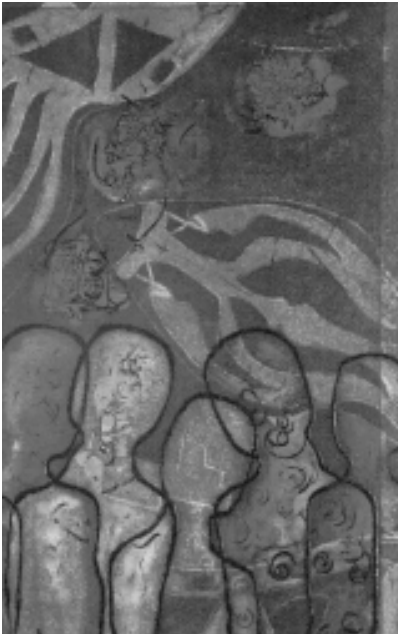


# LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO MULTICASOS

JOSE LUIS ARÓSTEGUI PLAZA \*  
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ \*\*



Detalle de obra "Sin Título I"  
Cristina Prado

## Resumen

Este artículo refiere un proyecto de investigación realizado mediante estudios de caso sobre la violencia en los centros de Educación Secundaria en España. Nuestro objetivo era identificar aquellas pautas culturales que influyan en la aparición de los comportamientos violentos ubicados en zonas económicamente desfavorecidas. Términos como "falta de motivación", "vagancia", o "interrupciones" son términos y expresiones con diferentes significados según quién los use. Así, encontramos dos grupos de profesores: quienes culpabilizan al estudiante de lo que aquéllos perciben como el fracaso de éste, y un segundo grupo que cree que es necesario emplear diferentes estrategias de enseñanza con este alumnado. Igualmente se perciben dos diferentes conceptos de la sanción académica: la punitiva y la preventiva. Al final concluimos que centrarse exclusiva o fundamentalmente en los contenidos del currículo oficial puede llevar a los centros escolares a convertirse en parte del problema de la violencia. Por contra, reconocer los problemas culturales y sociales del alumnado pueden convertir a esos mismos centros en parte de la solución.

**Palabras clave:** violencia - currículum crítico - contexto social de aprendizaje - investigación cualitativa - estudio de casos

## High School Violence: a multi-case study Abstract

This paper reports a research project based on case-studies related to bullying practices in Spanish high schools. Our objective was to identify different cultural patterns having influence on the emergence of violent behaviors in centers located in economically deprived areas.

'Lack of motivation', 'laziness', 'disruptions', and so on, are key terms and expressions that acquire different meanings depending on who uses them. We found two major groups of teachers: those who blame students for what they regard as students' failure, and those who believe that a different teaching approach should be employed with those students. Two different concepts of punishment- in the case of bullying incidents- were also clear: punitive or preventive. In the end, we concluded that exclusive concentration on curricular contents could turn high schools in part of the violence problem. As a contrast, identifying social and cultural problems could be part of the solution.

**Key words:** violence - critical curriculum - learning social - context - qualitative research - case studies

\* Profesor Titular del Área de Didáctica de la expresión Musical de la Universidad de Granada. Es miembro de los Consejos Editoriales de la *International Journal of Music Education* y de *The Journal of Quality in Higher Education*. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja, s/nº. 18071 Granada (España). Tel. 349582 43956

e-mail: arostegu@ugr.es

\*\* Profesor Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Director del Programa de Educación de adultos de la Junta de Andalucía con Premio Internacional de la UNESCO (1987). Sub-director del Gabinete de Evaluación y Calidad de la Universidad de Granada. C. Campus universitario de Cartuja, s/nº 18071. Granada. Tel. 958-243742. e-mail: jbm@ugr.es

## Introducción

La ampliación de la escolarización introduce la violencia en los centros escolares, adquiriendo dimensiones cada vez mayores en todo el mundo, acarreado problemas tanto en el clima de tales centros como en el proceso de aprendizaje del alumnado que allí cursa estudios, sin contar con los problemas a corto, medio y largo plazo que tales actitudes violentas pueden llegar a suponer lo mismo para los agresores que para las víctimas (Batsche y Knoff, 1994).

Reconocemos la evolución de diferentes enfoques de estudio de la violencia escolar. Las primeras preocupaciones científicas se centran en la definición del problema a partir de aquellos elementos cuantificables de las conductas consideradas como "generadoras de conflicto". Estos estudios de corte empírico han empleado sobre todo herramientas descriptivas tales como los cuestionarios o la observación sistemática, empleando además el método experimental de causa-efecto en el proceso de investigación, e indagando acerca de los factores que causan tales conflictos. Por este tipo de

estudios sabemos, por ejemplo, que el alumnado del Medio Oeste de los Estados Unidos entrevistado por Oliver, Hoover y Hazler (1994), la mayor parte sentían que las víctimas eran, al menos en parte, responsables de las agresiones que en mayor o menor grado sufrían. En otra investigación con idéntico enfoque metodológico, Charach, Pepler y Ziegler (1995) encontraron que los estudiantes a los que les solían tocar el papel de víctimas eran considerados de “débiles”, “empollones”, o “temerosos de defenderse”. En este mismo trabajo, el alumnado decía que raras veces se hablaba en clase de estos problemas de violencia escolar.

A continuación se desarrollan programas de prevención de la violencia escolar encaminados a darle a los estudiantes formación sobre emociones y valores, programas que en ocasiones siguen un enfoque psicológico, en otras sociológico. Estos programas se basan en las llamadas teorías del “conflicto escolar”. Olweus (1993), por ejemplo, refiere un programa de intervención que supone intervenciones a nivel de centro, de clase e individual. Sjoström y Stein (1996), diseñaron otro programa de intervención encaminado a mostrar al alumnado cómo puede ayudar a las víctimas y cómo cada estudiante puede contribuir a crear un clima tal en los centros en el que los actos de abuso y violencia no sean tolerados. Ortega y Mora-Merchan (1997) desarrollaron otro programa denominado *Sevilla Anti Violencia Escolar* (S.A.V.E.), actuando en varios ámbitos: coexistencia en las aulas; la relación entre enseñanza y aprendizaje en la formación de emociones y valores que fomentan y desarrollan escuelas democráticas y participativas. Un último ejemplo dentro de este enfoque es el del Centro de Illinois para la Prevención de la Violencia (ICVP, 2001), el cual se dedica a proporcionar recursos “para ayudar a los educadores y otros profesionales trabajando con jóvenes a elaborar currículos de prevención de la violencia” (p. 5), siendo sus ámbitos de actuación: la juventud como pacificadores; la relación de los adolescentes con la violencia; la prevención de la violencia escolar; la prevención de los abusos y de las agresiones sexuales; programas de intervención a aplicar tras la finalización de las clases; tutorización de estudiantes; prevención de la creación de bandas juveniles; y prevención de la violencia con armas de fuego. Este tipo de programas son probablemente los de mayor aplicación a la hora de investigar sobre la violencia escolar.

