

**INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO
SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR**



Madrid, noviembre de 1999

INDICE GENERAL DE LA OBRA

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| VOLUMEN 1 | |
| Presentación | VIII |
| VOLUMEN 2 | |
| Introducción | 1 |
| I.- Antecedentes | |
| 1.- El estado de la cuestión en Europa: Reseña de investi— gaciones e intervenciones | 19 |
| 1.1. Estudios de la incidencia del maltrato entre iguales | 21 |
| 1.1.1. Los primeros estudios sobre el maltrato entre iguales: los países escandinavos..... | 24 |
| 1.1.2. Las investigaciones realizadas en Reino Unido e Irlanda | |
| 1.1.3. Alemania..... | 28 |
| 1.1.4. Estudios en los países mediterráneos: Italia y Portugal. | 33 |
| 1.1.5. Estudios en los países mediterráneos: España..... | 40 |
| 1.1.6. Conclusiones..... | 46 |
| 1.2. Intervenciones ante el maltrato entre iguales en el contexto escolar | 48 |
| 1.2.1. Modelos generales de intervención en el ámbito educa— tivo..... | 51 |
| 1.2.2. Modelos de investigación e intervención predominantes en los distintos países europeos | 59 |
| 1.2.2.1. Escandinavia..... | 60 |
| 1.2.2.2. Reino Unido e Irlanda..... | 65 |
| 1.2.2.3. Países centroeuropeos | 67 |
| 1.2.2.4. Países mediterráneos: Francia, Portugal e Italia | 69 |
| 1.2.2.5. Países mediterráneos: España | 70 |

| | |
|---|------------|
| 1.2.3. Análisis de las intervenciones de acuerdo con sus ámbitos de aplicación..... | 75 |
| 1.2.3.1. Toma de conciencia y desarrollos normativos..... | 75 |
| 1.2.3.2. Intervenciones curriculares..... | 85 |
| 1.2.3.3. Formación del profesorado..... | 89 |
| 1.2.3.4. Prevención y tratamiento dirigido a los alumnos | 92 |
| 1.2.3.5. Organización del centro | 98 |
| 1.2.3.6. Acciones comunitarias..... | 100 |
| 1.2.4. Resumen de las intervenciones realizadas en los últimos países europeos..... | 102 |
| | |
| 2. Aproximación al tratamiento jurídico de la violencia contra menores, con especial referencia a la violencia escolar | |
| 2.1. La regulación jurídica de la violencia sobre menores. | |
| Antecedentes | 109 |
| 2.1.1. El uso de la violencia “legítima” en el contexto familiar. Antecedentes..... | 111 |
| 2.1.2. El uso de la violencia “legítima” en el contexto escolar. Antecedentes..... | 115 |
| 2.1.3. La potestad sancionadora del Estado sobre los menores: la “reforma de menores”. Antecedentes | 117 |
| 2.1.4. La violencia “ilegítima” sobre los menores: los menores como víctimas de lesiones..... | 120 |
| 2.1.5. Conclusiones..... | 121 |
| 2.2. La regulación actual..... | 123 |
| 2.2.1. Principios y reglas del Derecho Internacional..... | 124 |
| 2.2.2. Principios y reglas del Derecho Español..... | 131 |
| 2.2.2.1. Principios constitucionales y legales | 131 |
| 2.2.2.2. La facultad de corrección de los padres..... | 132 |
| 2.2.2.3. La disciplina escolar | 134 |
| 2.2.2.4. El Derecho Penal de menores..... | 139 |
| 2.2.2.5. Los menores como víctimas de lesiones y maltratos .. | 142 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.3. Conclusiones..... | 147 |
| 2.3. Menores contra menores. Los supuestos de violencia escolar..... | 149 |
| 2.3.1. Agresores | 151 |
| 2.3.2. Agredidos | 152 |
| 2.3.3. La doble función del Ministerio Fiscal..... | 153 |
| 2.3.4. Conclusiones..... | 155 |
| | |
| 3. Actuaciones de las administraciones educativas con competencias plenas en educación en España..... | 159 |
| 3.1. Incidencia del fenómeno de la violencia escolar..... | 164 |
| 3.2. Actuaciones de carácter normativo orientadas hacia la prevención y solución de problemas de violencia escolar | 171 |
| 3.3. Actuaciones de carácter no normativo en relación con el fenómeno de la violencia escolar | 175 |
| 3.4. Actuaciones dirigidas al personal docente en relación con el fenómeno de la violencia escolar..... | 180 |
| 3.5. Programas específicos desarrollados por las distintas administraciones educativas en los centros docentes, que tiene como finalidad la prevención de conflictos y la violencia escolar | 183 |
| 3.6. Actuaciones desarrolladas por las distintas administraciones educativas, tendentes a coordinar sus competencias con otras autoridades en relación con la violencia – escolar | 186 |
| 3.7. Instrucciones que se hayan cursado y líneas de actuación que orientan la intervención de los Servicios de Inspección Educativa para prevenir y solucionar los fenó— menos de violencia escolar | 192 |
| 3.8. Cualesquiera otros datos o actuaciones relacionadas con la prevención y la intervención sobre la violencia escolar | 195 |

