul style="list-style-type: none"> -Silencio del grupo de compañeros. -Por miedo a ser víctimas.
Comunicación y dimensión social. Personalidad de la víctima.	<p><u>Solidaridad.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre iguales. 	<p><u>Barreiras a la solidaridad.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumisión grupal: <ul style="list-style-type: none"> -Mostrar en público rechazo hacia el acoso implica problemas. • Miedo a los acosadores: <ul style="list-style-type: none"> -Dificultades para conseguir pruebas del acoso. -Dificultades para tener amigos por parte de las víctimas. -Aislamiento. Imagen de debilidad.
Definición de acoso.		<ul style="list-style-type: none"> • Meterse con ella. • Insultos. • Reírse de la persona. • Agresiones físicas. • Poner en ridículo a la persona. • Varias personas contra una.
Entorno.	<ul style="list-style-type: none"> • Casos aislados y muy puntuales. • Centros de ciudades pequeñas por mayor control social (“todo el mundo se conoce”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exageraciones por parte de los adultos. • Exageraciones de los medios de comunicación. • Ciudades grandes por menor control social (“anonimato”).

<i>Indicadores</i>	<i>Factores que favorecen convivencia</i>	<i>Factores que obstaculizan la convivencia</i>
Acosador.		<ul style="list-style-type: none"> • Chulo. • Hacerse el gracioso. • Necesidad de mostrar poder.
Género.		<ul style="list-style-type: none"> • Las chicas son más agresivas psicológicamente, aunque a veces llegan a la agresión física.
Edad.	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de los 16 años: -Mayor estabilidad emocional. -Mayor estabilidad en los estudios. -Círculo de amistades consolidado. -Menor presión del entorno. -Más centrados. -Más disciplinados. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1º y 2º de ESO son los cursos más conflictivos.
Modelo disciplinar.	<ul style="list-style-type: none"> • Ponerse en el lugar del acosador e intentar promover conductas de solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de autoridad del profesorado. • Falta de autoridad de la Institución. • Normativa sin participación del alumnado. • Sanciones y refuerzo negativo.
Diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el diálogo entre alumnos y entre alumnos y profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de centro escolar por parte de la víctima del acoso.
Protocolo y soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza con los padres y los más amigos. • Tener amigos y estar integrado en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruencia en el comportamiento de los padres y los profesores respecto a los castigos y al tratamiento de determinados problemas. • El profesorado no se entera y a veces parece no querer enterarse de los problemas. • Falta de confianza con la institución y con el profesorado. • Miedo a ser castigado por parte del acosador, esto provoca conductas hipócritas. • Miedo a las consecuencias de contar lo que sucede por parte de la víctima.

De lo expuesto, en los cuadros de referencia, se puede deducir que el conflicto escolar está interrelacionado con el contexto familiar y social en el que viven los alumnos y se trata de un fenómeno multicausal y multidimensional. El conflicto no siempre tiene como consecuencia la violencia sino que puede llegar a ser constructivo. Sin embargo, se observa una visión negativa del conflicto por parte de la comunidad educativa. Por ello, debemos consi-

derar que el comportamiento antisocial de los estudiantes en el centro educativo y la violencia escolar, consecuencia del mismo, puede ser resultado de:

En primer lugar, de una serie de causas sociales y exógenas:

- El conflicto es inherente a la sociedad actual por la desigual estructura y organización social.
- La violencia que subyace en los medios de comunicación social y que se

manifiesta en las noticias, concursos, películas, reportajes, juegos, anuncios... Valores y comportamientos agresivos, considerados como naturales y normales, contribuyen a reforzar las actitudes y conductas antisociales en los alumnos con personalidad más inestable.

- La violencia existente en las familias y en el entorno social más inmediato.

En segundo lugar, las características del entorno próximo que imprimen un carácter endógeno a este tipo de comportamiento:

- La carencia de programas de educación para la convivencia en el currículo de las diferentes etapas educativas.
- La potenciación de un sistema educativo que se centra en la competencia individual.
- Las diferencias que se producen dentro de las aulas, debido, en la mayoría de casos, a la impotencia del profesorado para atender a un alumnado cada vez más heterogéneo y con diversos niveles de aprendizaje y experiencias.
- La creciente heterogeneidad de alumnos y familias que componen la comunidad educativa y que, en ocasiones, provoca actitudes de rechazo hacia las minorías y de resistencia y defensa hacia ellas.
- La falta de diálogo y participación conjunta, entre las familias y el profesorado.

- Las inadecuadas expectativas del profesorado, respecto a los alumnos, junto a estrategias motivacionales inadaptadas a su realidad social, así como una estructura actitudinal compleja, determinada por las carencias del propio sistema educativo.
- La falta de autocontrol o inteligencia emocional en el alumnado, que promueva comportamientos solidarios y de colaboración con sus iguales.

En los centros educativos existen conflictos, y de muchos tipos al igual que sucede en la sociedad y en sus instituciones. El conflicto en el ámbito escolar hay que considerarlo como algo natural que se produce en un entorno en el que conviven personas –jóvenes y adolescentes- que están formando su personalidad y que ensayan conductas y comportamientos.

El **conflicto relacional**, no es considerado como un problema prioritario de los centros, como señala el 93,7% de los alumnos que afirman que “nunca” ha existido en su centro y si éste se ha producido ha sido de forma esporádica. No obstante, en su discurso admiten que situaciones de conflicto o enfrentamiento aislado entre compañeros, se producen con frecuencia, especialmente entre los alumnos de 12 y 14 años. En la mayoría de las ocasiones no pasa de una disputa, que puede llegar a ser agresiva, pero sin tener mayores repercusiones. El profesorado comparte esta opinión, ya que según ellos, el conflicto sólo aparece ocasionalmente (83.1%), al igual que los

padres que lo consideran como existente en algún caso aislado (69,2%).

No se debe identificar los conflictos y peleas entre alumnos con una situación de acoso. La mayor parte del profesorado destaca que no ha observado ningún caso a lo largo de su experiencia profesional (63%). La visión más optimista es la que emiten los propios alumnos y, por el contrario, la más pesimista aparece en el discurso de las AMPAS. Esto se debe a que, a veces, se considera bullying o acoso a un simple enfrentamiento, con violencia o no, por parte de compañeros, que es superado con el paso del tiempo, y que no tiene la importancia para el grupo de iguales, que puede tener para sus padres.

Respecto a la causa explicativa del aumento de violencia, nos encontramos con una diversidad de respuestas. Para algunos profesores y padres, dicho aumento se debe a la creciente dejación o abandono de la labor educativa de la familia. Muchos padres se sienten desbordados por las actitudes y comportamientos de sus hijos y no saben, o no

tienen tiempo para dedicarse a su educación, a la vez que justifican sus comportamientos antisociales, sin darse cuenta que están contribuyendo a la formación de personalidades agresivas. Otros padres, intentan evitar que sus hijos sean víctimas y para ello, les transmiten conductas y les fomentan actitudes de imposición y dominación. Para algunos profesores, es la falta de disciplina y el relajo en el cumplimiento de las normas, lo que está generando una sociedad más violenta.

En el discurso del alumnado no se percibe una sensación de incremento de violencia en las aulas, y lo que sí aparece es la vinculación existente entre acoso y resignación, ya que la primera reacción de la persona afectada es el ocultamiento y el silencio ya que prefiere, mientras sea soportable, silenciarlo, intentar “pasar” e integrarse lo más pronto posible. A veces, su silencio se debe a que han sido amenazados por sus acosadores si lo hace público, sobretudo al profesorado o a la familia. Otras veces ese ocultamiento está relacionado con evitar que la situación se haga pública,

TABLA 31. EXISTENCIA DE ACOSO EN EL CENTRO

<i>¿Ha existido o existe alguna situación de acoso de un alumno o alumnos hacia otros compañeros?</i>	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>AMPAS</i>
Nunca	10,1	25,8	15,4
Algún caso aislado	83,1	67,1	69,2
Con frecuencia	5,8	4,0	5,1
Casi todos los días	0,3	2,2	2,6
Varias respuestas			7,7

sobretudo delante de sus compañeros de clase y de centro. El ocultamiento también está relacionado, en ocasiones, con el miedo a no ser apoyados por parte del profesorado, por carecer de pruebas o existir diferentes versiones de otros compañeros.

Los casos de acoso, cuando se producen, son debidos fundamentalmente, en opinión de profesores y AMPAS, a la personalidad del agresor (57%) y a su necesidad de afirmación dentro del grupo. Se trata, por tanto, de alumnos que tienen una cierta predisposición o tendencia a expresarse a través de formas violentas.

El acoso también tiene una explicación exógena, atribuyéndose su origen a la situación familiar y social que vive o ha vivido, tanto el acosador como la persona acosada. No sólo la presencia de situaciones de agresividad dentro del entorno familiar puede condicionar las conductas de niños y adolescentes sino también la permisividad de los padres hacia comportamientos antisociales de sus hijos y la falta de referencias éticas dentro del entorno familiar. Otra causa señalada por los profesores y las AMPAS es el aumento de la violencia social (58,4% y 56,4%), laboral (22% y 15,4%) y el fracaso personal frente a las expectativas sociales incumplidas (10,3% y 12,8%). La televisión ejerce un papel dañino en ocasiones, cuando el niño y joven dedica varias horas al día a estar delante de la pantalla sin la supervisión de sus progenitores, cuestión que resaltan los padres y el profesorado.

3. Que se debería hacer para favorecer la convivencia escolar

La labor de los profesores es fundamental para favorecer las relaciones de convivencia entre los alumnos pero también para conseguir que las familias se vinculen en el proceso educativo de sus hijos. Es necesario concienciar a los padres de la importancia que para la formación de ellos tiene que estén vinculados al centro educativo y participar en la acción formativa que en el mismo se desarrolla. La acción colectiva permite crear un clima favorable para que los alumnos reflexionen sobre las formas y relaciones de convivencia existentes en el centro, así como su fundamentación axiológica.

El grupo de iguales es la principal referencia de niños y adolescentes, por lo que las iniciativas para favorecer las relaciones de convivencia deben tomar como punto de partida el propio grupo. La presión psicológica que el grupo tiene entre sus miembros debe ser utilizada para fomentar el cambio conductual y favorecer las actitudes de solidaridad y apoyo hacia el débil, o simplemente hacia los que por diversas circunstancias son considerados por los demás como diferentes. La acción grupal es el medio más adecuado para aislar un comportamiento violento y obligar a recapacitar a aquél que lo comete. Por ello, los educadores deben desarrollar dinámicas de trabajo en grupo y enseñar las conductas socialmente adecuadas y los valores que deben permanecer en las relaciones entre iguales para favorecer el

clima de convivencia. Tiene que ser el propio grupo de iguales, ayudado por toda la comunidad educativa, el que garantice el ambiente de concordia y respeto dentro del entorno educativo.

3.1. Sugerencias generales

Es necesario crear condiciones en el aula y en el centro que favorezcan la mejora de la convivencia entre los que componen la comunidad educativa, y prevenir la violencia educando en valores y formación democrática y de respeto a las diferencias y minorías. Para ello, Díaz-Aguado (2003: 171-184), propone una serie de acciones:

- Adaptar la educación a los actuales cambios sociales.
- Luchar contra la exclusión y desarrollar actividades para favorecer la interculturalidad y el respeto a las diferencias.
- Superar el curriculum oculto orientado a la sumisión y heteronomía mediante la modificación de la monotonía, el carácter no explícito e indiscutible de la evaluación y la jerarquización y concentración del control por el profesorado.
- Prevenir la violencia reactiva (nivel de tensión y/o de dificultad que supera la capacidad de la persona o grupo para afrontar una situación) y la violencia instrumental (conductas utilizadas por determinadas personas para la consecución de sus objetivos).

- Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar.
- Prevenir la violencia a través de los procedimientos de disciplina por medio de los cuales se enseñen a respetar ciertos límites, y se sancione su vulneración, para favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales orientados a la consecución de los objetivos educativos y estimular la capacidad de adopción de perspectivas.
- Desarrollar la democracia participativa.
- Superar las representaciones que conducen a la violencia a través del respeto a los derechos humanos mediante una intervención que favorezca cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento; enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la intolerancia y a la violencia; y, educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos.
- Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores.
- Favorecer la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad.

El informe sobre *Los problemas de la convivencia escolar realizado por Comisiones Obreras* (2001:32-41) recoge también una serie de propuestas de actuaciones concretas, recogidas de los programas existentes, y que se pueden resumir en las siguientes:

1º) *Revisión de las relaciones de convivencia en el centro.*

- Identificación y análisis de los principales problemas de convivencia.
- Localización y frecuencia en que se producen.
- Respuestas institucionales y valoración de las normas de convivencia vigentes y sus efectos.
- Repercusión de la conflictividad en la vida del centro.

2ª) *Concienciación de la comunidad para establecer actuaciones orientadas a favorecer la convivencia y responder a su quebrantamiento.*

- Motivar para incrementar la participación de profesores, alumnos y padres.
- Establecer procesos y procedimientos de colaboración.
- Asunción de compromisos por parte de los participantes.

3º) *Adopción de medidas para la democratización del centro, a través de:*

- Fomentar iniciativas y cauces de participación: delegados de aula, cámara de delegados, consejo escolar, comisión de convivencia, grupos de trabajo, asambleas de curso o ciclo, etc.
- Democratizar el aula mediante asambleas de grupos, metodología participativa, negociar aspectos de la vida escolar, etc.