Por último, los enfoques procedentes de las teorías críticas del currículo, que se centran en identificar los componentes socioculturales de un contexto determinado que permiten o fomentan las agresiones, la violencia y las reacciones agresivas. Desde esta perspectiva, un currículo como fuente de agresión simbólica que olvida las desigualdades sociales o que niega la diversidad cultural lo que puede estar propiciando, sin quererlo, la violencia. En esta tradición se aglutinan trabajos con diferentes supuestos de partida, entre otros de la psicoterapia (D’Zurilla, 1993; Nezu y Nezu, 1991) o de la

teoría mediacional y de la negociación (Gómez-Pomar, 1991; Gottheil y Schffrin, 1996; Grover, Grosch y Olczak, 1996), que buscan soluciones a los conflictos. Otras aportaciones proceden del campo de la investigación para la paz (Fisas, 1987; UNESCO, 1986; Hicks, 1993; Lederach, 1984; Banda, 1991), perspectiva cada vez más en auge. Otro grupo de trabajos dentro de este enfoque crítico indaga la violencia callejera fuera de las escuelas. Fernández Villanueva (1998), por ejemplo, demuestra cómo las actitudes xenofóbicas, racistas y antidemocráticas conllevan actitudes violentas. Zinder y Sickmund (1999) y también Newman (1997) muestran cómo el tiempo que pasan juntos los jóvenes fuera de clase sin control de los adultos es clave para convertirse en víctima o en agresor, tiempo en el que es más frecuente, cuando se produce, consumir alcohol, tabaco y marihuana, así como mantener relaciones sexuales tempranas. Un último grupo de trabajos dentro de la corriente crítica proceden del feminismo, los cuales parten de la base de que nuestra sociedad ha convertido las diferencias sexuales en desigualdades, discriminaciones para las mujeres. Aplicado al estudio de la violencia escolar, los primeros estudios (Lagerspetz y otros, 1982; Pikas, 1975) ya encontraron que los chicos están más frecuentemente implicados en situaciones de indisciplina o violentas que las chicas, y más tarde en el tiempo que los significados de las conductas consideradas como masculinas o femeninas han llevado a muchos varones a encontrar en la violencia un modo de autoafirmarse o de imponer sus criterios (Instituto de la Mujer, 1998).

En este artículo presentamos un proyecto de investigación sobre violencia escolar realizado desde este último enfoque crítico y cultural. Partimos de la base de que el concepto “juventud” ha sido construido como una categoría social en desventaja con respecto a otras (Martín, 1998), lo que es igualmente aplicable al término “estudiante”. Ambos grupos son considerados como promotores en potencia de situaciones conflictivas, aún más si cabe cuando otras circunstancias sociales tales como el género, la clase social, la etnia, la orientación sexual, etcétera, entran en juego. Nuestro interés está en comprender, desde una perspectiva naturalista, cómo conciben la violencia los actores escolares o grupos implicados a partir de conocer el lenguaje que emplean en situaciones de violencia así como sus significados, analizando los cruces de significados como elementos fundamentales para comprender las condiciones en las que se producen esos conflictos.

Así, pretendíamos identificar, por un lado los diferentes discursos que alumnado, profesorado, padres y personal no docente empleaban cuando se daban sucesos que eran calificados como agresiones por alguno de estos colectivos, y por otro cuáles eran las bases de los conflictos y de la violencia en los Centros de Educación Secundaria de España localizados en áreas económicamente desfavorecidas que fueron estudiados. Con ambos propósitos en mente, intentamos encontrar patrones implícitos de pensamiento así como planteamientos cognitivos y afectivos que pu-

dieran acabar en situaciones de violencia o conflicto.

En España, como en muchos otros países, existe un creciente interés y preocupación sobre el tema de la violencia escolar debido al significativo aumento en el número de casos de situaciones violentas, sobre todo en Educación Secundaria. En algunos países, como los Estados Unidos o los escandinavos, existen desde hace ya tiempo numerosos estudios intensivos sobre la violencia escolar. No es el caso de España, en donde no hay programas de prevención o investigaciones realizadas a gran escala a este respecto. Si bien existen programas de prevención de conflictos, nunca han sido aplicados a nivel nacional o regional. Los cambios que ha experimentado el país en los últimos quince años a nivel social, económico, cultural y familiar han tenido impacto en los centros escolares, mientras que las prácticas escolares siguen siendo sustancialmente las mismas. No es extraño que lleve a asociarse las nuevas circunstancias sociales con el aumento de los conflictos en las aulas. La investigación ha de producir el conocimiento necesario para tratar con rigor este problema.

Con este propósito de contribuir a lo que hoy ya sabemos sobre la violencia escolar realizamos en nuestro grupo de investigación seis estudios de caso en diferentes centros de educación secundaria, fundamentalmente ubicados en zonas marginales urbanas o próximas a las mismas. En este artículo haremos referencia a datos provenientes de dos de esos estudios de caso, los cuales estudiamos tomando como marco de referencia el contexto escolar de cada uno de estos dos centros, en donde tuvimos buen cuidado de cubrir tanto los ámbitos formales como informales en los que pudieran surgir posibles situaciones de violencia o conflicto: clases, recreos, reuniones de profesores, entradas y salidas del centro, etcétera.