VOLUMEN 3

II.- Estudio de la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de educación secundaria españoles: metodología de la investigación y análisis de resultados

| | |
|--|------------|
| 4. Características metodológicas del estudio | 201 |
| 4.1. Objetivos del estudio | 201 |
| 4.2. Estudio piloto..... | 202 |
| 4.3. Método de la encuesta epidemiológica en todo el Estado | 206 |
| 4.3.1. Muestra | 206 |
| 4.3.2. Material | 207 |
| 4.3.3. Procedimiento | 210 |
| | |
| 5. Resultados del estudio empírico sobre incidencia del maltrato entre iguales en centros de educación secundaria | 213 |
| 5.1. Resultados relativos a las respuestas de los alumnos y alumnas | 215 |
| 5.1.1. Resultados acerca de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales..... | 216 |
| 5.1.1.1. La incidencia de cada tipo de maltrato según las víctimas..... | 217 |
| 5.1.1.2. La incidencia de cada tipo de maltrato según los agresores | 221 |
| 5.1.1.3. La incidencia de cada tipo de maltrato según los testigos | 223 |
| 5.1.1.4. Variación de la incidencia según las características de la muestra | 226 |
| 5.1.1.5. Comparación con la incidencia en otros países | 231 |
| 5.1.2. Más allá de la incidencia: características de los protagonistas y circunstancias del maltrato | 237 |
| 5.1.2.1. Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros o compañeras: curso, género y relaciones sociales | 237 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.2.1.1. De qué curso es la persona que agradece | 237 |
| 5.1.2.1.2. El género de quien agrede | 241 |
| 5.1.2.1.3. El grado de relaciones sociales en las víctimas | 244 |
| 5.1.2.2. El escenario del maltrato | 245 |
| 5.1.2.3. Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos | 248 |
| 5.1.2.3.1. A quién se cuenta cuando sucede esto | 248 |
| 5.1.2.3.2. La ayuda que recibe la víctima | 250 |
| 5.1.2.3.3. Cómo reaccionan los demás: la voz del agresor | 255 |
| 5.1.2.3.4. Cómo se reacciona: la voz de los testigos | 258 |
| 5.1.2.3.5. Sentir miedo en la escuela | 259 |
| 5.2. Resultados relativos a las respuestas del profesorado | 260 |
| 5.2.1. Cómo viven los profesores los conflictos en el centro y su gravedad | 261 |
| 5.2.2. Frecuencia de los tipos de maltrato en el centro en opinión de los profesores | 264 |
| 5.2.3. El escenario del maltrato | 268 |
| 5.2.4. El perfil de las víctimas y los agresores según el profesorado | 272 |
| 5.2.5. Cuando los profesores son parte del conflicto | 275 |
| 5.2.6. Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales | 277 |
| 5.2.7. La intervención, tal como la desea el profesorado | 282 |