4º) *Tratamiento democrático de los conflictos.*

- Establecimiento consensuado de las normas de convivencia y del Reglamento de Régimen Interior.
- Comisión de convivencia.
- Equipo de mediación.
- Procedimientos de negociación.
- Técnicas de resolución de conflictos.

5º) *Estrategias para favorecer la integración mediante:*

- Aprendizaje cooperativo en los grupos heterogéneos.
- Trabajar la autoestima.
- Atención a la diversidad.
- Favorecer oportunidades de protagonismo.
- Promover actividades extraescolares y complementarias.
- Facilitar el apoyo de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6º) *Participación de los padres y madres en la educación de sus hijos.*

- Conocer las fases evolutivas de sus hijos.
- Colaborar con ellos en la resolución de los conflictos dentro del ámbito familiar y escolar.
- Considerar las actitudes que inciden en los comportamientos de sus hijos.
- Favorecer las condiciones de aprendizaje de sus hijos.

- Participar en las actividades que se desarrollan en el centro para favorecer la convivencia.

7º) *Metodologías participativas en el desarrollo del currículo.*

- Educación en valores y temas transversales: educación para la paz, educación moral y cívica, educación para la vida en sociedad y para la convivencia, educación intercultural, coeducación y educación ambiental.
- Establecer técnicas para el desarrollo de capacidades y habilidades personales respecto a la comunicación, habilidades sociales y toma de decisiones.

3.2. Que deberían hacer las familias

La familia es la principal responsable de la educación de sus hijos y de su formación en valores, y esta responsabilidad no puede ser sustituida por el centro educativo, sino que éste debe ser complementario de ella. La familia es la institución básica de la sociedad y desempeña un papel primordial en la transmisión de valores, normas de comportamiento y experiencias. Tiene que aportar a cada uno de sus miembros la estabilidad emocional y seguridad personal que facilite su integración social. Los padres deben colaborar en el proceso de socialización de sus hijos y educarles para la convivencia, autonomía y responsabilidad.

Los viejos valores de la sociedad tradicional –autoritarismo, dependencia y resignación que impregnaban en las

familias de hace unas décadas- han sido sustituidos por los de igualdad, libertad, tolerancia, respeto al desarrollo personal y profesional. La familia debe adoptar una actitud comprensiva de las etapas del ciclo vital de sus hijos: niñez, adolescencia y juventud.

3.2.1. En relación con la educación en valores

El niño comienza a formarse en valores a edad temprana (Piaget, 1984), y a través de ellos comienza a interactuar en su entorno social, que conforme va creciendo se va ampliando y trasciende el ámbito familiar. La familia es portadora de una ideología, normas y valores que constituyen las primeras referencias con las que se encuentra y, a partir de ellas, comienza a desarrollar su personalidad social. En ella aprende normas de comportamiento, emociones, valores, a respetar a los adultos y a relacionarse con otras personas de su edad. Por ello las influencias que recibe de ella y en ella son determinantes.

La institución educativa debe desarrollar una función complementaria a la actividad formativa de la familia, pero nunca debe sustituir o reemplazar a ésta, como se está pretendiendo en estos últimos años, en los que se responsabiliza exclusivamente al centro educativo de los comportamientos antisociales de algunos niños y jóvenes. Los padres deben conocer y respaldar las acciones educativas y formativas que sus hijos reciben en el centro educativo y mantener una actitud de respeto y colaboración. Es contraproducente que al

alumno en el centro educativo se le esté educando en valores de solidaridad, de respeto hacia los otros y las minorías, de igualdad entre sexos, de ayuda al débil y se le esté formando en unos hábitos de trabajo, de compromiso con las obligaciones adquiridas, de respeto a las normas y que, por el contrario, posteriormente algunas familias eduquen a sus hijos en la permisibilidad, falta de disciplina, carencia de normas, en la individualidad, en la búsqueda del éxito y del logro individual a cualquier precio. Las actitudes y comportamientos de los adultos son determinantes para la formación de la personalidad social de los niños y jóvenes que asumen e imitan lo que observan en las personas que constituyen su referencia más cercana. Por eso, los valores que aprenden en casa resultan más determinantes que los que les enseñan sus profesores.

Las actitudes y comportamientos diarios de los padres, así como el desempeño de sus roles sociales constituyen un mecanismo preferente de transmisión de valores. Las situaciones y las experiencias antisociales que el alumno pueda vivir en su ámbito familiar van a condicionar muy posiblemente su personalidad social futura. No olvidemos que durante el período comprendido entre los 11 a 16 años, –que es la etapa en la que se produce mayor índice de acoso escolar– y que se corresponde con la fase evolutiva de la pubertad y adolescencia, el joven se encuentra en pleno desarrollo físico y social, y repite y ensaya comportamientos, que ha aprendido en su entorno más próximo –familia, grupo de amigos, vecindad–.

Por ello, los niños/jóvenes procedentes de familias con conflictos de relación interpersonal suelen ser más débiles e inseguros o, por el contrario, agresivos e impositivos, es decir, tienen que imponerse y dominar a los otros ya que en su entorno afectivo son dominados y oprimidos. No obstante, como se observa en la investigación, el conflicto interrelacional se puede producir independientemente del entorno familiar de procedencia.

La acción formadora de la familia se concreta en una serie de acciones que aparecen resumidas en el cuadro 7.

CUADRO 7. LA FAMILIA Y SU FUNCIÓN EDUCATIVA

- Formar en valores.
- Enseñar, con el ejemplo, a sus hijos a ser tolerantes, críticos, a respetar a los otros y a cumplir las normas establecidas.
- Proporcionar un clima familiar idóneo para el afianzamiento y estabilidad emocional.
- Favorecer la autoestima de sus miembros y el desarrollo de hábitos y habilidades sociales.
- Ayudar a la autonomía personal y a la asunción de responsabilidades.
- Fomentar los procesos y situaciones de comunicación y de intercambio de experiencias y sentimientos.

3.2.2. En relación con los medios de comunicación

En el análisis del discurso de los padres, que aparece en el capítulo tercero de este estudio, se refleja la necesidad de controlar, por parte de ellos, los programas,

contenidos y horarios en el visionado de la televisión y la utilización de Internet por sus hijos. Los padres, unánimemente reconocen que es fundamental controlar la relación de éstos con los medios de comunicación en los que aprenden conductas de violencia y sumisión.

Las medidas propuestas para su aplicación en el entorno familiar, se resumen en el cuadro 8.

CUADRO 8. ACTUACIONES EN EL ÁMBITO FAMILIAR

- Supervisar los programas televisivos, juegos de ordenador, páginas webs que consulta, chat en los que participa.
- Seleccionar junto con sus hijos las películas, series y documentales que debe ver habitualmente.
- Considerar junto con sus hijos las situaciones alternativas a las escenas violentas que está viendo en la televisión y en los videojuegos.
- Resaltar y sobrevalorar aquellas conductas y actitudes de los personajes de las series y películas que tienen un comportamiento más solidario, participativo, respetuoso con las minorías y las diferencias culturales y sociales.
- Generar debates sobre escenas, situaciones y personaje que el niño y joven ve habitualmente y con los que se identifica.
- Relacionarse con los padres amigos de sus hijos e intentar establecer con ellos unas directrices comunes a seguir respecto a las horas que deben permanecer ante el televisor, tipo y clase de juegos que pueden visionar, películas, series, documentales, etc.
- Participación en el centro educativo.

Las familias deben tener un papel primordial en la relación que sus hijos mantienen con los medios audiovisuales que la sociedad actual les ofrece. Dicho papel se fundamenta no solamente en acciones encaminadas a la selección de los contenidos de dichos medios, sino a una propuesta interactiva entre unos y otros que genere actitudes críticas frente a los mismos. Es indudable que la acción socializadora de la televisión, concretamente hoy, es muy importante y debe ser utilizada para el desarrollo integral de las personas; la solución no pasa ni por la prohibición absoluta ni por el exceso de permisividad y acriticismo frente a ella. Una vez más, la familia posee el papel protagonista en la socialización de los miembros jóvenes de nuestra sociedad.

A continuación se proponen unas acciones a desarrollar por las familias para favorecer la formación de actitudes y hábitos de convivencia de sus hijos.

Fomentar el diálogo en la familia, tratando directamente los problemas de relación y las posibles situaciones de violencia y acoso que se generan en la sociedad, en el barrio y en el centro educativo; así como el tratamiento del problema y los mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación, en los videojuegos y en Internet.

Proporcionar herramientas de auto-control emocional a sus hijos para resolver los problemas relacionales con los que se pueden encontrar en el día a día en todos los ámbitos de su vida y con los que se encontrarán en el futuro.

Potenciar la tolerancia y el respeto en sus hijos para con personas de diferentes creencias, tradiciones culturales, costumbres, aspecto físico e ideología.

Participar en la vida escolar de sus hijos formando parte de los órganos y proyectos del centro, asistiendo a reuniones y colaborando en las actividades que se organizan.

Observar el comportamiento y conducta de sus hijos, especialmente en lo que se refiere a manifestaciones violentas de agresividad e ira por cuestiones nimias, maltrato a animales y peleas sin causa justificada.

3.3. Que debería hacer la institución educativa

Tras el análisis efectuado de los datos procedentes de la investigación llevada a cabo junto con las propuestas que los autores señalados realizan, se proponen una serie de instrumentos y acciones para la prevención, resolución de conflictos y mejora de las relaciones de convivencia en los centros educativos.

Entre estos instrumentos y acciones destaca el Plan de Convivencia, consistente en una propuesta institucional por parte de la autoridad educativa y que elabora el Consejo Escolar del Centro. Este Plan debería considerar la participación de todos los actores en su elaboración y aplicación y favorecer los momentos y espacios de encuentro entre los componentes de la comunidad educativa, a través del debate, el diálogo y la reflexión. Concretamente se debe fomentar:

- La participación de todos los protagonistas del centro educativo, con especial referencia a los alumnos, mediante instrumentos que potencien su aportación en todas las fases del proceso: primero, en la toma de decisiones sobre los instrumentos para dicha participación; en segundo lugar, recogiendo las propuestas y estrategias de seguimiento; y, por último, en la evaluación de dicho Plan, siempre de acuerdo a su nivel educativo y con el objetivo de valorar su eficacia. Dicho Plan debe recoger la totalidad de las propuestas de quienes protagonizan los procesos relacionales en el aula y de esta manera garantizar su aplicación.
- Flexibilizar al máximo el desarrollo y ejecución del Plan evitando la burocratización de los procedimientos establecidos, fundamentalmente aquellos referidos a cuestiones de carácter disciplinario. El Plan de convivencia no debe ser algo estático sino que debe ser dinámico y adaptarse, e incluso modificarse, en función de los resultados obtenidos en los procesos de seguimiento y evaluación.

La calidad de las relaciones existentes en los centros es responsabilidad no sólo de los profesores sino de todos aquellos que forman la comunidad educativa. Los *Planes de Convivencia* de los centros deben tener como objetivo prioritario favorecer las relaciones humanas, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y minorar las situaciones y problemas de carácter

relacional y disciplinario. El clima de convivencia favorece el éxito del aprendizaje por lo que resulta necesario revisar y reflexionar sobre las relaciones existentes en el centro considerando las normas vigentes, el grado y la forma de participación de los actores que intervienen y las prácticas de cada día. Los equipos directivos y el profesorado son responsables, junto con los padres y madres de los alumnos, al igual que éstos, de que los centros sean auténticos espacios de convivencia.

Por último, hay que considerar las condiciones en las que el Plan se va a desarrollar, teniendo en cuenta las peculiaridades no sólo del centro (perfil de familias, alumnos, características estructurales del centro, recursos humanos y materiales disponibles) sino también el entorno en el que se encuentra y, concretamente, las necesidades existentes y los medios y recursos disponibles tanto en el aula como en la zona o barrio.

A continuación se proponen algunas acciones que pueden ser relevantes dentro del Plan de Convivencia:

Asambleas de curso o grupo o cualquier actividad de debate sobre las relaciones de convivencia a fin de favorecer:

- El conocimiento mutuo de los que componen el curso o grupo.
- El análisis de las situaciones cotidianas que se producen y que favorecen o entorpecen las relaciones de convivencia.
- El establecimiento de normas de convivencia y su posterior seguimiento.

- La reflexión conjunta de los comportamientos antisociales, cuando se produzcan.

Instrumentos de recogida de información: cuestionarios, tests sociométricos y grupos de discusión para diagnosticar y conocer el grado de convivencia y las situaciones y actitudes que favorecen el conflicto a fin de fijar un tratamiento para su resolución, siempre desde una perspectiva integradora y no estigmatizando, ni etiquetando al alumnado.

Otras actividades complementarias orientadas al establecimiento y fortalecimiento de la convivencia tales como semanas culturales, encuentros lúdico-recreativos y de tiempo libre, etc. para fomentar el conocimiento mutuo, la comprensión de las diferencias, el descubrimiento del otro (sus talentos y características) y lograr una auténtica acción preventiva del conflicto interrelacional.