Los datos que presentamos a continuación los hemos estructurado en tres bloques: 1) descripción e interpretación de situaciones en torno al "orden escolar" que producen comportamiento violentos; 2) actitudes del alumnado en las reacciones de los comportamientos conflictivos; 3) respuestas del profesorado en los comportamientos que generan violencia. Un último apartado es el de conclusiones a las que llegamos en razón de todo lo expuesto previamente, todo lo cual va encaminado a responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los procesos sociales y escolares en cada uno de estos Centros de Educación Secundaria que llevan a situaciones de acoso o de violencia escolar?

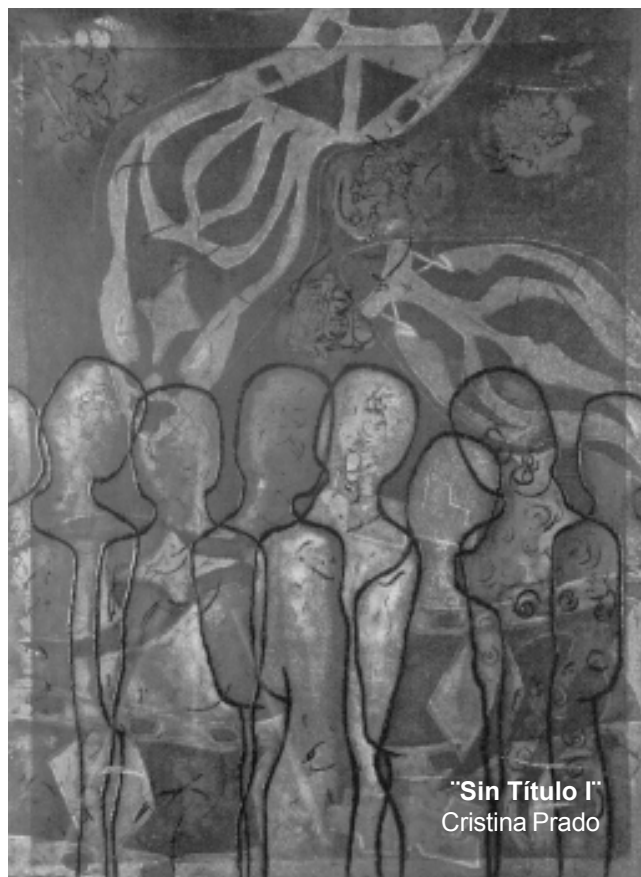
### El sentido del orden escolar que desiguala alumnado

Los dos centros que aquí referimos tienen algunos rasgos en común. Ambos tienen edificios modernos y funcionales suficientemente dotados de material y que están ubicados en áreas marginales de los alrededores de la ciudad de Granada. También cuentan ambos con profesorado destinado voluntariamente en dichos centros, normalmente por razones personales tales como vivir en esta ciudad de unos 250.000 habitantes antes que en pequeñas

poblaciones distantes de grandes núcleos urbanos. Las medidas de seguridad también son comunes a ambos centros, desde las más simples como el muro alrededor de los centros, uno de ellos elevado en tres ocasiones en altura "más para evitar que los niños salgan más que para impedir que otros entren", según nos dijo su director, hasta las más sofisticadas como la cámaras de video distribuidas por todo el edificio que habla en unos de estos centros. Además, no hay población inmigrante, la cual es bastante frecuente en toda España desde los últimos quince años, pero no en estos Centros. Esto significa que la única minoría Étnica o cultural que podemos encontrar en estos dos institutos es la gitana.

Tal vez la principal diferencia entre ambos centros es que el que aquí llamaremos Instituto *García Lorca* apareció hace unos pocos años en las noticias de alcance nacional debido a los sucesos violentos que sucedieron: algunos alumnos agredieron al profesorado. Algún profesor del otro Centro, que aquí llamaremos *Manuel de Falla*, mencionó tal circunstancia de salir en las noticias, cosa que no había sucedido en el suyo. Como el director nos dijo, "aquí los problemas los resolvemos dentro. La Delegación de Educación cuida de nosotros, de modo que nosotros cuidamos de ella". Un ejemplo de este aludido cuidado de la administración educativa lo tenemos en que la ratio profesor/alumno en este Centro es menor que en otros.

Muchos estudiantes son considerados como



"Sin Título I"  
Cristina Prado

*problemáticos* por el profesorado, lo que significa un nivel académico bajo, y sobre todo resistencias a aceptar la disciplina escolar. Absentismo escolar, asistencia al instituto pero no a clase, falta de interés por la mayoría de las asignaturas, discusiones con el profesorado, etcétera, son reflejos de ese rechazo del alumnado a lo que el sistema escolar les ofrece. En teoría hay quince estudiantes por grupo, aunque en la práctica no pudimos observar más de diez en una clase, con la excepción de aquellos días en los que hubo examen, dato relevante si tenemos en cuenta que estamos hablando de enseñanzas obligatorias.

Durante las clases, la principal estrategia de enseñanza y control del alumnado que utilizaba el profesorado era que aquél escribiera en su libreta de clase. Estrategia de enseñanza, porque se corresponde con las expectativas del alumnado, pues de realizar otra actividad, ya fuera ver un documental, trabajos en grupo, etcétera, consideraba que no se estaba haciendo nada. Además, así queda constancia del trabajo realizado en caso de que fuera necesario, lo que es importante dado el tan bajo nivel académico ya referido. Estrategia de control, porque si cada alumno está centrado en lo que tiene que escribir en su propia libreta, los problemas de indisciplina se reducen.

La Educación Física, por las actividades que en ella se desarrollan, es una de las pocas asignaturas que parece interesarle al alumnado de estos centros. La actividad que más destaca es la creación de un equipo de fútbol que participaba en una liga escolar junto con otros equipos de la provincia en el Instituto *Manuel de Falla*. Esta actividad era seguida muy de cerca por todo el alumnado, no sólo por los integrantes del equipo. El fútbol se convirtió así en una de las escasas oportunidades para desarrollar sentimiento de grupo o trabajo en equipo.