VOLUMEN 4

III.- Conclusiones y recomendaciones

| | |
|--|------------|
| 6. Conclusiones y recomendaciones | 289 |
| 6.1. Panorama actual del maltrato entre escolares de Educación Secundaria | 290 |
| 6.1.1. La incidencia del maltrato | 294 |
| 6.1.2. Características de los actores del maltrato | 301 |
| 6.1.3. El escenario del maltrato | 303 |
| 6.1.4. Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda | 305 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.5. La visión del profesorado: el abuso entre iguales como problema y su prevención..... | 310 |
| 6.2. Recomendaciones | 321 |

VOLUMEN 5

IV Anexos

Tablas y gráficos de resultados

Cuestionario de alumnos

Cuestionario de profesores

Referencias bibliográficas

**INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO
SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR**

PRESENTACION

Madrid, noviembre de 1999

Volumen 1

PRESENTACION

La violencia, execrable siempre y sea cual sea la razón que pretenda justificarla, tiene un grado mayor de perversidad cuando afecta a niños y jóvenes. Cualquier niño víctima o testigo de un acto violento no sólo padece las consecuencias inmediatas de éste, sino que además incorpora a su desarrollo personal una experiencia negativa de consecuencias impredecibles en el futuro.

Si en algún ámbito –junto con la familia- los niños deben estar a salvo de los comportamientos y las actitudes violentas éste es sin duda alguna la escuela, a la que acuden no sólo para la mera adquisición de conocimientos sino también –como dice y exige la ley- para formarse en “el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LODE, art. 2). Sobre esta idea elemental parece haber acuerdo y tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno –incluida por fin Inglaterra, donde hasta fechas recientes se consideraba legítimo el castigo corporal como forma de disciplina escolar- están definitivamente desterrados del sistema educativo, al menos desde el punto de vista legal, cualesquiera correcciones contrarias a la integridad física o a la dignidad personal del alumno.

Pero no es la violencia física o psíquica ejercida por los adultos sobre los niños la única que puede ensombrecer el paso de éstos por la escuela. ¿Quién no recuerda a aquel compañero de colegio siempre zaherido por los demás e incapaz de sobreponerse? ¿Quién no fue actor, víctima o testigo de la cruel y sistemática exclusión de diversiones, juegos o tareas en las que los demás compañeros participaban? ¿Quién no recuerda a aquel “matón” del mismo curso o de otro superior al que más valía evitar, y en todo caso complacer, para no ser víctima de sus iras?

En el último cuarto de siglo ha sido creciente la preocupación social por los actos de violencia escolar, que en algunos casos han alcanzado una gravedad tan extraordinaria que les han hecho tristemente merecedores de un amplio protagonismo informativo. Como se detalla en el correspondiente apartado del informe que ahora se presenta, los países nórdicos, inicialmente, y luego los restantes de nuestro entorno europeo, han investigado primero e intervenido después en relación con el fenómeno de la violencia escolar, conscientes de que, en un contexto sociocultural cada vez más violento, lograr un ámbito educativo ajeno a tal cáncer, donde la instrucción y la socialización de los alumnos se desarrollen en paz, es una premisa esencial para atisbar, al menos, un futuro mejor.

En una comparecencia de este Defensor del Pueblo ante la Comisión Mixta Congreso-Senado a la que da cuenta

de sus actuaciones y en la que se presentaba algún informe anual, los Parlamentarios asistentes propusieron la realización de diversas investigaciones sobre temas de actualidad y, entre ellas, ésta relativa a la violencia escolar. A su preparación y realización ha orientado la Institución buena parte de sus esfuerzos en este último período de tiempo, con el apoyo y ayuda externa que a continuación se refiere.