Perspectiva de los alumnos

Para favorecer las relaciones de convivencia en el entorno educativo, los alumnos proponen fomentar actividades recreativas y de tiempo libre que favorezcan el intercambio y el incremento de las relaciones interpersonales y grupales, así como la introducción de metodologías activas que permiten el aprendizaje cooperativo. Los alumnos también dan importancia a:

- La necesidad de explicitar y construir un entorno en el que se respeten y acepten las diferencias. Existe una opinión consensuada, que ya hemos considerado, de que muchos de los procesos de acoso y de los problemas

- de convivencia en general, se asientan sobre la construcción de la diferencia. Queremos enfatizar la frase “construcción de la diferencia” por entender precisamente que la alteridad se construye a partir de determinados rasgos más o menos evidentes que los implicados en las interacciones enfatizan como dispositivos sustentadores de su acción: defectos, debilidades, aspecto físico, rasgos psicológicos, procedencia, etnia, religión, etc. En este sentido cabe decir que cualquier rasgo perceptible, real o ficticio sirve para desencadenar y alimentar estos procesos. La percepción de la diferencia siempre genera conductas tendentes a su homogeneización, por ser este un principio básico de la supervivencia grupal.
- El establecimiento consensuado de normativa. El 10,8% de los alumnos reclama la necesidad de fijar de modo consensuado una normativa clara que marque las reglas de juego a seguir. La cuestión disciplinaria, ya sea en su dimensión preventiva, activa o resolutoria muestra una serie de lagunas en el momento actual que especialmente los profesores ponen de manifiesto: la lentitud y la complejidad de los procesos, la reducción del margen de maniobra y el cuestionamiento continuo de la labor docente, complican la gestión de las relaciones conflictivas. El consenso en este punto es complejo pero lo cierto es que los propios alumnos reclaman con rotundidad en sus discursos los controles externos y claros que permiten el establecimiento de límites visibles.
 - El cambio de actitud del profesorado. Los estudiantes manifiestan la necesidad de que el profesorado modifique ciertas pautas de comportamiento, lo que muestra que son especialmente sensibles a la atención prestada y al interés demostrado por el profesorado y la mayor crítica, como se ve en los discursos –capítulo tercero–, va dirigida hacia aquellos que muestran indiferencia y distancia. La vocación y la implicación de los profesores en el proceso tanto de enseñanza como de crecimiento personal del alumno son especialmente valoradas.
 - Finalmente, no parecen ser especialmente relevantes para los alumnos soluciones que impliquen a la familia o que supongan incremento de recursos en el aula.
- Para solventar los posibles problemas generados a partir de situaciones de acoso, los alumnos tienen más confianza en ellos mismos y en sus familias, para contarlo y solucionarlo, que en el profesorado. Consideran que es más una cuestión de los propios alumnos y de la familia que del centro escolar.
- En cuanto al protocolo y a las medidas que desde el centro se toman para resolver este tipo de problemas y situaciones, los estudiantes no creen que se pueda seguir actuando como se hace hasta ahora ya que, en muchas ocasiones, tienen la sensación de que el profesorado no se entera o simplemente no quiere hacerlo. En este punto, existe unanimidad en todo el alumnado que ha participado en los grupos de discusión. Además, consideran que a veces existe

una falta de congruencia, tanto en el profesorado como en las familias, a la hora de poner castigos por diferentes cuestiones, que en cierta manera les desconcierta y les parece injusto. Por ello, intentan solucionar entre ellos los posibles problemas que tengan.

Respecto a las posibles soluciones y actuaciones, apuestan por el diálogo entre el propio alumnado y la familia y por el traslado de centro si eres una persona que has sufrido situaciones de acoso. Los alumnos rechazan el modelo disciplinar para hacer frente o evitar las situaciones de conflictividad, que está basado en la autoridad del profesorado y en la institución a la que representa, en la aplicación de una normativa diseñada, habitualmente, sin la participación del propio alumnado y centrada fundamentalmente en la sanción y el refuerzo negativo para que el sujeto cambie de conducta y se adapte a la jerarquía y al tipo de funcionamiento establecido. El resultado de aplicar este modelo para solucionar problemas de disciplina e incluso de acoso, lejos de solventarlos, lo que consiguen es acentuarlos cada día más.

Otras alternativas por la que apuestan se centran en trabajar en torno a la figura del acosador para conseguir que se coloque en el lugar de la víctima y para que la persona que acosa se sienta aislada por el resto del grupo.

Perspectiva de los profesores

En el discurso de los profesores se produce una progresiva toma de conciencia sobre la complejidad del conflicto y su multicausalidad y, consecuentemente,

sobre la necesidad de abordarlo desde diferentes ámbitos de actuación, considerando la dimensión social de las relaciones que el alumno conflictivo mantiene con el resto y, de este modo, se contempla la necesidad de intervenir en la dinámica del grupo en que se da el conflicto. Se trata de enfocar los problemas de convivencia de forma preventiva, tratando de modificar la conducta y los valores antisociales de estos jóvenes hasta dónde sea posible, y de evitar las sanciones.

Muchos profesores a partir del trabajo en equipo, del intercambio de sus experiencias y de la revisión de sus prácticas, buscan cómo gestionar lo evidente: el cambio en las aulas. Una de las grandes diferencias que los profesores establecen con respecto a situaciones que se han podido dar en el pasado radica en la forma en que se resuelven los problemas de convivencia, el cómo los propios alumnos interpretan y gestionan el conflicto que, a su vez, reclama nuevas maneras de afrontarlo por parte de la institución educativa, como queda reflejado en el discurso que aparece en los grupos de discusión que se han realizado con los equipos directivos y representantes de los profesores.

El profesor ha tomado conciencia de la importancia que tienen las acciones preventivas para la mejora de las relaciones interpersonales en el aula y en el centro. Está totalmente de acuerdo en que este tema debe abordarse desde una perspectiva educativa y no sólo punitiva. En su papel como agente de socialización y educador de jóvenes ha tenido que asumir nuevas tareas, nuevas funciones para

subsanan todos los déficit y carencias que surgen en los demás contextos convivenciales del alumno. Especialmente, la institución educativa tiene que compensar los aspectos que han quedado desatendidos en el núcleo familiar. En este punto parece surgir un conflicto de rol con la familia. Los profesores demandan una mayor labor preventiva en la familia.

El profesor siente que se ha depositado demasiadas expectativas en el sistema educativo sin darles los medios necesarios para poder cumplirlas. Las expectativas generadas hacen que el profesorado deba asumir nuevas tareas y funciones que se vivencian como una sobrecarga de rol. Para solucionar esta situación de sobrecarga de funciones se solicitan más recursos, especialmente humanos, profesionales con formación especializada (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales...) que realicen una labor de apoyo y orientación.

Los profesores plantean la necesidad de modificar el sistema actual de tutorías mediante:

- Formación específica para profesores tutores.
- Reconocimiento social de la tarea y compensación económica equivalente.
- Descarga docente y dedicación de tiempo suficiente a esta tarea.
- Asesoramiento especializado e intercambio de experiencias entre profesores (redes).

Se habla, en suma, de profesionalización de la figura del tutor.

Perspectiva de las madres y padres de alumnos

La opinión de las madres y padres de alumnos aparece recogida en el apartado 3.2 y resumida en los cuadros 7 y 8, y básicamente es la siguiente:

- Consideran la educación en valores en el seno de la familia como un objetivo preventivo fundamental que facilita la asunción y desarrollo de la convivencia, cuando los niños y jóvenes se incorporan al centro, que también comparte la responsabilidad de afianzar y desarrollar dichos valores.
- Creen que el “estilo de cada profesor” favorece o inhibe la aparición de conflictos y conductas antisociales entre los alumnos.
- Insisten en la necesidad de desarrollar más juegos con reglas establecidas por el grupo ya que, al participar en las decisiones, se aprende a respetarlas, ceder, superar la frustración, aceptar límites, esperar turno, etc.
- Constatan que en los centros de secundaria, las relaciones entre profesores y alumnos son, en ocasiones, distantes e impersonales por lo que proponen mejorar la comunicación, el control y la disciplina.

Acciones específicas.

A continuación exponemos los cuadros 9 y 10 en los que se recogen acciones a desarrollar para favorecer el clima de convivencia en los centros y para hacer frente a los comportamientos antisociales de los alumnos que se producen en el entorno educativo.

CUADRO 9. ACCIONES PARA FAVORECER UN CLIMA DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

<i>Ámbito de actuación</i>	<i>Acciones</i>
Proyecto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir valores relacionados con la convivencia, la tolerancia, respeto a las minorías, igualdad, justicia... • Potenciar la autonomía del alumno y favorecer la asunción de responsabilidades.
Clima participativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar modelos participativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la interacción entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos, así como entre los profesores y los padres.
Organización del espacio.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer estructuras organizativas flexibles y con fácil adaptación a los requerimientos espaciales de las distintas actividades, favoreciendo la acción cooperativa y evitando los comportamientos competitivos.
Acciones participativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reuniones colectivas, a través de las cuales se favorezca el diálogo y el intercambio de argumentaciones y opiniones. Se trata de que el alumno aprenda a escuchar a los otros, y especialmente a los grupos minoritarios, a razonar sus argumentaciones y a comprender las de sus compañeros. • Favorecer los modelos de participación democrática en la resolución de conflictos habituales que se generan en las relaciones cotidianas entre los alumnos y de éstos con sus educadores. • Potenciar que los alumnos aprendan a expresar sus opiniones.
Acciones dirigidas a las relaciones de convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer, fijar y evaluar normas de convivencia. • Favorecer el liderazgo de los alumnos en la organización de la dinámica de la clase y centro, mediante la elaboración conjunta y asunción de las normas y reglas por las que se van a regular el comportamiento y las relaciones de convivencia en el aula y centro. • Fijar criterios comunes, acordados y asumidos por todos, para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de lo acordado. • Aprovechar la acción tutorial para considerar y evaluación las relaciones de convivencia.

El conflicto, y de una manera específica el acoso escolar, se debe considerar desde una perspectiva amplia que va desde la organización y características del centro educativo hasta el contexto sociológico en el que transcurre la vida de los estudiantes, de ahí la necesidad de colaborar con los servicios sociales, administración educativa, organizaciones y asociaciones familiares e incluso con los servicios de seguridad del estado. La lucha contra el bullying no

puede producirse exclusivamente en el entorno educativo sino que es una labor conjunta que implica a toda la sociedad y exige un aumento de sensibilización social hacia este tipo de actitudes y conductas con el objeto de conseguir que llegue un momento en que al acosador, frente a la actitud de los otros (compañeros, profesores, padres...), no le quede más remedio que cambiar de conducta si no quiere ser recriminado y excluido socialmente.

CUADRO 10. ACCIONES A DESARROLLAR ANTE LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES DE LOS ALUMNOS

- En el caso de la *administración educativa*:
 - Promover una política y programas educativos orientados a fomentar el cumplimiento de los derechos fundamentales de la persona y los principios por los que se rigen las sociedades democráticas.
 - Fomentar la participación de los alumnos y de los diferentes agentes sociales en la actividad del centro orientada a la mejora de la convivencia.
- En el caso de los *padres*:
 - Elaborar un **Protocolo consensuado** donde se refleje en función de las características del centro, de la zona en la que está situado y del tipo de comunidad educativa, los pasos a seguir en caso de conflicto.
 - Colaborar con la comunidad escolar para lograr un centro educativo más participativo e integrador en el que se fomenten las relaciones de convivencia.
 - Fomentar la comprensión y ayuda para aumentar la autoestima o para cubrir el déficit afectivo que generalmente existe en la persona del agresor y de la víctima.
- En el caso de los *hermanos y amigos*:
 - Apoyar incondicionalmente al que lo está pasando mal, con actitudes de respeto profundo a su situación.
- En el caso de *compañeros del centro educativo*:
 - Potenciar la solidaridad entre los compañeros.
 - Mantener una actitud y conducta que impida este tipo de comportamiento social.
 - Participar en el Plan de Convivencia del Centro.

La solución para disminuir el conflicto relacional en los centros educativos no está, por tanto, en implantar más disciplina, orden, control en los centros –tal vez, haya que hacerlo en algunos casos– sino en que tanto las familias como el profesorado se impliquen más en la educación de los niños y jóvenes, así como en participar de forma activa junto al alumnado en los centros educativos. Se trata de colaborar en la disminución de la violencia que existe en la sociedad –en el ámbito político, laboral, doméstico, deportivo, lúdico– y que aparece reflejada constantemente en los medios de comunicación social.

El reto de toda la comunidad educativa está en reconocer que los problemas de convivencia no son algo nuevo, pero si lo es su manifestación y exteriorización, así como su denuncia; alcanzar un ambiente de armonía en el que se transmitan conocimientos, actitudes y valores que potencien unas relaciones interpersonales adecuadas está en las manos de todos.

Finalmente, otras actuaciones que se podrían realizar en el aula para hacer frente a situaciones conflictivas que facilitan los comportamientos antisociales son:

- Establecer una normativa que constituya un código de conducta, conocido y aceptado por todos, y en el que se establezcan las actuaciones a realizar, por parte de los afectados por dicho conflicto relacional: compañeros, profesores y padres.