Tecnología es otra materia dentro del currículo oficial que despierta el interés del alumnado, aunque *“por supuesto que no se da el contenido habitual que se imparte en otros centros de Educación Secundaria”*, según dijo el profesor a cargo de esta materia, quien igualmente señaló que alumnos con actitudes en ocasiones violentas y reticentes a muchas actividades de clase en el instituto, tenían una actitud completamente diferente en esta asignatura cuando le podían ver una utilidad a lo que allí estaban aprendiendo. Dejando aparte esta asignatura, pudimos observar en numerosas ocasiones el interés que tenían por ir al aula de informática.

La actitud mostrada ante las actividades de estas dos asignaturas estaba en contraste con la mostrada en la mayoría de las restantes actividades. Inglés es un ejemplo de la aludida falta de implicación de la mayoría del alumnado y del uso de la escritura como principal recurso de enseñanza y de control. Durante el periodo de observación, nunca se realizaron otras actividades como escuchar música con letra en inglés o ver un video hablado en ese idioma, con la excepción de un día en que se usó el aula de informática. Cuando le

preguntamos a la profesora por la ausencia de otras actividades alternativas, su respuesta fue que era imposible, pues cuando así lo intentó, el alumnado consideraba que no estaban aprendiendo o haciendo un trabajo académico, convirtiéndose tal actividad en una fuente de conflictos y problemas.

En clase no pudimos observar muchos comportamientos conflictivos, y cuando sucedieron, no hubo uniformidad en cómo abordarlos. En ocasiones el profesor intentó hablar aparte con el alumno en cuestión, lo que suponía dejar desatendidos al resto del grupo. En otras, el profesor echó al alumno de clase, optando por tanto por la vía sancionadora que, sin más solución que la represión, suponía poder continuar la dinámica de clase con el resto del grupo. Esta política de expulsiones podía llegar a la salida temporal del centro, en caso de acumulación de amonestaciones.

La mayor parte de los incidentes y conflictos dentro de estos Centros sucedieron fuera de las horas de clase, en pasillos y patios de recreo, de ahí que las horas de guardia que realizaba el profesorado fueran claves. Probablemente, el motivo de los escasos conflictos dentro del aula y de su aparición en los espacios comunes se debe a que al alumnado no se le obliga a entrar en clase, aunque tampoco se les permite permanecer en aquellos lugares en donde pudieran entorpecer la labor de quienes sí quieren entrar. La siguiente viñeta es un ejemplo en el que se refieren estas resistencias fuera del aula:

Es hora para el comienzo de la siguiente clase. Inés, la profesora de Inglés, es una de las tres profesoras de guardia a quien estoy acompañando. Me dice que de aquí a poco se nos pegarán los pies en el suelo, pues los alumnos traen comida y bebida de sus casa, y como no se les permite meterlas en clase, lo que hacen es tirar al suelo el zumo, batido, o lo que sea que se hayan traído. Un poco más tarde vemos algunos charcos de zumo justo debajo de las papeleras. *“¿Es algo intencional?”*, le pregunto. *“Sí, eso creo yo,”* me responde.

Los chavales que quieren ir a clase empiezan a entrar en las aulas. Hoy hay un montón de trabajo para quienes están de guardia, pues dos profesores no han venido al Instituto por estar enfermos, de modo que hay algunos alumnos que están esperando en los pasillos. Dos chicas le preguntan a Inés que por qué no van a la sala de ordenadores, a lo que ella responde que *“porque no”*. *“Soniaaaaa!!”*, grita ahora una de estas dos chicas. *“Oye, no grites”*, le dice enseguida Inés. Llega otro de los profesores de guardia, y se hace cargo de este grupo.

Seguimos nuestra ronda por los pasillos de la planta superior, en donde encontramos a un chico y una chica de unos catorce años cada uno. Ella está sentada en un banco, y él tendido, apoyando su cabeza en la pierna de la chica. *“Oye, ¿qué hacéis aquí? ¿Por qué no estáis en clase?”*, dice Inés en un tono muy suave. El muchacho dice algo con no demasiado sentido, aunque Inés no dice nada, y continuamos andando.

Un poco más tarde nos encontramos con las dos chicas que antes estuvieron llamando a gritos a otra amiga. Se ve que no entraron con el resto del grupo en el aula con el profesor de guardia. *“Eh, a dónde vais? No está permitido estar en los pasillos durante las horas de clase!”*, dice Inés con tono enérgico, al tiempo que se pone en medio impidiéndoles el paso, aunque infructuosamente, pues consiguen zafarse de ella y sentarse en

un banco en donde se ponen a hablar. La profesora les vuelve a decir que no pueden estar ahí, a lo que ellas responden tozudamente diciendo que no piensan irse para abajo. Cuando parece que está a punto de consentir que se queden allí, aparecen dos chicas más. Inés les dice que “*sabéis que no se puede estar en los pasillos durante las clases. Si os quedáis aquí, vais a hacer ruido y molestar a quienes están trabajando*”. Una de las chicas protesta: no ve justo que el chico y la chica que están en el otro pasillo puedan estar allí y ellas no. Inés no responde, tan sólo se queda allí quieta delante de ellas, de modo que las chicas no están cómodas ni para hablar ni para hacer nada. De repente una de ellas se levanta y baja las escaleras. Las otras tres chicas la siguen. Más tarde, Inés me dice que las normas tienen que estar muy claras para todo el mundo: “*cuando haces una excepción con alguien, todos los demás quieren lo mismo*”.

Las condiciones para poder impartir los contenidos de cada asignatura de acuerdo al modelo de la Escuela Moderna que se conformó en el S. XIX son la principal prioridad y requisito a cumplir en estos Centros, lo que al tiempo se convierte en una importante fuente de conflictos entre alumnado y profesorado. El alumnado mostraba una gran resistencia, lo mismo verbal que física, a todo lo que percibieran como impuesto, y aún más si percibían que había un tratamiento diferente para con otros estudiantes.

El cumplimiento de estas normas de mantenimiento de silencio en los pasillos es lo único que se le impone al alumnado, pues ni se les obliga a entrar en clase ni se les manda tareas para realizar en casa. De hecho, según nos comentaron algunos profesores, la asistencia al Instituto es el único requisito para poder pasar de curso. La idea subyacente a estas normas que permitan la docencia es poder trabajar con quienes quieran ser educados de acuerdo a las normas al uso en el modelo escolar actual. El resto, si no quieren adaptarse a lo que el sistema escolar les ofrece, se les considera como ‘*incorregibles*’, ‘*molestos*’, o ‘*faltos de motivación*’, términos con los que el profesorado explicaba el comportamiento de los estudiantes que no entraban en clase. Tales calificativos no eran meras palabras, sino que estaban relacionadas con experiencias previas del profesorado.