Aunque en un principio se pensó en una investigación más restringida que la finalmente realizada, acorde con las limitaciones de presupuesto y medios personales que afectan a la Institución, centrada tan sólo en algunos centros docentes representativos del conjunto de todos ellos, pronto se comprendió que incluso para un objetivo aparentemente tan poco ambicioso era necesario contar con una apreciable colaboración externa. Con el Comité Español de UNICEF tiene el Defensor del Pueblo suscrito un convenio de colaboración desde febrero de 1995 y se decidió recabar el apoyo de dicha entidad, que parecía idónea tanto por el ámbito subjetivo y material de la investigación que se avecinaba, como por la positiva experiencia de su participación en otros trabajos anteriores iniciados por el Defensor del Pueblo.

Desde el primer momento el Comité Español de UNICEF mostró la mejor disposición para colaborar en la realización de un estudio sobre la violencia escolar en los

centros educativos españoles, ofreciendo no sólo su apoyo económico sino la aportación de un equipo de expertos, habituales colaboradores de UNICEF, que con generosidad y dedicación han llevado a buen puerto esta tarea. Para instrumentar adecuadamente la colaboración entre el Comité Español de UNICEF y el Defensor del Pueblo se suscribió en el mes de diciembre del pasado año 1998 un Protocolo anexo al Convenio de Colaboración ya citado, y a partir de ese momento se iniciaron los trabajos preparatorios de la investigación incluida en el informe que ahora se presenta.

Con el asesoramiento proporcionado por UNICEF y su grupo de expertos, se llegó a la conclusión de que el mejor servicio que el Defensor del Pueblo podía prestar a la causa de la erradicación de la violencia escolar pasaba por la realización de un estudio de ámbito nacional sobre este fenómeno que permitiese tener un conocimiento detallado de la situación actual, con un triple objetivo:

En primer lugar, contribuir al proceso de concienciación y sensibilización contra la violencia escolar poniendo de manifiesto la incidencia real del problema en los centros docentes de nuestro país y alertando públicamente sobre la necesidad de atajarlo en cualquier estado que se encontrase. En segundo lugar, proporcionar a la comunidad educativa -especialmente a padres y profesores-, a las Administraciones Públicas con competencias en la materia y a la comunidad científica próxima al sector (Psicólogos,

Sociólogos, Pedagogos) una base objetiva y cierta a partir de la cual puedan definirse políticas, diseñarse estrategias y proponerse intervenciones y actuaciones concretas para erradicar la violencia escolar. En tercer y último lugar, aunque no por ello menos importante, para impulsar y facilitar futuras tareas de investigación en esta materia, tanto para completar y mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar en ámbitos determinados (por hábitats, por edades, por género... etc.) como para evaluar las iniciativas e intervenciones que se emprendan, cotejando los datos ahora aportados con los que resulten de futuros estudios en los que se emplee la metodología y el instrumento de análisis aquí utilizado.

De entre los diversos fenómenos de violencia susceptibles de producirse en el ámbito escolar, se decidió centrar la atención de manera fundamental, aunque no exclusiva, en aquéllos que tienen por actores y víctimas a los propios alumnos, que son reiterados y no ocasionales y que rompen la simetría que debe existir en las relaciones entre iguales generando o favoreciendo procesos de victimización. Este tipo de violencia, que resulta estar presente de manera constante en nuestros centros escolares, suele ser mal conocida –cuando no ignorada– por los adultos, hasta el extremo de que sus formas menos intensas (ciertos insultos, los moteos ofensivos, la exclusión de juegos y tareas...) gozan, si no de aceptación social, sí de un grado de permisividad e indiferencia desconocedor de las negativas consecuencias que

estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y las padecen, y de que en ellas está, probablemente, el germen de otras conductas antisociales posteriores.