- Programar una Jornada anual sobre las relaciones de convivencia existentes en el centro que ayude a los alumnos a reflexionar sobre la educación en valores y su aplicación a casos y situaciones concretas.
 - Establecer procedimientos para la prevención y denuncia, en su caso, de las situaciones conflictivas.
 - *Información* trimestral del profesorado sobre las relaciones de convivencia existentes en cada curso, tras recabar información de los alumnos.
- fomenten las relaciones interpersonales.
 - Actividades específicas en el aula orientadas a favorecer el trabajo cooperativo, la educación en valores y la realización de dramatizaciones que permitan generar un clima social integrador.
 - Actuaciones para radicar la violencia en el aula con la intervención de los afectados, o de aquellos otros que pueden constituir un grupo de riesgo, a través de medición en conflictos, ayuda entre iguales, etc.

4. Que se está haciendo en los centros educativos aragoneses

Los programas de intervención para erradicar la violencia en el centro educativo están, en la mayoría de las ocasiones, diseñados para la consecución de dos objetivos: la disminución del grado de violencia y su prevención, a través de la generación de un ambiente o clima de compañerismo y colaboración que favorezca las relaciones interpersonales. Estos programas establecen unas estrategias de intervención orientadas principalmente a facilitar:

- El cambio en la organización escolar, posibilitando y dinamizando las relaciones interpersonales positivas para crear un clima favorable de convivencia y participación.
- La formación del profesorado en el manejo de técnicas para dinamizar las relaciones entre docentes, por medio de la constitución de grupos de trabajos para diseñar actividades y actuaciones que favorezcan la convivencia y

- La participación de las familias.

En los planes para erradicar dicha violencia resulta engañoso acudir a medidas puntuales ante las situaciones de conflicto en el ámbito escolar, cuando no se cuestiona ni se propone la transformación de los elementos estructurales de los centros (García Gómez, 2000). Se debe incidir en todos los elementos que están presentes y condicionan los procesos relacionales en una organización educativa: la planificación del currículo, la organización interna, la distribución y el ejercicio del poder, las relaciones grupales, las prácticas docentes y las actitudes del profesorado y alumnado. Una situación conflictiva, que genera violencia, requiere una respuesta colegiada de toda la comunidad educativa para poner en práctica un plan sistemático de análisis y resolución colectiva, con distribución de responsabilidades y previsión de dificultades en la ejecución de la solución acordada.

A nivel del Estado, el Ministerio de Educación y Ciencia está desarrollando una

serie de actuaciones orientadas, principalmente, a la formación del profesorado y en especial a aquellos que desarrollan su actividad profesional en educación secundaria. Con este fin se trabaja en la elaboración de materiales pedagógicos de contenido curricular y en el diseño de cursos que muestran estrategias para promover la convivencia y la prevención de la violencia en los centros y otros riesgos psicosociales y de salud en la adolescencia. Todo esto a través de la educación en valores, la modificación de conducta y la resolución de conflictos. Por otro lado, se trabaja en la prevención de la violencia en televisión mediante la firma de convenios con las cadenas públicas y privadas a fin de evitar la emisión de programas con contenido violento en las horas de mayor audiencia infantil y juvenil.

El Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar constituye una toma de conciencia por parte de la sociedad de un problema que afecta, con mayor o menor intensidad, a determinados centros educativos. Esto ha motivado que los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas hayan buscado alternativas y propuesto soluciones como por ejemplo: “Convivir es vivir” en Madrid, “Convivencia en los centros educativos” en Cantabria, “Cuento contigo” en Aragón, siendo la mayoría de dichos programas de carácter preventivo²⁰.

Los centros educativos deben convertirse en espacios adecuados de convivencia democrática, en los que se desarrollen programas formativos, medidas y actuaciones concretas relacionadas con la atención a la diversidad, la educación en valores y actitudes sociales. Los centros educativos deben responder a la conflictividad y violencia escolar, a través de respuestas globales a los comportamientos antisociales; igualmente se requieren respuestas específicas a problemas concretos de comportamiento antisocial por medio de programas adecuados que favorezcan el aprendizaje para la convivencia y respeto mutuo reflejado en el Proyecto Educativo del Centro. Para ello deben incluirse las cuestiones relacionadas con la convivencia en el Proyecto Curricular y articularse el posible desarrollo de acciones educativas orientadas a la formación y consolidación de hábitos y conductas democráticas, recogidas en las Programaciones Didácticas. Por ejemplo, el *Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos* (Díaz-Aguado 1992 y Díaz-Aguado y Royo 1995), o el *Programa de desarrollo social y afectivo en el aula* (Trianes y Muñóz, 1994, 1997), entre otros.

El Justicia de Aragón (Informe 2002: 53-55) ha propuesto una serie de medidas para contribuir a la armonía y convivencia dentro del ámbito educativo, centradas en los centros educativos y en las familias; las actuaciones dirigidas a la prevención de

20 En muchas de ellas la respuesta ha sido de orden preventivo, particularmente ligado a la acción positiva de mejorar la convivencia y el clima de relaciones sociales y de gobernabilidad de los centros escolares. Las actuaciones desarrolladas en las distintas comunidades han sido de distinta índole. En una primera visión encontramos que la mayoría de las iniciativas giran en torno a Planes de política educativa gubernamental para la elaboración de programas de mejora de la Convivencia y Planes de Política Educativa para la Prevención de la Violencia” (DEL REY, R. y ORTEGA, R. 2001:136).

la violencia en la familia están orientadas a incrementar su implicación en la educación de los hijos y en la resolución de los problemas de convivencia que se plantean en el aula. Respecto al profesorado, se insiste en su formación en todo tipo de destrezas que permitan prevenir y tratar los casos de conductas antisociales, así como el desarrollo en los centros de mecanismos para detectar y tratar inmediatamente el maltrato y la violencia entre compañeros. Considera igualmente importante el reforzar la autoridad de profesores y educadores con el objetivo de mejorar la disciplina en los centros educativos. Finalmente propone la búsqueda de alternativas para los jóvenes comprendidos entre los 14 y 16 años, que no quieren seguir estudiando y que, por imperativo legal, deben permanecer escolarizados²¹.

En Aragón se están desarrollando, desde hace unos años, una serie de medidas preventivas para erradicar los casos de violencia y favorecer las relaciones de conviven-

cia en el entorno educativo. La mejora de la convivencia se ha convertido en un objetivo prioritario del Gobierno de la Comunidad Autónoma. Se ha facilitado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que los centros educativos puedan desarrollar distintas alternativas y propuestas orientadas a fomentar las relaciones de convivencia en la comunidad educativa, entre los que se encuentran algunos Proyectos de convivencia. En el curso académico 2005-2006, han sido aprobadas las bases reguladoras del Programa de Convivencia Escolar y la convocatoria de ayudas para desarrollar proyectos de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos²² sobre aspectos relacionados con los siguientes ámbitos psicopedagógicos:

- “La educación para la paz, los derechos humanos, el aprendizaje de una ciudadanía democrática y la tolerancia, etc.

21 Las ciudades de Zaragoza y Huesca disponen de un Plan de Actuación para los jóvenes con problemas de aprendizaje y desinteresados por el contenido curricular de la Enseñanza Secundaria. Dichos alumnos permanecen escolarizados en los Institutos de Enseñanza Secundaria pero desarrollan a su vez, un programa de Aulas Taller en instituciones que sin ánimo de lucro realizan una importante labor formativa y de integración social con estos jóvenes, que en su mayoría han fracasado escolarmente. De esta manera consiguen unos conocimientos y el aprendizaje de un oficio que les permite continuar con programas de Garantía Social o su incorporación al mercado laboral.

22 Orden de 23 de diciembre de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se establecen las bases reguladoras del Programa de Convivencia Escolar y se convocan ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Convivencia durante el curso escolar 2005/2006. Disposición Tercera Punto 1. (BOA de 20 de enero de 2006).

Dichos proyectos podrán desarrollarse en un centro o entre varios de forma conjunta, a través de una comisión gestora intercentros, y deberán incluir, entre otros aspectos, los siguientes:

- Diagnóstico de la situación del centro y su entorno en relación con los ámbitos pedagógicos señalados.
- Objetivos generales que puedan ser posteriormente evaluados su consecución.
- Actividades que se proponen para el desarrollo de cada uno de los objetivos propuestos.
- Relación de instituciones y/o sectores sociales que, en su caso, participan en el proyecto.

- La prevención de la convivencia y la mejora de la convivencia escolar”.

Así mismo, se han desplegado intervenciones que afectan al Servicio de Inspección Educativa. El Decreto 211/2000 del Gobierno de Aragón²³ establece el Plan de Actuación de los Servicios de Inspección Educativa que sirve de marco para que cada provincia elabore su propio Plan Provincial de Actividades. Por Resolución de 26 de octubre, de la Dirección General de Política Educativa se aprueba el Plan General de Actuación para el curso 2005/2006²⁴ y en el mismo se incluyen actuaciones prioritarias para el fomento de la convivencia escolar que se centran en el papel que juegan el equipo directivo, los tutores y el resto del profesorado en la convivencia, así como las formas de agrupamiento y otras medidas organizativas del centro. Por otro lado, se potencia el análisis de las actuaciones de carácter preventivo y el grado de implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, junto a la evaluación de su implicación en la mejora del clima y la resolución de conflictos. En este sentido, se comprueba el grado de adecuación de los procesos sancionadores a la normativa sobre derechos y deberes del alumnado y el grado de eficacia de los mismos. Por último, se proponen medidas de mejora y difusión de buenas prácticas.

Las Comunidades de Aprendizaje, experiencia llevada a cabo en seis centros educativos de Aragón, proponen el aprendizaje dialógico “*que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario... para llegar a consenso*”, como medio para fomentar las relaciones de convivencia en el aula (Elboj, C., Puigdemívol, I. Soler, M. y Valls, R. 2001: 115). Los grupos interactivos son una manera de trabajar el aprendizaje dialógico y una forma de organización que permite disminuir, dentro y fuera del aula, los problemas de convivencia mediante el aprendizaje solidario del alumnado en todos los niveles educativos.

Los grupos interactivos contribuyen a la transformación de la organización del aula mediante la formación de pequeños grupos heterogéneos bajo criterios de rendimiento, etnia, género, etc. en los que, con el apoyo de una persona adulta dinamizadora del grupo (familiar, voluntaria u otra profesional). El aumento de interacciones en el aula fomenta tanto el aprendizaje como la solidaridad entre el alumnado. A través de esta forma de organización el alumnado aprende más y, al trabajar conjuntamente, se facilita un clima de colaboración y ayuda mutua, fomentando la interacción entre iguales, la solidaridad y favoreciendo el aprendizaje y la convivencia entre todos.

23 DECRETO 211/2000, de 5 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación (BOA de 15 de diciembre).

24 RESOLUCION de 26 de octubre de 2005, de la Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2005/2006 (BOA de 9 de noviembre).

Finalmente, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón y a nivel provincial, los Servicios de Educación de cada una de las tres provincias aragonesas han establecido una serie de actuaciones, que en muchos aspectos son comunes, dentro de un ámbito de funcionamiento autónomo. Así, en general, cabe destacar el papel de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar en el diseño y desarrollo de carácter preventivo y en el establecimiento del Plan de Acción Tutorial en el que se incluye el tema de las relaciones de convivencia y el seguimiento de las normas vigentes en el centro. Para ello se proponen estrategias y actuaciones para las Departamentos de Orientación y se fijan directrices para los profesores tutores proponiendo la realización de entrevistas con alumnos y padres de grupos de riesgo. Se insiste en la formación sobre temas transversales tales como: tolerancia, educación para la paz y fomento de valores democráticos. En muchos centros educativos de Aragón se está abordando el tema de la convivencia mediante acciones y actividades que contribuyen a reforzar actitudes y valores cooperativos como la participación, confianza y solidaridad, además de la intensificación de las tutorías personalizadas y la preparación del profesorado y alumnado para la gestión y resolución de los posibles conflictos que se generen en el aula.

5. Propuestas finales

Como conclusión final del estudio se proponen, para favorecer las relaciones

de convivencia en los centros educativos aragoneses, la utilización de los siguientes recursos:

CUADRO 11. RECURSOS PARA ESTABLECER RELACIONES DE CONVIVENCIA

En el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Acción tutorial sistemática, planificada y coherente. • Aprendizaje cooperativo entre los propios alumnos. • Favorecer los procesos de comunicación mediante el trabajo en equipo. • Implicación sistemática y esporádica de los padres. • Impartir contenidos curriculares orientados a reflexionar sobre la convivencia. • Disciplina y normativa de régimen interno: aplicarla con rigor. • Actuación de los equipos de orientación y otros profesionales según necesidades. • Ejecución del Plan de convivencia de centro e implicación del alumnado.
Fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento de Régimen Interior claro, consensuado y preventivo. • Fijar actividades complementarias y extraescolares. • Favorecer un clima de tolerancia, respeto a la diversidad y serenidad. • Apoyo e implicación del equipo directivo. • Motivación e implicación del profesor. • Comunicación bidireccional con las familias. • Gestión de los espacios de uso compartido y del patio de recreo. • Asesoramiento de los equipos de orientación y profesionales externos.

Asimismo se propone el desarrollo de las siguientes estrategias orientadas a facilitar las relaciones de convivencia en los centros y a canalizar y resolver las situaciones de conflicto que se puedan generar en el aula y en el entorno educativo.