El alumnado, por su parte, lo que percibe es una serie de reglas que no parece comprender. No se dan cuenta o no les importa que con sus posibles ruidos puedan molestar a quienes quieren aprender unos contenidos que estos estudiantes *rebeldes* consideran como *inútiles* en su mayor parte, cuando su interés casi en exclusiva está en encontrarse con amigos y colegas. Esta cuestión de lo inservible que para ellos es lo que se aprende en el Instituto es la idea subyacente a la siguiente situación:

En clase de inglés, están trabajando por grupos el vocabulario sobre las partes del cuerpo. Al rato, de uno de estos grupos se levanta un chaval (E) y cambia su silla por otra más baja. Cuando regresa me dice:

E. ¡No veas el dolor de cuello que tengo! ¡Y eso que no estoy trabajando!

O.- ¿Ah, no? ¿Y lo que estás haciendo no es trabajar?

E.- No, para mí trabajar es cuando estás de baño o de electricista.

Hace veintiocho años, Willis (1977) encontró esta misma idea en su clásico *Aprendiendo a trabajar*. Para las personas pertenecientes a la clase social baja, el trabajo intelectual no es verdadero trabajo, sólo el manual tiene tal consideración. Ante esta situación de desinterés, el profesorado responde con expresiones como la de “falta de motivación” para explicar las relaciones existentes entre el alumnado y las tareas que se ofrecen en los Institutos de Educación Secundaria, y entre el alumnado y las demandas del profesorado, al menos en lo que a los dos Centros aquí estudiados se refiere.

Encontramos que este término, el de falta de motivación, se emplea con un amasijo de implicaciones diferentes, dependiendo de quién lo emplee, acerca de la actitud de los padres hacia la educación de sus hijos, del contexto sociocultural de la familia, las diferentes estrategias de enseñanza, las relaciones socio-afectivas entre el alumnado. Estas y otras circunstancias pueden contribuir o no la motivación de cada estudiante. El problema está en que en esta mezcla de significados diferentes se confunde el efecto resultante de falta de interés por los estudios con las causas que llevan a tal situación, pues en general son circunstancias externas a los estudiantes: exiguos recursos económicos de los padres, actitudes aprendidas que son inapropiadas para la relación entre iguales, actitudes antisociales consideradas como *normales* por una parte del entorno social al que pertenece el alumnado, profesorado sin capacidades docentes para trabajar en estos contextos... La motivación no es la causa final del aprendizaje escolar y del comportamiento del estudiante en el instituto, sino que se utiliza para hacerlos responsables de lo que así se convierte en su fracaso, no el del sistema escolar.

### Las Actitudes del Alumnado en los comportamientos considerados violentos

En nuestras observaciones encontramos tres grandes grupos de estudiantes con respecto a la violencia: quienes desarrollan actividades agresivas, las víctimas que las soportan y quienes se mantienen al margen, grupo este último al que es difícil pertenecer. Las agresiones, ya sean verbales o físicas, están tan extendidas entre el alumnado de estos dos centros, que son percibidas como *normales* por prácticamente todos ellos. La violencia y agresiones parecen ser un elemento que conforma las identidades culturales de los individuos y de los grupos de alumnos. Dichas identidades son dinámicas, de modo que la pertenencia a cada uno de estos tres grupos puede cambiar y de hecho cambian con el tiempo.

Dentro de los agresores, podemos hablar de dos tipos: aquéllos que transgreden las normas escolares, y quienes además emplean actitudes violentas verbales y físicas hacia otros estudiantes, incluso

hacia el profesorado. Este sector más agresivo era minoritario.

Los estudiantes transgresores de las normas no van con frecuencia a clase, y cuando lo hacen, no siempre atienden las explicaciones. Tenían además una actitud muy crítica sobre sus respectivos institutos, quejándose de la calidad de la enseñanza que recibían, pues según ellos los profesores no enseñaban nada, impartiendo unos contenidos muy elementales. De estos comentarios se infiere que no son conscientes del nivel académico que poseen, cayendo toda la responsabilidad de esta situación exclusivamente en el profesorado.

Un segundo grupo de estudiantes con actitudes más agresivas tenían una actitud parecida a la recién descrita, aunque al mismo tiempo podían tener actitudes violentas. La violencia física no era la más frecuente, aunque el profesorado hizo referencia a las mismas. Dichas agresiones físicas se trataron de golpes en la inmensa mayoría de los casos. Según estos docentes, hay alumnos que agreden a quienes aparentan ser más débiles en algún sentido, o diferentes a lo que es la actitud general de la mayor parte del alumnado en estos centros, *“actuando sin piedad contra ellos”*, según dijo una profesora, quien además comentó que

*“aquel chico que está junto a la puerta ha sido golpeado en numerosas ocasiones. Tiene tendencias homosexuales, y aquí no está aceptado en lo más mínimo”*.

Este alumnado más conflictivo pasó bastantes semanas del tiempo de observación de este estudio expulsado de los Centros. Cuando venían al Instituto, estaban normalmente en patios y pasillos, algunas veces consumiendo drogas *blandas* en algún lugar apartado. El profesorado, especialmente el femenino, era reticente a controlar a este alumnado. Cuando entraban en clase, no solían participar ni atender. En alguna ocasión propusieron alguna actividad, y si el profesor no la consideró apropiada en ese momento, el alumno en cuestión impedía la realización de cualquier otra actividad, ya sea haciendo ruido o incluso amenazando a sus compañeros de clase que sigan las iniciativas del profesor.

Sí pudimos presenciar agresiones verbales de mayor o menor calado entre los estudiantes. Hacer bromas o burlas sobre el bajo nivel de conocimientos de los compañeros que menos sabían es un ejemplo de los más livianos. En otras situaciones más serias, hubo comentarios sobre determinada situación familiar, como por ejemplo cuando le decían a un compañero que su madre era una prostituta, comentarios antes los cuales el chaval, de doce años de edad, reaccionaba muy violentamente. En alguna ocasión se oyeron comentarios sobre algún familiar que estaba en prisión, aunque en ningún momento se emplearon con intención de agredir ni fueron tomados como ofensa por nadie. Al parecer, se percibe como *normal*.