El informe que ahora se presenta incluye, además de la investigación sobre violencia entre iguales en el ámbito escolar que constituye su objeto central, una Parte I en la que, a título de antecedentes y con una finalidad puramente informativa, se describe, el estado de la cuestión en varios países de nuestro entorno, a fin de que pueda tenerse alguna referencia próxima con la que comparar nuestro estado actual y conocimiento de las líneas de actuación y formas de intervención con las que hasta ahora se ha enfrentado el problema. Asimismo, en esta parte del trabajo se analiza el marco normativo con el que nuestro sistema jurídico protege a los menores frente a la violencia, con especial referencia a la propiamente escolar, y se describen también las principales actuaciones de las Administraciones educativas y del Ministerio Fiscal en relación con este problema, según el relato que ellas mismas han aportado al Defensor del Pueblo cuando les ha sido solicitada información al respecto.

Conviene precisar que la elaboración de este Informe se inició en el mes de diciembre de 1998, cuando todavía el Ministerio de Educación y Cultura gestionaba ámbitos territoriales que en el presente son ya competencia de las Comunidades Autónomas correspondientes. El dato debe tenerse en cuenta porque explica que ciertas autoridades

educativas no aparezcan mencionadas en el texto ni se haga referencia a sus actuaciones y, asimismo, porque tuvo influencia decisiva en la determinación de la muestra y en el análisis de los resultados de la investigación, donde se partió de la situación competencial Estado-Comunidades Autónomas en materia de educación en niveles no universitarios existente en aquel momento.

Como se detalla pormenorizadamente en el apartado dedicado a la metodología de la investigación, la muestra sobre la que se realizó el trabajo de campo estuvo constituida por un total de 3.000 alumnos de educación secundaria obligatoria o niveles equivalentes, de 300 centros docentes públicos, privados y concertados de todo el territorio español y por los jefes de estudios de esos centros educativos. Se ha pretendido conocer la incidencia “real y actual” del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto educativo español, determinando la frecuencia e intensidad de los actos violentos que este maltrato conlleva, la tipología de los mismos, los lugares en los que se producen, el papel del profesorado en la detección y resolución del problema y las variables significativas de edad, género o tamaño del hábitat en que se ubiquen los centros docentes, entre otros aspectos, que pudieran tener incidencia en el mismo. La lectura de las Partes II y III de este informe, así como de los anexos, en los que se incluyen, además de las tablas y gráficos correspondientes a los resultados, los cuestionarios a través de los cuales se recabaron datos a alumnos y profesores,

proporciona información detallada sobre los objetivos de la investigación llevada a cabo.

La realidad que pone de manifiesto la investigación efectuada exige una perentoria llamada de atención a todos los participantes en el proceso educativo y a la sociedad en general: en nuestros centros docentes se producen de manera constante y reiterada actitudes y comportamientos violentos, mayoritariamente entre los propios alumnos, que es preciso erradicar. El aula, los patios de recreo, los pasillos y los aseos, los alrededores del centro educativo... son, con una frecuencia indeseable, escenario habitual de episodios violentos en los que hay agresores, víctimas y testigos que en alguna medida, a veces muy intensa, quedan marcados por ellos con el consiguiente deterioro de su desarrollo personal y social.

Ciertamente, si tomamos como referencia a los países de nuestro entorno (siempre en la medida en que las comparaciones sean posibles y razonablemente significativas), la situación actual en nuestros centros educativos no debe calificarse de alarmante; y esta afirmación tranquilizadora –que en modo alguno justificaría la desatención del problema- se fundamenta en las razones siguientes, que con mayor extensión se desarrollan en el apartado correspondiente a las conclusiones y recomendaciones de este informe.

Por un lado, porque la incidencia de episodios de maltrato entre iguales en los centros educativos españoles comparada con la que según diversos estudios se da en otros países es relativamente baja, especialmente en los tipos de maltrato de mayor gravedad. Por otro lado, porque el marco normativo, tanto en lo que se refiere a la prevención y sanción de conductas violentas contra menores en general y en el ámbito escolar en particular, como en lo que hace a las medidas correctoras de tipología esencialmente educativa y no represiva, parece adecuado en orden a posibilitar líneas de intervención que atajen el problema en el propio ámbito escolar. Por último, porque si bien con respuesta desigual y no sistemática, parece existir un grado de concienciación suficiente en las administraciones educativas respecto de este problema, lo que se manifiesta en las numerosas actuaciones orientadas a su resolución de las que han dado cuenta al Defensor del Pueblo en los informes que les han sido solicitados, actuaciones éstas que la Institución confía en que alcancen un mayor grado de eficacia y de sistematicidad a partir de los datos que aporta la investigación realizada.