CUADRO 12. ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER RELACIONES DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

<p>Régimen disciplinario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consensuarlo con la comunidad educativa. • Normas y consecuencias, claras y explícitas. • Apoyo al profesorado. • Mayor rigidez y firmeza en cuestiones disciplinarias. • Adecuación a la realidad y actualización de los RRI. • Mayor implicación de las autoridades educativas. • Más inmediatez en las respuestas, evitando burocracia innecesaria. • Aplicación rigurosa, homogénea y consecuente. • Potenciar la autoridad del profesor. • Potenciar la comisión de convivencia. • Énfasis de la acción tutorial en el cumplimiento de las normas. • Implicación de las familias y Consejo Escolar. • Acordar con las familias las pautas de actuación. • Unificar criterios entre el profesorado. • Trabajar la prevención para evitar llegar a la sanción: la sanción no educa. • Resolución creativa de conflictos. • Que sean los alumnos los que gestionen la resolución de los conflictos.
<p>Estrategias educativas en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad, empatía y escucha activa. • Trabajo en equipo. Aprendizaje cooperativo. • Comunicación positiva y diálogo. • Reflexión sobre la marcha de clase. • Mostrarse el profesor accesible para los alumnos. • Servir el profesor de referente adulto para los alumnos. • Mejorar la formación del profesorado. • Metodología adaptada, participativa y activa. • Actividades motivadoras y diversificadas para alumnos. • Primar la consecución de tiempo disponible para la resolución de conflictos. • Fomento del conocimiento mutuo profesor/alumno. • Establecimiento explícito de los modos de relación profesor-alumno. • Hacer al alumnado partícipe de su proceso educativo; que encuentre las soluciones por sí mismo. • Establecer Planes de acción tutorial. • Facilitar la coordinación y el asesoramiento externo. • Proyecto Curricular de Centro adaptado a la diversidad. • Trabajar más el tema de convivencia en el currículo. • Estar expectantes ante el conflicto. • Fomento de habilidades sociales y emocionales.
<p>Papel del tutor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de su imprescindible labor mediadora y transmisora no sólo de conocimientos sino de actitudes, valores y normas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer económica y profesionalmente la labor del tutor, estableciendo las diferencias pertinentes entre cursos y características del alumnado. • Favorecer el desarrollo de su trabajo mediante descarga horaria. • Contacto personal y afectivo con alumno y familias. • Mayor protagonismo como mediador en conflictos. • Mejorar la coordinación con la familia. • Trabajar la capacidad de ponerse en el lugar del otro. • Estudiar posibles distribuciones de la colocación de los alumnos en la clase para prevenir conflictos. • Cambio de rol del tutor. Un tutor más parecido al clásico de maestro de escuela que al clásico de profesor de instituto. • Fomentar la formación permanente del tutor y facilitarle recursos. • Incentivación y motivación a la figura del tutor. • Trabajar en equipo con profesorado de apoyo y especialistas. • Bajar la ratio tutor/número de alumnos. • Identificación de roles en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de resolución de conflictos, clima de mediación en conflictos y rechazo a la violencia de cualquier tipo. • Educación en valores de respeto, trabajo, responsabilidad, trabajo cooperativo, etc. • Campañas de difusión de prácticas adecuadas. • Fomento de actividades culturales, deportivas y de ocio en común • Mejorar el diálogo y la integración. • Participación del alumnado en la toma de algunas decisiones. • Cultura de responsabilidad. • Detección y prevención de situaciones conflictivas. • Relación entre todos los miembros de la comunidad educativa: personal laboral, personal docente, familias y alumnos. • Aprender a desprenderse de los problemas ajenos a clase (profesores y alumnos). • Desarrollar estrategias de educación emocional. • Anteponer la cultura del esfuerzo a la del éxito fácil. • Tratamiento de las habilidades sociales y de la educación emocional.
<p>Clima social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El buen clima social se debe trabajar desde el primer día de clase. • Mejorar la comunicación. • Fomentar la cooperación y solidaridad frente a la competencia. • Romper y denunciar los roles negativos existentes en nuestro entorno (TV, personajes públicos...). 	<p>Hábitos familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas de formación para las familias. “Escuela de padres” en las que se establezcan pautas conjuntas de actuación: aprender para educar en valores y hábitos. • Contacto periódico y frecuente con el centro. • Comunicación positiva y búsqueda de tiempos de diálogo. • Mantener la coherencia con el centro educativo. • Dedicación suficiente a los hijos. • Implicar a las familias en la organización del tiempo (vigilancia tiempo de ocio).

	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor importancia a las tutorías con padres. • Establecer vías de comunicación efectivas de relación con el centro • Intervención y detección de problemas. • Instar al compromiso familiar para favorecer la convivencia. • Trabajar más en normas y valores con sus hijos. • Afrontar los conflictos desde el diálogo. • Autoridad, no autoritarismo. • Uso restringido de medios audiovisuales y nuevas tecnologías. • Colaboración real en las tareas del hogar por parte de todos los miembros de la familia. • Cuidar la adquisición de videojuegos. • Saber con quién andan nuestros hijos. • Que los padres sepan qué se espera de ellos. • Implicarse en la vida del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferencias y aprender a tolerarlas. • Implicación activa de los diferentes agentes sociales. • Diálogo, respeto, buenas formas, orden y mantenimiento de unas mínimas normas consensuadas por todos. • Control eficaz y erradicación de la violencia en los medios de comunicación. • Talleres para padres e implicación de los Servicios Sociales de Base de los ayuntamientos e instituciones. • Conciliar la vida laboral con la vida familiar; que desaparezcan los “niños llave”.
<p>Pautas sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica social y sanciones ante situaciones que alteren la convivencia. • Fomentar la participación e implicación. • Comunicación positiva. • Cooperativismo vs. Competitividad. • Revalorizar los comportamientos “educados”. • Reconocer, valorar, controlar y respetar las labores adecuadas del profesorado • Incentivar el ocio saludable, la solidaridad y la interculturalidad. • Educación en valores de respeto, trabajo, responsabilidad y trabajo cooperativo. • Fomento de nuevas actividades de ocio. 	<p>Diseño de espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula favorecedora de la convivencia: agrupamientos flexibles. • No agrupar en función del nivel de competencia curricular, puesto que la heterogeneidad es enriquecimiento. • Dotación de materiales, y mejora del mantenimiento y limpieza. • Disponibilidad de espacios de encuentro y de uso cultural y deportivo (en el centro o en el municipio). • En el aula, se puede poner un rincón de solución de conflictos. • Espacios polivalentes para el alumnado que no deja ni quiere estudiar ni atender y molesta permanentemente. • Crear espacios de expansión y convivencia adecuados a cada edad. • Habilitar espacios adecuados para tutorías y pequeños grupos con material adecuado. • Aulas para actividades extraescolares y de ocio. • Revisión del diseño y mobiliario escolar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar posibles distribuciones de colocación de los alumnos en clase para prevenir conflictos. • Gestión de espacios comunes de convivencia. • Trasladar el mensaje de que el espacio es responsabilidad de todos; exigir respeto. • Espacios amplios para actividades conjuntas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo libre coincidente de padres e hijos. • Incluir hora de tutoría en primaria. • Tiempos de coordinación y preparación de actividades dentro del horario.
Distribución de tiempos	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario ampliar los márgenes de autonomía de los centros a la hora de organizar la jornada escolar. • Ajustar el tiempo de cada actividad. • No existir tiempos vacíos. • Horario no rígido para las actividades colectivas. • No aplazar la resolución de conflictos. • Dedicar a la convivencia y a la educación emocional un tiempo semanal. • Suprimir los intervalos de cambio de clase al mínimo necesario para el cambio de profesor. • Aumento de tiempo disponible para que los maestros puedan llevar a cabo actuaciones con toda la comunidad educativa. • Armónica distribución de clases y descansos. • Horarios flexibles que contemplen talleres para alumnos especialmente conflictivos. • Mejor reparto de las horas lectivas. • Permitir un tiempo para el diálogo: tutorías individuales, colectivas. • Reparto de actividades entre el horario escolar y el extraescolar en colaboración con instituciones. • Desdobles; apoyos rentabilizados. 	Acciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Otorgar mayor autoridad a los profesores. • Política educativa consensuada y que respalde al profesorado. • Facilitar e incentivar la formación permanente. • Acabar con la rotación del profesorado que ralentiza el aprendizaje. • Aumento de plantillas en los centros. • Dotar a los centros educativos de los medios y recursos económicos y materiales. • Mayor autonomía en la organización del centro. • Potenciar el prestigio y la valoración social del profesorado. • Anticipación a los problemas y no subsanación tardía. • Normativa clara y simplificada. • Reducción de la movilidad del profesorado en los centros rurales. • Apoyo y asesoramiento del servicio de inspección. • Disminuir ratios. • Mejor distribución de alumnado conflictivo en los colegios públicos y privados concertados. • Atención a la calidad de la enseñanza, elevando los niveles curriculares. • Consideración de nuevos centros de difícil desempeño. • Apoyo a centros de convivencia problemática. • Programa de Convivencia. • Programa de atención a la diversidad. • Estimular al profesorado.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Intercambio de experiencias entre centros.• Presencia de profesionales en el aula que ayuden al profesorado (que lo demande) en su tarea educativa.• Oferta de talleres prácticos al alumnado con problemas, con suficientes recursos personales y materiales.• Revisión de los contenidos curriculares en la ESO.• Crear itinerarios profesionales con recursos en los centros.• Control de los medios de comunicación. |
|--|---|

BIBLIOGRAFÍA

- AVILES MARTINEZ, J.M. (2000): "El bullying en la ESO". *Escuela Hoy*, 46, 20-22.
- AVILES MARTINEZ, J.M.: "La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). Página WEB: http://www.stee-eilas.com/lanosasu/lanos2/bull_g.htm
- BARUDY, J. (2003): *El dolor invisible en la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- CENTRO NACIONAL DE INFORMACION Y COMUNICACION (2004): *La violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1996): *Violencia y televisión*. Madrid: Noésis.
- COMISIONES OBRERAS (2001): *Los problemas de la convivencia escolar; un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- DEL REY, R. Y ORTEGA, R. (2001): "Prevención de la violencia escolar en las Comunidades Autónomas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1992): *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1997): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes (4 vols)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2004): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CNICE).
- DIAZ-AGUADO, M.J.: y ROYO GARCIA, P. (1995): "Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 248-259.
- ELBOJ SASO, C. (2005): *Comunidades de aprendizaje. Educar desde la Igualdad de Diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón (Departamento de Educación, Cultura y Deporte).
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2001): *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1999): *Violencia y Sociedad Patriarcal*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- FERNANDEZ, I. (2004): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea (4ª ed.).

- FREIRE, P. (1993): La pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- FROMM, E. (1987): Anatomía de la destructividad humana. Madrid: Siglo XXI.
- GARCIA GALERA, M.C. (2000): Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. Barcelona: Gedisa.
- GARCIA GOMEZ, R.J. (2000): "El profesorado y la violencia en los centros. El asesoramiento «experto» y la exclusión de los docentes". Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado nº 2, Vol. 4 (diciembre 2000).
- GIDDENS, A. (2002): Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.
- GOFFMAN, E. (1980): Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1981): La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOMEZ BAHILLO, C. ELBOJ SASO, C., FRONTERA SANCHO, M., PUYAL ESPAÑOL, E., SANAGIUSTIN FONS. M.V., SANZ HERNANDEZ, A. y VALERO SALAS, A. (2004): La inmigración en Aragón. Hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2004): Violencia e inmigración. Madrid.
- MAFFESOLI, M. (1998): El tiempo de las tribus. Madrid: Icaria.
- MATZA, D. (1981): El proceso de desviación. Madrid: Taurus.
- MELERO MARTIN, J. (1993): Conflictividad y violencia en los centros. Madrid: Siglo XXI.
- MELUCCI, A. (2001) Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información. Madrid: Trotta.
- MOOIJ, T. (1997): "Por la seguridad en la escuela". Revista de Educación, 313, 29-52.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. y TORREJO SEIJO, J.C. (2003): Convivencia y disciplina en el aula: solución de conflictos y aprendizaje democrático. Madrid: Alianza.
- MORENO, J.M. (1997): "The dark side of the school: policy and practices on anti-social behaviour in Spanish Schools". Ponencia presentada a la Conferencia Europea Safe&at school. Presidencia holandesa de la Unión Europea. Utrech. (Página Web: <http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/articulo3.htm>).
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999): Resolución de conflictos en centros escolares. Madrid: UNED.
- OLWEUS, D. (2004): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.