Las agresiones, normalmente verbales, también pueden ir dirigidas hacia el profesorado. Nosotros mismos experimentamos este tipo de abusos en nuestra condición de profesores nuevos en el Centro. También pudimos observar y además se nos refirieron situaciones en las que algunas profesoras sufrieron este maltrato por su condición de mujer. En general, el profesorado que pretende hacer imponer las normas mínimas de convivencia escolar antes referidas también podía sufrir este tipo de agresión, que en el *García Lorca* llegó a ser física, y en el *Manuel de Falla* a los vehículos del profesorado.

Las víctimas son la otra cara de la moneda, de las cuales ya hemos comentado que suelen serlo cuando muestran alguna diferencia sociocultural, nunca física o étnica, al menos hasta donde alcanzamos a averiguar. Claro que como nadie quiere jugar este papel, es frecuente que las víctimas se comporten como si fueran agresores. El caso más claro observado fue el de un estudiante de unos trece años que un día apareció con una herida en el cuello hecha con un objeto punzante. No parecía necesitar atención médica, pero la apariencia del corte no era precisamente bueno, a pesar de lo cual el chaval se comportaba como si no tuviera importancia. Le preguntamos por el origen de tal herida. Su amigo (A) respondió por él:



Sin Título II  
Cristina Prado

A.-Mira, te lo voy a contar. El viernes pasado tuvimos un pelea con otra gente fuera del Instituto, y nos dijeron que nos íbamos a enterar cuando nos pillaran. Entonces seis de ellos nos esperaron el otro día a la salida de clase, pero nos pudimos escapar. Esta mañana le han cogido a él, y a mí también quieren cogermé.

O.-¿Y por qué os peleasteis con ellos?

A.- Jugando...

La violencia parece ser parte de los patrones culturales de comportamiento en esta área, de modo que *jugar a pelearse* es para ellos eso, un juego, algo que no resulta extraño en estas zonas desfavorecidas económicamente en razón de su tasa de desempleo y la implicación de un sector del vecindario en actividades marginales, normalmente relacionadas con el tráfico de drogas, como así se constata de informaciones periodísticas y de la información proporcionada por profesorado y algunos padres y familiares de estudiantes de estos centros. Con tales referentes en medio de los cuales crecen las nuevas generaciones, no es difícil comprender que las amenazas y agresiones de mayor o menor calibre se vean como *naturales*.

### Las respuestas del profesorado y sus efectos en la convivencia escolar

Encontramos dos diferentes enfoques para dar respuesta a la violencia escolar: el sancionador y el relacional.

El primero citado era el método de control más habitual en estos dos Centros. El profesorado argumentaba que este modelo punitivo tenía tres efectos positivos: 1) disuadía a los estudiantes que cometían estos actos de volver a cometerlos nuevamente; 2) avisaba a otros de las consecuencias negativas que podían tener; 3) y el profesorado podía trabajar mejor que el resto del alumnado. Aquí hay subyacente un concepto de justicia retributiva: cada persona recibe lo que se merece de acuerdo a unas reglas establecidas, las mismas para todo el mundo. El principal inconveniente de este modelo es que supone un riesgo para las víctimas que denuncian a sus agresores. Además, las disrupciones que son sancionadas oficialmente normalmente generan más situaciones violentas.

Las expulsiones del centro eran el modo más frecuente de sanción. En teoría, esta medida se tomaba sólo en casos excepcionales, dado el carácter obligatorio del nivel educativo que nos ocupa, pero en la práctica la situación era bien distinta. De hecho, al inicio de entrar en el Instituto *Manuel de Falla*, le comentamos al Jefe de Estudios que el Centro parecía bastante tranquilo, a lo que respondió que *“sí, es que hoy hay diecisiete expulsados, y eso se nota”*. Al alumnado no le gustaba nada que le expulsaran. Aunque no entraran mucho en clase, una cosa es que no entren, y otra que no les permitan la entrada al Centro.

Durante el tiempo que permanecían expulsados se les asignaba tareas para realizar en casa, pero no se hacían, de modo que el único resultado positivo de las expulsiones es que el profesorado podía trabajar con el resto del alumnado sin tantas interrupciones. Así expresaban esta idea dos profesores:

- 1.- “¡Tengo tantos alumnos...! Uno de ellos, que está en 1º [con 12 años de edad], es la viva esencia de la agresividad, siempre está desafiando a todo el mundo. Con su actitud lo único que consigue es buscar gresca permanentemente. Y no es ni expulsado ni reprendido, es decir, que al director le da igual. ¿Y qué es lo que pasa? Que quienes tienen actitudes violentas acaparan los espacios y los tiempos en clase.
- 2.- No puedo atender al grupo entero. Muchos de ellos necesitan atención individualizada, porque su único propósito es pasarse todo el tiempo de clase hablando con los amigos y tantearme para ver hasta dónde aguanto antes de estallar. Tenemos que distinguir entre aquellos alumnos que vienen al Instituto y que sacan ventaja de lo que se les ofrece y aquellos otros cuya presencia es perjudicial para el resto. Cuando vienen, afectan negativamente a los demás. Cuando expulsaron a Rubén [un alumno], estuve encantada. Yo no soy profesora de educación especial, y apenas si puedo hacer algo por él con todas sus carencias escolares y sus dificultades de aprendizaje.

La idea implícita en ambos fragmentos parece ser que sólo el alumnado que se adapta al ambiente escolar puede recibir atención, y por tanto el profesorado, el currículo y todos los recursos educativos no tienen nada que ver con este alumnado más conflictivo. Pero no todo el profesorado está a favor de las expulsiones, una parte de los docentes lo consideraban como un último recurso, prestándoles así mayor atención a la integración escolar que a la sanción.