- ORTEGA R. y REY, R. del (2003): La violencia escolar: estrategias de prevención. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. (1994): "Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros", *Revista de Educación*, 3004, 253-280.
- ORTEGA, R. (1995): "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB". *Infancia y Sociedad*, 27-28, 192-215.
- ORTEGA, R. (coord.) (2000): *Educación en la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado libros.
- ORTEGA, R. Y MORA-MARCHAN, J. (1996): "El aula como escenario de la vida afectiva y moral". *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- ORTEGA, R. Y MORA-MARCHAN, J. (1997): "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares". *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- PALOMERO, J.E. y FERNANDEZ, R. (2001): "La violencia escolar: un punto de vista global", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- PEÑALVA, C. (2002): "El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación." Alicante: Universidad de Alicante, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 395-412.
- PIAGET, J. (1984): *El criterio moral en el niño*. Madrid: Martínez Roca.
- REVISTA DE EDUCACION (1997): *Monográfico sobre Violencia en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RODRÍGUEZ, N. (2004): *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- SANZ HERNANDEZ, A. y ELBOJ SASO, C. (2004): *Ser jóvenes en Teruel*. Teruel: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento.
- TRIANES M.V. y MUÑOZ, A. (1997): "Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención". *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1994): *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga: Delegación Provincial de Educación.
- TRIANES, V. (2000): *La violencia en los contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

NORMATIVAS E INFORMES

- CENTRO REINA SOFIA (2002): *Maltrato infantil en la Familia*. España (1997/1998). Serie documentos.
- COMISIONES OBRERAS (2001): *Los problemas de la convivencia escolar; un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras
- DECRETO 211/2000, de 5 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación BOA del 15 de diciembre).

DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCIA: <http://www.defensor-delmenor-and.es>

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Serie Informes, estudios y documentos.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS 2001): Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico. Madrid.

JUSTICIA DE ARAGON (2002): Informe especial sobre la violencia juvenil en Aragón. Zaragoza, Serie Informes.

JUSTICIA DE ARAGÓN (2005): Informe Especial sobre Los malos tratos en el seno de la familia y la violencia de hijos a padres". Zaragoza. Serie informes.

JUSTICIA DE ARAGON: Comparecencia ante la Comisión de Peticiones y Derechos Humanos de las Cortes de Aragón. Zaragoza, 20 de septiembre de 2005.

INFORME sobre Violencia entre compañeros, IX Seminario Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. Informe presentado por la profesora Fuensanta Cerezo, de la Universidad de Murcia. Valencia, 6 y 7 de octubre de 2005.

INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2004): Materiales para prevenir la violencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. I. "Estudios comparativos e instrumentos de evaluación"; Vol. II "Programas de intervención y estudio experimental". Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1998): Diagnóstico general del sistema educativo". Madrid.

LEY ORGANICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE. de 4 de mayo).

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES-UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID (2003): Bases para la elaboración de una estrategia integral para la infancia y adolescencia en riesgo y dificultad social. Madrid.

MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA (2005): Violencia urbana y agresiones racistas en España. Página Web: <http://www.imsersomigracion.upco.es>

ORDEN DE 23 DE DICIEMBRE DE 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón, por la que se establecen las bases reguladoras del Programa de Convivencia Escolar y se convocan ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Convivencia durante el curso escolar 2005/2006. (BOA de 20 de enero de 2006)

REAL DECRETO de 5 de mayo de 1996 por el que se regula los derechos y los deberes de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos (BOE. 2 de junio)

RESOLUCION de 26 de octubre de 2005, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2005/2006 (BOA de 9 de noviembre).

TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ARAGON (2005): Memoria de las Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Aragón 2004.

UNIVERSIDAD DE ALCALA DE HENARES (2005): INFORME CISNEROS VII sobre la Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller”. Autores: OÑATE CANTERO, A. y PIÑUEL Y ZABALLA, I. Madrid. Página Web: www.acoescolar.com

ENLACES

www.bullying.org
Página informativa de la red internacional de recursos educativos (Canadá).

www.averroes.cec.junta-andalucia.es
Red temática educativa de Andalucía.

www.aaidex.es
Asociación para la investigación y desarrollo educativa en Extremadura.

www.aaidex.es
Red educativa anti-bullying de la Facultad de Educación de la Universidad de Edimburgo (Escocia).

www.gold.ac.uk/euconf/spanish/
Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. En la dirección de internet se puede encontrar el informe de la conferencia, que consta del programa original, la recopilación de las ponencias principales, los pósteres y los resúmenes de seminarios.

La conferencia fue patrocinada por la Comisión Europea (DG XXII) bajo su iniciativa de Violencia en la Escuela, y el Departamento para Educación y Empleo.

www.acoescolar.info
Coordinada por el Defensor del Menor de Madrid, el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, la Asociación Protégeles y la Fundación Riojana para la Sociedad del Conocimiento. Consiste en una línea de ayuda a través de internet contra el acoso escolar, destinada a atender las situaciones que afectan a niños y adolescentes y a orientar a los padres sobre cómo detectar este tipo de situaciones.

www.gold.ac.uk/euconf/spanish/
Iniciativas para combatir el bullying.

www.bullying.co.uk/
Informaciones sobre bullying.

www.acosoescolar.com
Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.

[http://www.orientaeduc.com/Convivencia - Escolar](http://www.orientaeduc.com/Convivencia-Escolar)
El Portal de Convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia pretende fomentar el acceso a todos los agentes implicados en el mundo educativo, profesores, alumnos, padres y madres... a información y servicios relacionados con la mejora de la Convivencia en los Centros Educativos.

[http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/foro.htm](http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia_foro.htm)
Foro sobre convivencia escolar de CC.OO.

www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/
Gobierno de Aragón. Plan de Convivencia Escolar

ANEXOS

ANEXO I

MUESTRA DE CENTROS ANÁLISIS CUANTITATIVO

A continuación se relacionan los centros públicos y privados a los que se ha remitido los cuestionarios que figuran en los Anexos III, IV y V para su cumplimentación por parte de los profesores, AMPAS y alumnos respectivamente.

Provincia de Huesca

CAPITAL

Zona educativa nº 1: C.E.I.P. Juan XXIII, I.E.S. Ramón y Cajal y Colegio de San Viator.

Zona educativa nº 2: C.E.I.P. Pio XII e I.E.S. Lucas Mallada.

Zona educativa nº 3: C.E.I.P. Sancho Ramirez.

Zona educativa nº 4: C.E.I.P. San Vicente.

Zona educativa nº 5: C.E.I.P. Alcoraz.

Zona educativa nº 6: Colegio Salesianos.

Zona educativa nº 7: C.E.I.P. Pedro J. Rubio e I.E.S. Pirámide.

MONZÓN: C.E.I.P. Joaquín Costa e I.E.S. Mar de Fuentes.

BARBASTRO: C.E.I.P. Alto Aragón e I.E.S. Hermanos Argensola.

FRAGA: Colegio Santa Ana e I.E.S. Ramón J Sender.

JACA: Colegio Escuelas Pías e I.E.S. Domingo Miral.

Provincia de Teruel

CAPITAL

Zona educativa nº 1: Colegio La Salle San José e I.E.S. Francés de Aranda.

Zona educativa nº 2: C.E.I.P. Ensache e I.E.S. Segundo de Chomón.

Zona educativa nº 3: C.E.I.P. Juan Espinal e I.E.S. Ibáñez Martín.

Zona educativa nº 4: Colegio Las Viñas.

ALCAÑIZ: C.E.I.P. Emilio Díaz.

MONREAL DEL CAMPO: I.E.S. Salvador Victoria.

Provincia de Zaragoza

CAPITAL

Zona educativa nº 1: Colegio Cristo Rey, C.E.I.P. Hermanos Marx e I.E.S. Tiempos Modernos.

Zona educativa nº 2: Colegio La Purísima y San Antonio, I.E.S. Itaca y C.E.I.P. La Jota.

Zona educativa nº 3: C.E.I.P. Puerta Sancho e I.E.S. Luis Buñuel.

Zona educativa nº 4: C.E.I.P. Infanta Elena (Utebo) e I.E.S. Sanz Briz (Casetas).

Zona educativa nº 5: C.E.I.P. Doctor Azúa, C.E.I.P. Joaquín Costa, Colegio Compañía de María, Colegio Calasanz, Colegio Tomás de Aquino, I.E.S.. Miguel Catalán e I.E.S. Medina Albaida.

Zona educativa nº 6: C.E.I.P. Ana Mayayo, C.E.I.P. Hispanidad, C.E.I.P. Jerónimo Blancas, Colegio Salesianos, Colegio Padre Enrique de Ossó, I.E.S. Los Enlaces, I.E.S. María Molinere e I.E.S. El Portillo.

Zona educativa nº 7: Colegio La Salle Montemolín, Colegio Santo Domingo de Silos, C.E.I.P. Torre Ramona, I.E.S. Pablo Gargallo e I.E.S. Pablo Serrano.

CALATAYUD: I.E.S. Leonardo de Chabacier.

EJEA DE LOS CABALLEROS: I.E.S. Cinco Villas.

CASPE: I.E.S. Mar de Aragón.

LA ALMUNIA: C.E.I.P. Primo de Rivera.

TARAZONA: I.E.S. Tubalcaín.

Relación de centros que han participado en los Grupos de discusión

Centros educativos que han participado en los grupos de discusión de profesores:

Grupo de discusión nº 1. I.E.S. Pablo Serrano (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 2. Colegio Cristo Rey (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 3. I.E.S. Tiempos Modernos (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 4. C.E.I.P. Doctor Azúa (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 5. Colegio La Salle Montemolín (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 6. Colegio La Purísima y San Antonio (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 7. I.E.S. Los Enlaces (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 8. I.E.S. Miguel Catalán (Zaragoza).

Grupo de discusión nº 9. C.E.I.P. Joaquín Costa de Monzón (Huesca).

Grupo de discusión nº 10. I.E.S. Lucas Mallada (Huesca).

Grupo de discusión nº 11. C.E.I.P. San Vicente (Huesca).

Grupo de discusión nº 12. I.E.S. Salvador Victoria de Monreal del Campo (Teruel).

Grupo de discusión nº 13. I.E.S. Francés de Aranda (Teruel).

Representantes de padres de alumnos que han participado en los grupos de discusión:

Grupo de discusión nº 14. HUESCA: C.E.I.P. Juan XXIII, C.E.I.P. El Parque, I.E.S. Ramón y Cajal, I.E.S. Pirámide, I.E.S. Sierra de Guara y C.E.I.P. San Vicente.

Grupo de discusión nº 15. TERUEL: C.E.I.P. Juan Espinal, I.E.S. Ibáñez Martín, I.E.S. Segundo Chomón, Colegio Las Viñas y C.E.I.P. Fuenfresca.

Grupo de discusión nº 16. ZARAGOZA: I.E.S. Itaca, I.E.S. Santiago Hernández, C.E.I.P. Sainz de Baranda, C.E.I.P. Infanta Elena de Utebo, C.E.I.P. Julián Nieto, I.E.S. Pablo Serrano. I.E.S. Miguel de Molinos. I.E.S. J. Zurita y C.E.I.P. Hermanos Marx.

Representantes de alumnos que han participado en los grupos de discusión:

Grupo de discusión nº 17. HUESCA: I.E.S. Pirámide, I.E.S. Ramón y Cajal y C.E.I.P. Joaquín Costa (Monzón).

Grupo de discusión nº 18. TERUEL: I.E.S. Francés de Aranda y C.E.I.P. Juan Espinel.

Grupo de discusión nº 19. ZARAGOZA: I.E.S. Pablo Serrano, I.E.S. Pedro Cerrada (Utebo), I.E.S. ITACA, I.E.S. Jerónimo Zurita e I.E.S. Tiempos Modernos.

PROTOCOLO PARA LA MEDICION DE LA CONVIVENCIA EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS DE LA
COMUNIDAD AUTONOMA DE ARAGON

Cuestionario para Profesores

El cuestionario de profesores recoge información sobre cómo ven los educadores el ambiente y clima existentes en los centros, cómo evalúan las relaciones entre los alumnos, qué situaciones conflictivas surgen en el día a día, dónde y cómo se produce el conflicto en el entorno escolar, cuáles son las causas explicativas de los comportamientos antisociales de algunos alumnos, cómo se comportan los afectados o los propios compañeros ante estas situaciones, cómo son las relaciones entre alumnos y profesores, cómo se resuelven los problemas de disciplina en el aula o cómo son las relaciones entre los docentes.

Identificación del centro

Curso: _____

Municipio _____

Tipo de Centro:

público () concertado () privado ()

Por favor, señale con una "x" las opciones elegidas.

1. ¿Cómo es el ambiente y clima en tu centro?

- Muy bueno () (1)
- Bueno () (2)
- Normal () (3)
- A veces malo, ya que hay algún conflicto o enfrentamiento entre los alumnos () (4)
- Muy malo, ya que hay muchos conflictos entre los alumnos () (5)
- Muy malo, por problemas de disciplina () (6)

2. ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos?

- Muy cordiales y agradables () (7)
- Normales () (8)
- Existen grupos sin relación entre ellos () (9)

- Grupos con enfrentamientos entre ellos () (10)
3. ¿Existe conflicto entre compañeros de la misma clase o con los de otros cursos?
- Nunca () (11)
 - A veces () (12)
 - Con frecuencia () (13)
 - Casi todos los días () (14)
4. ¿Existe casos de acoso escolar en tu centro? En caso afirmativo y en las ocasiones en que se produce ¿cómo se manifiesta?
- Insultos, motes ofensivos, reírse del compañero de clase, hablar mal de él () (15)
 - Daño físico (empujones, patadas) () (16)
 - Rechazarlo y aislarlo de compañeros, no dejarle participar en trabajos, juegos () (17)
 - Amenazas, chantajes, obligarle a hacer cosas contra su voluntad... () (18)
 - De otras formas () (19)
5. Según tu experiencia docente, ¿a qué edad se producen mayores problemas de convivencia entre los alumnos?
- de 10 a 12 años () (20)
 - de 12 a 14 años () (21)
 - de 14 a 16 años () (22)
 - de 16 a 18 años () (23)
6. ¿Cuál es el lugar en dónde se produce el acoso y la violencia escolar?
- En el recreo-en el patio () (24)
 - Durante la salida y entrada al centro () (25)
 - En clase-en el aula () (26)
 - En los pasillos entre clase y clase () (27)
 - En los servicios y momentos aislados () (28)
 - En cualquier lugar () (29)
7. ¿Cuál es la razón explicativa de este tipo de provocaciones y situaciones conflictivas entre alumnos?
- No existen apenas () (30)
 - Racismo e intolerancia hacia las minorías () (31)
 - Personalidad y carácter del agresor () (32)
 - Conflicto entre género () (33)
 - Posicionarse dentro del grupo y conseguir el liderazgo () (34)
8. ¿Consideras que las agresiones entre compañeros es el principal problema con el que se encuentra tu centro?
- Totalmente de acuerdo () (35)
 - De acuerdo () (36)
 - Es relativamente importante () (37)
 - No es un problema importante () (38)
 - Es un problema que se ha acrecentado en los últimos años, pero las informaciones que aparecen no responden a la realidad de los centros educativos, sino a casos aislados. () (39)
9. ¿Ha habido algún caso de acoso en tu centro?
- Si () (40)
 - No () (41)
 - Se comenta pero no lo hemos visto () (42)
 - Situaciones de acoso como tal no () (43)
 - Nunca se ha llegado a ese extremo () (44)

10. ¿Cuál es el comportamiento habitual de los alumnos en estas ocasiones?

- No suelen hablarlo con nadie porque les produce temor, inseguridad o miedo. () (45)
- No se con quién lo han podido hablar () (46)
- Hablan con el tutor/profesores () (47)
- Lo ponen en conocimiento del director/jefe de estudios o del orientador () (48)
- Lo comentan con su familia () (49)
- Lo comentan con mis amigos () (50)
- Lo comentan con compañeros de clase () (51)

11. ¿Has tenido a lo largo de tu experiencia docente alguna situación conflictiva directa que se pueda considerar acoso entre compañeros?

- Nunca () (52)
- Alguna vez () (53)
- Con cierta frecuencia () (54)
- Casi todos los días () (55)

12. ¿Cuál es la causa principal de los comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia entre los estudiantes?

12.1. La familia

- Permisividad de los padres y falta de compromiso con la educación de sus hijos () (56)
- Desajustes de pareja: crisis de convivencia () (57)
- Situaciones de violencia familiar () (58)
- Excesivo tiempo en que los hijos están solos ante TV, Internet, videojuegos () (59)

- Falta de modelos éticos y educación moral () (60)
- No participación en las actividades centro () (61)

12.2. La sociedad

- Aumento de la violencia social (calle, entorno laboral...) () (62)
- Aumento de la violencia política (enfrentamientos, guerras...) () (63)
- Aumento de la violencia mercantil y laboral (agresividad, competitividad, éxito del triunfador, crisis valores sociales....) () (64)
- Expectativas personales de éxito y sentimiento de fracaso por no conseguirlas () (65)

12.3. Incidencia de los medios de comunicación

- Televisión y juegos recreativos () (66)
- Noticias e información resaltando la violencia () (67)
- Internet () (68)

12.4. Influencia de compañeros y amigos

- Necesidad de reafirmación en el grupo () (69)
- Búsqueda de seguridad en sí mismo () (70)

13. ¿Cómo son las relaciones de convivencia que existen en tu centro entre profesores y alumnos?

- Muy cordiales () (71)
- Cordiales con algún altercado aislado () (72)
- Normales, con los problemas habituales de convivencia y disciplina () (73)
- De tensión por problemas de orden y disciplina () (74)

- De tensión por el conflicto existente entre los propios alumnos () (75)
 - Distantes () (76)
14. Cuando se generan conflictos en tu centro/aula se deben a
- Alumnos que no permiten que se imparta la clase () (77)
 - Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos () (78)
 - Malas maneras, agresiones de alumnos hacia profesores () (79)
 - Vandalismo, destrozo de objetos, material () (80)
 - Conflictos entre profesores () (81)
 - Otras () (82)
15. ¿Tienes problemas para el mantenimiento de la disciplina en el aula?
- Casi nunca () (83)
 - En ocasiones () (84)
 - Con frecuencia () (85)
 - Todos los días () (86)
16. ¿Has sufrido algún tipo de agresión por parte de los alumnos? ¿De qué tipo?
- Nunca he sufrido una agresión por parte del alumnado () (87)
 - Agresión físicas () (88)
 - Agresión verbal () (89)
 - Daño a bienes propios (cartera, ropa, coche...) () (90)
 - Amenazas () (91)
 - Agresión psicológica: difamar, acusar, proclamar defectos... () (92)
17. Cuando se te presenta algún problema de disciplina con tus alumnos ¿qué haces?
- Se lo comunico al tutor y/o al equipo directivo () (93)
 - Lo comento con mis compañeros y escucho sus consejos () (94)
 - No lo comunico a nadie, lo resuelvo por mi mismo () (95)
 - No lo comunico a nadie, no me siento apoyado por mis compañeros () (96)
18. ¿Cuál podría ser la causa de esta situación de conflictividad y falta de disciplina?
- La falta de valores y principios de disciplina () (97)
 - La pérdida de reconocimiento social a la labor educativa del profesor () (98)
 - La permisividad social () (99)
 - La estructura participativa de los centros () (100)
 - Falta de autoridad (101)
19. ¿Qué haces cuando se produce un problema de disciplina respecto a tu persona o actuación?
- No tengo conflicto en clase () (102)
 - Expulso al alumno de clase () (103)
 - Hablo con él a la salida de clase y le hago reflexionar sobre su actitud () (104)
 - Lo pongo en conocimiento del jefe de estudios/director () (105)
 - Propongo el inicio de un expediente disciplinario () (106)
 - Lo planteo en clase para tomar medidas entre todos () (107)
20. Las relaciones entre el profesorado del centro, las consideras:
- Muy buenas () (108)
 - Buenas () (109)
 - Normales () (110)
 - Regulares () (111)
 - Malas () (112)
 - Distantes () (113)

Cuestionario para las asociaciones de madres y padres de alumnos

El cuestionario enviado a las AMPAS recoge información sobre cómo consideran las madres y padres de alumnos el ambiente del centro al que acuden sus hijos, cómo evalúan las relaciones de convivencia entre profesores y alumnos, cómo son las relaciones del AMPAS con el equipo directivo y profesorado, cómo son las relaciones entre los alumnos, qué características comunes definen las situaciones conflictivas entre los alumnos entre sí y de éstos con sus profesores, cómo responden los alumnos ante las agresiones a otros compañeros, cuál es la causa explicativa de los comportamientos antisociales de los alumnos o qué se podría hacer para mejorar las relaciones de convivencia en los centros.

Por favor, señale con una “x” las opciones elegidas

Identificación del centro

Tipo de centro

- Público ()
- Concertado ()
- Privado ()

Nivel educativo

- Primaria ()
- ESO y Bachillerato ()
- ESO, Bachiller y Ciclos Formativo ()

Ciudad de _____

- Municipio de más de 5.000 habitantes ()
- Municipio entre 3000 a 5.000 habitantes ()
- Municipio entre 2000 y 3000 habitantes ()
- Municipio de menos de 2.000 habitantes ()

1. ¿Cómo consideran que es el ambiente y clima en el centro al que acuden sus hijos?

- Muy bueno () (1)
- Bueno () (2)
- Normal () (3)

- A veces malo, ya que hay algún conflicto o enfrentamiento () (4)
 - Muy malo, ya que hay muchos conflictos entre compañeros () (5)
2. ¿Cómo son las relaciones de convivencia en el centro entre profesores y alumnos?
- Muy cordiales () (6)
 - Cordiales con algún altercado aislado () (7)
 - Normales, con los problemas habituales de convivencia y disciplina () (8)
 - De tensión por problemas de orden y disciplina () (9)
 - De tensión por el conflicto existente entre los propios alumnos () (10)
3. Las relaciones del APA con el equipo directivo / profesorado del centro, las consideran:
- Muy buenas () (11)
 - Buenas () (12)
 - Normales () (13)
 - Regulares () (14)
 - Malas () (15)
 - No existen () (16)
 - Distantes () (17)
4. ¿Existen problemas de convivencia y de relación en el centro entre profesores y alumnos?
- Nunca () (18)
 - Algún caso aislado () (19)
 - Con frecuencia () (20)
 - Casi todos los días () (21)
5. En caso afirmativo, ¿cuál es la causa de esta situación de conflictividad y falta de disciplina?
- La falta de valores y principios de disciplina entre el alumnado () (22)
 - La pérdida de reconocimiento social a la labor educativa del profesor () (23)
 - La permisividad social () (24)
 - La estructura participativa de los centros () (25)
 - Falta de autoridad (26)
6. ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos?
- Muy cordiales y agradables () (27)
 - Normales () (28)
 - División entre los que van bien en clase y los que no () (29)
 - Existen grupos sin relación entre ellos () (30)
 - Grupos con enfrentamientos entre ellos () (31)
7. ¿Ha existido o existe alguna situación individualizada de acoso de un alumno o alumnos hacia algún compañero?
- Nunca () (32)
 - Algún caso aislado () (33)
 - Con frecuencia () (34)
 - Casi todos los días () (35)
8. En caso afirmativo, y según la información que disponen ¿cómo se manifiesta esta situación de dominación?
- Insultos, motes ofensivos, reírse de él, hablar mal de él () (36)
 - Daño físico (empujones, patadas) () (37)
 - Rechazo y aislamiento del resto compañeros, no dejarles participar en trabajos, juegos... () (38)
 - Amenazas, chantajes, obligarle a hacer cosas contra su voluntad... () (39)
 - Otras formas () (40)

9. ¿A que edad se producen los mayores problemas de convivencia entre los alumnos?

- de 10 a 12 años () (41)
- de 12 a 14 años () (42)
- de 14 a 16 años () (43)
- de 16 a 18 años () (44)

10. ¿Consideran que las agresiones entre compañeros es el principal problema con el que se encuentra el centro?

- Totalmente de acuerdo () (45)
- De acuerdo () (46)
- Es relativamente importante () (47)
- No es un problema importante () (48)

11. ¿Cuál es el comportamiento habitual de los alumnos en estas ocasiones?

- No suelen hablarlo con nadie porque les produce temor, inseguridad o miedo. () (49)
- Hablan con el tutor/profesores () (50)
- Ponerlo en conocimiento del director/jefe de estudios del centro o del orientador () (51)
- Lo comentan con su familia () (52)
- Lo comentan con mis amigos () (53)
- Lo comentan con compañeros de clase () (54)

12. ¿Cuál es la causa de este tipo de provocaciones y situaciones conflictivas entre alumnos?

- No existen apenas () (55)
- Racismo e intolerancia hacia las minorías () (56)
- Personalidad y carácter del agresor () (57)
- Conflicto entre género () (58)

- Posicionarse dentro del grupo y conseguir el liderazgo () (59)

13. ¿Cuál es la causa principal de las actitudes y comportamientos antisociales y de los problemas de convivencia existentes en los centros educativos?

13.1. La familia

- Permisividad de los padres y falta de compromiso con la educación de sus hijos () (60)
- Desajustes de pareja: crisis de convivencia () (61)
- Situaciones de violencia familiar () (62)
- Demasiado tiempo en que hijos permanecen solos ante TV, Internet, videojuegos () (63)
- Falta de modelos éticos y educación moral () (64)
- No participación de los padres en el centro () (65)

13.2. La sociedad

- Aumento de la violencia social (calle, entorno laboral...) () (66)
- Aumento de la violencia política (enfrentamientos, guerras...) () (67)
- Aumento de la violencia mercantil y laboral (agresividad, competitividad, éxito del triunfador, valores morales....) () (68)
- Expectativas personales de éxito y sentimiento de fracaso por no consecución () (69)

13.3. Incidencia de los medios de comunicación

- Televisión y juegos recreativos () (70)
- Noticias e información resaltando la violencia () (71)

- Internet () (72)

13.4. Influencia de compañeros y amigos

- Necesidad de reafirmación en el grupo () (73)
- Búsqueda de seguridad en sí mismo () (74)

14. ¿Qué podría hacerse para mejorar la relación de convivencia en el centro educativo? Valora las actividades siguientes por orden de preferencia (1, la preferente en primer lugar y 9 la última)

- Fomentar actividades recreativas y de tiempo libre ____ (75)
- Trabajar las asignaturas en equipo ____ (76)
- Crear sesiones de evaluación de las relaciones existentes en la clase ____ (77)
- Valorar y reconocer la validez de formas de ser distintas ____ (78)
- Más educadores en el aula ____ (79)
- Cambiar la actitud del profesorado ____ (80)
- Poner unas normas de convivencia consensuadas por todos ____ (81)
- Mayor participación de las familias en el centro ____ (82)

PROTOCOLO PARA LA MEDICION DE LA CONVIVENCIA EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS DE LA COMUNI-
DAD AUTONOMA DE ARAGON

Cuestionario para los alumnos

El cuestionario de los alumnos ha proporcionado información acerca de cómo viven ellos el ambiente y clima de su centro, cómo es la relación entre los compañeros, cómo se manifiestan, viven y reaccionan ante las situaciones de conflicto relacional y qué ideas proponen para favorecer las relaciones de convivencia en el entorno educativo.