El alumnado que no era expulsado también estaba en contra de esta medida. Sentían que eran rechazados por sus compañeros expulsados *“porque sus actividades son diferentes a las de otros. A veces intentamos ayudarles en las tareas de clase, pero ellos perciben nuestro interés de un modo diferente. Esto supone una ruptura”*. Esta diferente percepción de las tareas escolares con frecuencia conlleva una baja autoestima en los expulsados. De por sí ya tienen poco interés por lo que les ofrece el Instituto; si se les segrega, lo tienen menos aún.

El segundo modo de dar respuesta a los problemas de violencia escolar es el llamado modelo relacional, el cual está dirigido a resolver los conflictos pacíficamente afrontando los problemas y reconciliando a agresores y víctimas mediante la denominada Comisión de Convivencia. Este enfoque supone un cambio considerable con respecto al modelo punitivo, pues se basa en la comunicación directa entre los afectados como modo de buscar soluciones. Las víctimas encuentran así compensación moral y material, al tiempo que los agresores tienen la ocasión de deshacerse de sus sentimientos de culpa y reconsiderar sus comportamientos problemáticos, previniendo así futuras agresiones.

La Comisión de Convivencia está promovida por la Administración Educativa, y sus funciones son desempeñadas autónomamente por cada centro. Su idea principal es proteger los derechos del alumnado que cumple con diligencia sus tareas escolares al tiempo que evita la discriminación de sus compañeros más indiferentes con el sistema escolar al apartarles de lo que se supone es su oportunidad para educarse, lo que supone mucho más que los contenidos propios de cada

asignatura. La Comisión de Convivencia tiene una función preventiva y también correctiva, nunca punitiva.

En nuestras observaciones encontramos actitudes escépticas ante los resultados que este modelo pueda aportar. En algunas de las reuniones mantenidas por estas Comisiones, se trataron algunas cuestiones relacionadas con la violencia, pero a grandes rasgos y sin entrar en decisiones prácticas, tratando sólo ocasionalmente situaciones conflictivas acaecidas. A nuestro parecer había un serio riesgo de que estas Comisiones se convirtieran en algo meramente orientativo sin consecuencias reales. En esta falta de resultados concretos influye la ausencia de experiencias previas con las Comisiones de Convivencia dada su reciente creación y la consecuente falta de preparación del profesorado a este respecto, lo cual supuso en numerosas ocasiones que profesores y padres demandaran más expulsiones.

Los dos modelos aquí descritos, el sancionador y el correctivo, coexistían simultáneamente en ambos Centros, pues la normativa prevé la posibilidad de que en situaciones concretas sea imposible aplicar el modelo relacional. Sin embargo, las sanciones, y dentro de ellas muy especialmente las expulsiones, se empleaban muy habitualmente, y no en situaciones excepcionales.

### **Algunas indicaciones para mejorar los problemas de convivencia en los centros escolares**

Las características de agresores y agredidos encontrados en los dos centros aquí referidos son básicamente coincidentes con las de investigaciones previas sobre violencia escolar (Batsche y Knoff, 1994; Olweus, 1993; etcétera). Agresores que parecen tener la necesidad de sentirse fuertes y de controlar en el entorno escolar, el rechazo a reglas básicas de disciplina, la falta de atención en clase o estudiantes victimizados que no se defienden, en ocasiones con baja autoestima, etcétera son algunos de los rasgos compartidos entre esta investigación y estudios previos.

Los programas de prevención de conflictos parecen tener un impacto en mitigar la violencia escolar. En los dos centros referidos en este trabajo había programas de modificación de conductas que, según el profesorado, daba algunos resultados, a pesar de que los problemas sociales que los desencadenan no suelen contemplarse. El sistema educativo no puede obviar tales problemas, ha de abordarlos y darles respuesta tanto como le sea posible.

Las escuelas y institutos son algo más que centros de transmisión de unos contenidos académicos, son además lugares en los que las relaciones de poder que se establecen durante las actividades escolares pueden mantener o contrarrestar las desigualdades existentes.

El sistema educativo legitima comportamiento e ideologías y sanciona moralmente actividades sociales y culturales aceptando o rechazando determinadas actitudes y acciones, y así promoviendo o reduciendo las actitudes violentas. Las desigualdades sociales, en determinados contextos y situaciones, pueden acarrear violencia y conflictos.

Nuestra percepción es que, dentro del aula, las situaciones comprometidas surgieron cuando el profe-

sorado se centraba sobre todo en los contenidos académicos. El modo de enseñanza, y en ocasiones los propios contenidos, no pueden ser idénticos para todo el alumnado sin distinción, lo que supone un gran esfuerzo del profesorado que debiera adaptarse a cada situación específica. Enseñar homogéneamente unos contenidos sin preocuparse del contexto podría explicar la sensación de estar perdiendo el tiempo en clase cuando no se puede enseñar el currículo formalizado. Aquí parece haber ahí una fuente de conflictos cuando el centro de interés está en los contenidos sin tener en cuenta los problemas y demandas del alumnado.

Las actitudes del profesorado de los dos Centros aquí reseñados hacia las situaciones de conflicto y violencia podrían agruparse en dos: aquéllos que consideran al alumnado responsable de su comportamiento, y aquellos otros que piensan que no todo el profesorado tiene la experiencia suficiente o la motivación como para tratar con este sector del alumnado más conflictivo en razón de sus circunstancias y dificultades personales y socioculturales. Tal vez podría hablarse de un tercer grupo de profesores, el de aquéllos que solo se posicionan en situaciones extremas.

Cualquiera de estas opciones conlleva decisiones morales que el profesorado no suele tratar. ¿Debería dársele más atención al alumnado más problemático que al resto? ¿O debe el profesorado dedicarse a aquellos estudiantes con los que es posible "hacer algo", por utilizar su propia expresión? La respuesta más frecuente que da el profesorado es la segunda, pues a la mayor parte de este colectivo le parece prácticamente imposible atender a los estudiantes más conflictivos y se dedican a los más adaptados al sistema escolar.

Sin embargo, el alumnado más complicado es el que necesita de mayor atención. Las expulsiones y castigos son la única respuesta que reciben a sus inaceptables actitudes violentas, pero dicha respuesta coercitiva sólo puede traer más violencia. La falta de experiencia del profesorado para tratar estos problemas, en la actualidad de mayor calado en razón de la relativamente reciente ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, así como las demandas de los padres son probablemente parte del problema al proporcionar respuestas inadecuadas a las necesidades de los estudiantes para erradicar tales conductas.