Por favor, señale con una “x” las opciones elegidas

Identificación del centro

Curso: _____

Municipio de _____

Edad: _____

Hombre () Mujer ()

1. ¿Cómo es el ambiente y clima en tu centro?

- Muy bueno () (1)
- Bueno () (2)
- Normal () (3)
- A veces malo, ya que hay algún conflicto o enfrentamiento entre compañeros () (4)
- Muy malo, ya que hay muchos conflictos entre compañeros () (5)

2. Cada mañana cuando acudes al instituto o colegio

- Estás contento por estar con tus amigos () (6)
- Estás contento porque cada día aprendes cosas nuevas que crees interesantes () (7)
- Estás contento porque te lo pasas bien a lo largo del día () (8)
- No te apetece venir por no ver a algún compañero () (9)

- Tienes miedo porque hay compañeros que se meten contigo () (10)
 - Tienes miedo a algún compañero concreto () (11)
3. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
- Me llevo muy bien con todos y tengo muchos amigos en el aula () (12)
 - Me relaciono a nivel superficial con todos mis compañeros, pero mis verdaderos amigos no están en mi clase () (13)
 - Me llevo muy bien solo con dos o tres compañeros () (14)
 - No tengo amigos en el aula () (15)
 - Estoy enfrentado con algún grupo o con algún compañero () (16)
4. ¿Cómo son las relaciones entre los compañeros dentro de tu clase?
- Muy cordiales y agradables () (17)
 - Normales () (18)
 - División entre los que van bien en clase y los que no () (19)
 - Hay grupos pero sin relación entre ellos () (20)
 - Hay grupos con enfrentamientos entre ellos () (21)
5. ¿Existen conflictos de relación entre tus compañeros de clase o con de otros cursos?
- Nunca () (22)
 - A veces () (23)
 - Con frecuencia () (24)
 - Casi todos los días () (25)
6. Si existe conflicto hacia algún compañero ¿Cómo se manifiesta?
- Insultos, motes ofensivos, reírse de él, hablar mal de él () (26)
 - Daño físico (empujones, patadas) () (27)
 - Rechazarlo y aislarlo, no dejándole participar en trabajos, juegos... () (28)
 - Amenazas, chantajes, obligarle a hacer cosas contra su voluntad... () (29)
7. ¿Dónde se producen el acoso y la violencia escolar?
- En el recreo-en el patio () (30)
 - Durante la salida y entrada al centro () (31)
 - En clase-en el aula () (32)
 - En los pasillos-entre clase y clase () (33)
 - En los servicios-momentos aislados () (34)
 - En cualquier lugar () (35)
8. Consideras que las agresiones entre compañeros es el principal problema con el que se encuentran los centros educativos
- Totalmente de acuerdo () (36)
 - De acuerdo () (37)
 - Es relativamente importante () (38)
 - No es un problema importante () (39)
9. ¿Has sufrido tú en alguna ocasión en este colegio/instituto alguna agresión por parte de otro compañero de tu clase o de otro curso?
- Nunca se meten conmigo, ni me rechazan ni me tratan mal () (40)
 - Algunas veces () (41)
 - Muchas veces () (42)
 - En este curso () (43)
10. Si has respondido afirmativamente la pregunta anterior ¿has hablado con alguien de lo que te estaba pasando? Señala con la persona con la que más has hablado

- No he hablado con nadie porque es algo que no me preocupa, paso de ellos () (44)
 - No se con quien hablarlo () (45)
 - He hablado con mi tutor / profesores () (46)
 - Con el director, jefe de estudios o con el orientador del centro () (47)
 - Con mi familia () (48)
 - Con mis amigos () (49)
 - Con compañeros de clase () (50)
 - No, por miedo () (51)
11. ¿Has tenido algún comportamiento violento hacia otro compañero de tu clase o centro?
- Nunca () (52)
 - Alguna vez () (53)
 - Con cierta frecuencia () (54)
 - Casi todos los días () (55)
12. Si has tenido un comportamiento violento, agresivo y ofensivo con otro compañero de tu clase o colegio/instituto ¿Por qué lo has hecho o lo haces actualmente?
- Nunca lo he hecho () (56)
 - Porque se metían conmigo () (57)
 - Porque a mi me lo hicieron también () (58)
 - Porque son distintos a nosotros: inmigrantes, gitanos, son raros... () (59)
 - Porque son débiles y quejitas () (60)
 - Por gastarle una broma () (61)
 - Por reírme de él y pasar un rato divertido () (62)
 - Por sentirme incluido en el grupo de amigos () (63)
13. ¿Qué se podría hacer en tu clase para que hubiera una relación de amistad y compañerismo entre todos los estudiantes? Valora las actividades siguientes por orden de preferencia (1, la preferente en primer lugar y 9 la última) (64)
- Fomentar actividades recreativas y de tiempo libre ____ (65)
 - Trabajar las asignaturas en equipo ____ (66)
 - Crear sesiones de evaluación de las relaciones existentes en la clase ____ (67)
 - Valorar y reconocer la validez de formas de ser distintas ____ (68)
 - Ayuda para que todos aprendiéramos lo que nos exigen __ (69)
 - Más educadores en al aula que nos ayudaran a aprender ____ (70)
 - Cambiar la actitud del profesorado ____ (71)
 - Poner unas normas de convivencia consensuadas por todos ____ (72)
 - Mayor participación de las familias en el centro ____ (73)

A. La violencia y acoso en el centro educativo

1°. ¿Qué entendemos realmente por acoso o violencia escolar entre compañeros? ¿Cuál es el límite entre conflicto grupal o entre compañeros y el acoso? ¿Cuál es el límite entre lo tolerable y lo que ya no lo es?

2°. ¿Existe realmente violencia en los centros educativos aragoneses, o simplemente se trata de casos aislados o enfrentamientos personales que no van más allá?

3°. ¿Ha existido siempre o, por el contrario, ha aumentado en los últimos años? Si ha existido siempre, ¿por qué ahora las cifras parecen ser más alarmantes? ¿Es qué se conceptualiza como acoso situaciones que no lo son realmente?

4°. ¿Ha aumentado la agresividad entre compañeros? En caso afirmativo ¿cuál ha podido ser la causa?

5°. ¿Han vivido sus hijos alguna situación de violencia entre compañeros en el centro? En caso afirmativo, ¿cuál ha sido el comportamiento del equipo directivo, del claustro de profesores, del orientador, del tutor, de los compañeros, de la

asociación de padres? ¿Le parece adecuado y oportuno? ¿Por qué? ¿Cuáles son los aciertos y las deficiencias de las formas de intervención habituales?

B. La causa de la violencia escolar está principalmente en:

1°. El centro educativo: actitud de profesores, organización, crisis de disciplina, insuficiencia de educación en valores durante la educación secundaria, etc.

2°. La familia:

- Falta de compromiso con la educación de sus hijos.
- Nuevos modelos de familia.
- Situaciones de violencia familiar.
- Demasiado tiempo en que los hijos permanecen solos ante TV, internet, videojuegos, etc.
- Falta de modelos éticos y educación moral.

3°. La sociedad:

- Aumento de la violencia social (vecindad, calle, barrio, entorno laboral, etc.)
- Incremento de la violencia política (enfrentamientos, guerras, etc.)
- Crecimiento de la violencia mercantil y laboral (agresividad, competitividad, éxito del triunfador, valores morales, etc.)

- Expectativas sociales de éxito y fracaso personal por su no consecución

4º. Incidencia de los medios de comunicación

- Televisión y juegos recreativos.
- Noticias e información resaltando la violencia.
- Internet.
- Tratamiento que se da a la violencia, escenificación de la violencia (agresor atractivo que actúa por razones moralmente adecuadas y que se ve recompensado por sus actos).

C. Cuál sería la intervención adecuada por parte del:

- equipo directivo,
- del tutor
- del Consejo Escolar
- de la administración educativa
- y de los mismos como padres

D. ¿Qué hacer para facilitar las relaciones de convivencia y respeto mutuo entre compañeros?

- En el contexto de la familia
- En el contexto educativo.
- En el contexto político y social

A. La violencia en el centro educativo

1°. ¿Qué entendemos realmente por acoso escolar entre compañeros? ¿Cuál es el límite entre conflicto entre compañeros y el acoso? ¿Cuál es el límite entre lo tolerable y lo que ya no lo es?

2°. ¿Existe realmente violencia en los centros educativos o, por el contrario, son simplemente casos aislados o enfrentamientos personales momentáneos?

3°. ¿Ha aumentado la agresividad entre compañeros? En caso afirmativo ¿cuál ha podido ser la causa?

5°. ¿Has vivido alguna situación de violencia entre compañeros en el centro?

6°. ¿Cómo son los jóvenes que generan conflicto y mantienen posturas agresivas con sus compañeros?

7°. ¿Cómo son los jóvenes (aspecto físico, carácter, conducta, etc.) que son víctimas de las agresiones de otro u otros compañeros?

8°. Ante estas situaciones ¿cuál ha sido el comportamiento o intervención del equipo directivo, del claustro de pro-

fesores, del orientador, del tutor, de los compañeros, de la asociación de padres? ¿Te parece adecuado y oportuno? ¿Por qué? ¿Cuáles son los aciertos y las deficiencias de las formas de intervención habituales?

B. Actitud de los alumnos

1°. ¿Cuál suele ser la actitud de los alumnos ante las situaciones de acoso hacia un compañero, un profesor o una familia?

2°. ¿Qué crees que se debería hacer cuando se producen estas situaciones?

- Desde la perspectiva del centro: claustro y consejo escolar.
- Desde la perspectiva del tutor.
- Desde la perspectiva de los padres.
- Desde la perspectiva de los compañeros.

3°. ¿Qué alternativas propones para favorecer las relaciones de convivencia y respeto entre los compañeros en el ámbito del centro educativo.

- A nivel de la familia.
- A nivel del centro.
- A nivel del departamento de Educación.

C. Causa de la violencia escolar

1°. Crees que la causa del acoso entre compañeros está en el centro educativo: actitud de profesores, organización, crisis de disciplina, etc.

2°. La causa está en la familia:

- Permisividad de los padres y falta de compromiso con la educación de sus hijos.
- Desajustes de pareja: crisis de convivencia.
- Situaciones de violencia familiar.
- Demasiado tiempo en que los hijos permanecen solos ante TV, internet y videojuegos.
- Falta de modelos éticos y educación moral.
- No participación en el centro.

3°. La causa está en la sociedad:

- Aumento de la violencia social.
- Incremento de la violencia política.
- Crecimiento de la violencia mercantil y laboral.
- Expectativas sociales de éxito y fracaso personal por su no consecución.

4°. Incidencia de los medios de comunicación

- Televisión y juegos recreativos
- Noticias e información resaltando la violencia
- Internet

A. La violencia en el centro educativo

1°. ¿Qué entendemos realmente por acoso escolar? ¿Cuál es el límite entre conflicto grupal o entre compañeros y el acoso? ¿Cuál es el límite entre lo tolerable y lo que ya no lo es?

2°. ¿Existe realmente problemas de convivencia en los centros?

3°. ¿Ha existido siempre o, por el contrario, ha aumentado en los últimos años?

4°. ¿Ha aumentado la agresividad entre compañeros? ¿Se han cambiado las formas? En caso afirmativo ¿cuál ha podido ser la causa?

5°. ¿Has vivido alguna situación de este tipo a lo largo de su vida profesional?

6°. ¿Cómo son los jóvenes que generan conflicto y que mantienen posturas agresivas con sus compañeros?

7°. ¿Cómo son los jóvenes (aspecto físico, carácter, conducta, etc.) que son víctimas de las agresiones de otro u otros compañeros?

8°. Ante estas situaciones ¿cuál ha sido el proceso de intervención del equipo directivo, del claustro de profesores, del tutor, de los compañeros, de la asociación de padres, del Servicio Provincial de Educación? ¿Te parece adecuado y oportuno? ¿Por qué? ¿Cuáles son los aciertos y las deficiencias de las formas de intervención habituales?

B. Violencia escolar y actitud profesorado

1°. ¿Qué hacer cuando se produce una situación de violencia y acoso entre compañeros?

- Desde la perspectiva del centro: claustro y consejo escolar.
- Desde la perspectiva del tutor.
- Desde la perspectiva de los padres.

2°. ¿Qué hacer para prevenir estas situaciones?

- Desde la perspectiva del centro: claustro y consejo escolar
- Desde la perspectiva del tutor
- Desde la perspectiva de los padres

3°. ¿Cuál sería la intervención adecuada por parte del equipo directivo, del

profesor tutor, del Consejo Escolar y de la administración educativa?

4°. ¿Qué programas o actividades se realizan en el centro para potenciar la convivencia con los alumnos y las familias?

5°. ¿Cuál es su opinión de los programas preventivos existentes en la comunidad autónoma?

- Educativos
- Sociales
- Policiales

6°. Qué alternativas propones para favorecer las relaciones de convivencia y respeto entre los compañeros en el ámbito del centro educativo.

- A nivel de la familia
- A nivel del centro
- A nivel del Departamento de Educación
- A nivel de la sociedad aragonesa