Los orígenes de la violencia van más allá de los límites de la escuela. En las zonas en que estos dos institutos están ubicados, la violencia parece ser parte de su cultura. Así, el alumnado reacciona ante las actividades escolares que percibe como impuestas y ajenas a su vida diaria como lo haría fuera del Centro: con un mayor o menor grado de agresividad. Si el currículo, la administración y el profesorado persisten en llevar a cabo las prácticas educativas que se realizarían en otros institutos con diferentes contextos de acuerdo a la lógica académica, entonces el sistema educativo se convierte en parte del problema, al culpabilizar al alumnado de su fracaso y al centrarse sólo en aquel sector del estudiante que puede seguir el modelo de enseñanza que se aplica sin tener en cuenta el contexto. Si por el contrario se reconoce que hay un choque cultural, por un lado entre lo que el alumnado demanda del instituto y lo que

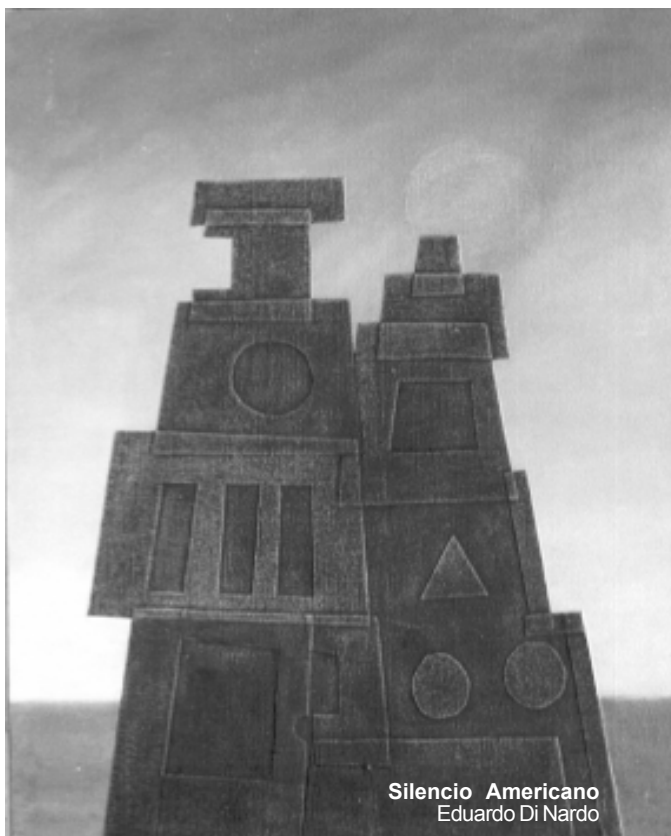


éste le ofrece, y por otro lo que los estudiantes quieren y lo que necesitan del sistema escolar como institución social, entonces el currículo, la administración y el profesorado se convierten en parte de la solución.

## BIBLIOGRAFIA

- BANDA, A. (1991). *Educació per la pau*. Barcelona: Barcanova.
- BATSCHÉ, G.M. y KNOFF, H.M. (1994). "Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools" en *School Psychology Review*, Vol. 23 (2), 165-174.
- BRUNER, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- CHARACH, A., PEPLER, D. y ZIEGLER, S. (1995). "Bullying at school—a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention" en *Education Canada*, Vol. 35 (1), 12-18.
- D'ZURILLA, T.J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ILLINOIS CENTER FOR VIOLENCE PREVENTION (2001). *Peacing it together. A framework for preventing youth violence and curriculum review guide*. Chicago, ICVP.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1998). *Jóvenes violentos. Causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona, Icaria.
- FISAS, V. (1987). *Introducció a l'estudi de la pau i els conflictes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- FOX, J.A. y NEWMAN, S.A. (1997). *After-school crime or after-school programs: Tuning into the prime time for violent juvenile crime and implications for national policy. A report to the United States Attorney General*. Washington, Fight Crime: Invest in Kids.
- GÓMEZ-POMAR, J. (1991). *Teoría y técnicas de negociación*. Barcelona, Ariel.
- GOTTHEIL, J. y SCHIFFRIN, A. (comps.) (1996). *Mediación: una transformación en la cultura*. Barcelona, Paidós.
- GROVER, K., GROSCHE, J.W., y OLCZAK, P.V. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona, Paidós.
- HICKS, D. (comp.) (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1998). *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- LAGERSPETZ, N. y otros (1982). "Group aggression among school children in three schools" en *Scandinavian Journal of Psychology*, N° 23, 45-52.
- LEDERACH, J.P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona, Fontamara.
- MARTÍN, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, Istmo.
- NEZU, A.M. y NEZU, C.M. (1991). "Entrenamiento en solución de problemas" en CABALLO, V.E. (comp.): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid, Siglo XXI.
- OLIVER, R. HOOVER, J.H. y HAZLER, R. (1994). "The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools" en *Journal of Counseling and Development*, Vol. 72 (4), 416-419.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, Blackwell.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHAN, J. (1997). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares" en *Revista de Educación*, N° 313, 7-27.
- PIKAS, A. (1975). "Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti mobbing group" en *Scandinavian Journal of Psychology*, N° 19, 1-12.
- ROLAND, E. (1980). *Terror y skolen*. Stavanger, Roga Landsforskning.
- SJOSTROM, L. y STEIN, N. (1996). *Bully proof: A teachers guide on teasing and bullying for use with fourth and fifth grade students*. Boston, Wellesley College Center for Research on Women and the NEA Professional Library.
- SNYDER, H. N., y SICKMUND, M. (1999). *Juvenile offenders and victims: 1999 national report*. Washington, Office of Juvenile Justice and Delinquency Programs.
- UNESCO (1986). *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*. Barcelona, Fontamara.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal (edición original en inglés de 1977).

Fecha de recepción: Enero 2005  
Fecha primera evaluación: Enero 2005  
Fecha Segunda evaluación: Febrero 2005



Silencio Americano  
Eduardo Di Nardo