Sin embargo, todo lo anterior, aun siendo cierto, no debiera llevarnos al error de valorar, ni siquiera de un modo moderadamente positivo, la situación actual del problema. Un examen incluso superficial de los resultados de la investigación efectuada evidencia que la convivencia en nuestras escuelas todavía dista –y mucho– de aproximarse al nivel mínimo exigible, que sería aquél en el que los episodios

violentos entre los alumnos fueran, en el peor de los casos, esporádicos y ocasionales, inmediatamente detectados, colectivamente rechazados y finalmente resueltos como mejor procediese desde un punto de vista pedagógico y educativo a favor de quienes hubieran participado en ellos. Pero lo cierto es que en todos los centros educativos investigados se producen situaciones de maltrato, aunque la frecuencia disminuya notablemente en los casos de maltratos más graves. Y aunque la incidencia de casos –aunque no en todos los tipos de violencia- sea porcentualmente menor que la que se da en otros países de nuestro entorno, hay que poner todos los medios, en primer lugar, para que el deterioro convivencial no progrese y, en segundo lugar, para corregir una situación en la que más del 30% de los alumnos encuestados declaran sufrir agresiones verbales con cierta frecuencia, de igual modo que cerca de un 9% sufre amenazas con la finalidad de meterle miedo y más de un 4% padece agresiones físicas directas.

Ni un solo acto de violencia en la escuela debe ser admisible. Ningún alumno debe sufrir maltrato alguno ni por parte de sus compañeros ni por parte de sus profesores. Y el logro de un objetivo tan elemental y quizás tan utópico como éste exige el permanente esfuerzo de quienes de cualquier modo participan en el proceso educativo y especialmente de aquéllos que lo sostienen, lo supervisan y lo aplican.

En este ánimo, y fundamentalmente orientadas a las administraciones educativas, al profesorado y en algún caso a otros agentes participantes en la educación, esta Institución se ha permitido, al hilo de las conclusiones que cabe extraer de los datos resultantes de la investigación realizada, formular algunas recomendaciones generales que no pretenden por esta vez instar la adopción de medidas concretas por parte de las autoridades o administraciones públicas destinatarias de las mismas, sino más bien señalar algunas pautas orientadoras o principios generales de actuación que, a juicio del Defensor del Pueblo, debieran ponerse en práctica, pretendiendo con ello tan sólo realizar una modesta contribución a la resolución de un problema que a todos nos afecta y en el que afortunadamente aún estamos a tiempo de incidir sin que haya alcanzado niveles de gravedad de los que pudiera ser difícil el retorno.

Queda por último expresar públicamente el agradecimiento del Defensor del Pueblo al Comité Español de UNICEF cuya colaboración ha sido imprescindible para la realización de este informe, sin dejar de mencionar además que dicha Institución ha asumido buena parte del coste económico del mismo. El equipo de colaboradores sobre los que ha recaído el peso fundamental de la realización práctica de este informe merece asimismo una mención especial. Dña. Cristina del Barrio Martínez y Dña. Elena Martín Ortega, Profesoras Titulares ambas de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad

Autónoma de Madrid han codirigido la investigación, que ha sido coordinada por Dña. Esperanza Ochaíta Alderete, también Profesora Titular del mismo departamento y universidad. Como investigadores que han aportado su trabajo y conocimientos en los diferentes apartados de este informe figuran D. Liborio Hierro Sánchez-Pescador, Profesor Titular de Filosofía del Derecho, D. Ignacio Montero García-Celay, Profesor Titular de Metodología de la Facultad de Psicología, y D. Héctor Gutiérrez Rodríguez, Becario de Investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología, todos ellos de la Universidad Autónoma de Madrid. Asimismo y como investigadora y colaboradora respectivamente, han participado Dña. Isabel Fernández García y Dña. María del Mar Callejón Espinosa, Profesoras ambas de Educación Secundaria. Finalmente han realizado aportaciones de interés para la investigación Dña. Emiliana Villaoslada Hernán, Dña. Olga Hoyos de los Ríos y D. Carlos Elena Tardón, Doctora y doctorandos respectivamente del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

INTRODUCCION

Las experiencias con los iguales, sean compañeros de clase o amigos del barrio, coetáneos o no, constituyen un importante contexto de desarrollo para los niños y adolescentes. A través de ellas se adquieren, durante el largo período anterior a la edad adulta, un amplio abanico de habilidades y actitudes que influyen en la adaptación social de la persona a lo largo de la vida. Los iguales son un factor de socialización que contribuye, junto con otros factores tales como la familia, la escuela y otros escenarios sociales del entorno donde vive el niño, a su bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo. Frente a las experiencias con los adultos, las experiencias con los pares se caracterizan por situarse en un plano de simetría horizontal, de ahí la consideración como iguales a quienes protagonizan esas experiencias. El juego sería la actividad que mejor ilustra este carácter de relaciones no jerárquicas, en las que la igualdad de estatus domina la interacción entre niños.

Sin embargo, no siempre los iguales son un factor de influencia positiva en el desarrollo de la persona, ni las relaciones entre ellos están exentas de conflictos. El objeto de estudio que presenta este informe es un tipo de relación dañina entre iguales: el maltrato o victimización por abuso de poder en los centros de educación secundaria de nuestro país. Aunque tiene relación con el fenómeno de la violencia, este informe ha acotado su objeto de estudio a un tipo particular de violencia o de agresiones entre iguales. No se contemplan las agresiones, organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente el daño mutuo, ni los actos de vandalismo, ni otros comportamientos referidos a relaciones negativas que pudieran manifestarse más o menos abiertamente en el entorno escolar o en la comunidad en la que se inserta el centro educativo. Lo que se ha estudiado es un tipo de violencia, que a menudo sólo se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela, oculta casi

siempre para los adultos, pero bien conocida por el alumnado. Es por ello un tipo de violencia difícil de identificar, de diagnosticar en cuanto a su gravedad y de eliminar.

En su forma más general, el fenómeno del abuso consiste en *la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor* (Farrington, 1993). Es este desequilibrio de poder entre las personas, a veces obvio, (p. ej. cuando se da por parte de una persona físicamente más capaz o cuando es un grupo de personas quien aterroriza a un individuo), otras veces, menos obvio, (p.ej. cuando la diferencia entre el agresor y la víctima es psicológica), la característica más relevante de los distintos tipos de abuso, con independencia de la edad o del tipo de conducta específicos. El maltrato por abuso de poder puede adoptar diferentes formas: puede tratarse de un maltrato *directo*, es decir, de agresiones de tipo intimidatorio, que a su vez pueden incluir un daño físico o verbal; o bien de formas de maltrato *indirectas*, como la exclusión social. Por lo tanto, el maltrato puede presentar diversas formas, como las siguientes:

- Maltrato físico
- Maltrato verbal
- Exclusión social

Aún cuando en este informe se utiliza esta clasificación general, se ha acudido frecuentemente a una mayor especificación del tipo de maltrato. Así se ha hecho, por ejemplo, a la hora de confeccionar el cuestionario utilizado en el estudio empírico que explora la incidencia del maltrato entre iguales en nuestro país, y del que se ocupa la segunda parte de este informe. Tanto en el cuestionario como en el análisis de los resultados se hizo un desglose de tipos de maltrato mucho más pormenorizado, de acuerdo con las categorías siguientes

que suelen emplearse habitualmente para distinguir las formas en que puede ejercerse el maltrato:

- **Maltrato físico:**
 - Amenazar con armas (maltrato físico directo)
 - Pegar (maltrato físico directo)
 - Esconder cosas (maltrato físico indirecto)
 - Romper cosas (maltrato físico indirecto)
 - Robar cosas (maltrato físico indirecto)

- **Maltrato verbal:**
 - Insultar (maltrato verbal directo)
 - Poner motes (maltrato verbal directo)
 - Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto)

- **Exclusión social:**
 - Ignorar a alguien
 - No dejar participar a alguien en una actividad

- **Mixto (físico y verbal):**
 - Amenazar con el fin de intimidar
 - Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)
 - Acosar sexualmente

El maltrato entre iguales supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

La preocupación social que suscita la violencia cuando ésta se produce en los centros escolares, ha dado lugar en diferentes países a numerosas acciones e intervenciones en distintos ámbitos. La mayoría de estas acciones se sitúan en el propio marco escolar y, en términos generales, se pueden agrupar en dos grandes bloques: por un lado, la investigación epidemiológica de la gravedad del fenómeno por medio de cuestionarios y otros procedimientos de recopilación de información; por otro lado, la labor directa con los implicados, tanto los protagonistas (agresor y víctima) como sus compañeros. A su vez estas últimas acciones se llevan a cabo en dos frentes: la intervención rápida para detener el proceso, y la prevención. Y, aunque con diferencias según los países, otras acciones que exceden el ámbito de los centros han venido de la mano del marco legal o de la actuación de las administraciones públicas, bien sea por medio de políticas sociales, o bien por medio de políticas educativas dirigidas a conformar centros educativos en los que se promuevan relaciones interpersonales que vayan parejas a los contenidos y procedimientos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el fenómeno del maltrato por abuso de poder no es específico del entorno escolar, y de hecho la investigación de su naturaleza, sus causas y consecuencias incluye al mundo laboral adulto (Smith, 1999), la relevancia de las experiencias escolares las ha puesto en el punto de mira de las principales investigaciones sobre el tema.

El noruego Olweus (1983), uno de los pioneros en el estudio de la victimización en entornos escolares, da una definición suficientemente clara y minuciosa del maltrato entre iguales, que sirve de punto de partida para describir el fenómeno en sus características primordiales. La victimización o maltrato por abuso 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 repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Otros autores han distinguido distintos niveles en la victimización. Así Rigby (1996) diferencia entre maltrato *maligno* y maltrato *no deliberado*. El primero, que puede considerarse el ejemplo más extremo del fenómeno, consiste en una agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño a otro, es decir, una explotación deliberada de una diferencia de poder. El maltrato no deliberado, por indiferencia o negligencia, puede darse con fines incluso pedagógicos, pero la víctima se siente igualmente sometida y sin defensa. Los elementos del maltrato maligno -prototipo de maltrato- presentes ya en la definición dada por Olweus, son los siguientes:

- Deseo inicial obsesivo y no inhibido de infligir daño, dirigido contra alguien indefenso.
- El deseo se materializa en una acción.
- Alguien resulta dañado. La intensidad y la gravedad del daño dependen de la vulnerabilidad de las personas.
- El maltrato se dirige contra alguien menos poderoso, bien sea porque existe desigualdad física o psicológica entre víctimas y actores, o bien porque éstos últimos actúan en grupo.
- El maltrato carece de justificación.

- Tiene lugar de modo reiterado. Esta expectativa de repetición interminable por parte de la víctima es lo que le da su naturaleza opresiva y temible
- Se produce con placer manifiesto. El agresor disfruta con la sumisión del débil.

El complejo dibujo que proyecta el proceso de “victimización” de un individuo por parte de sus iguales está asociado a relaciones de poder con un esquema de dominio-sumisión (Ortega, 1998). Esta relación asimétrica de poder se refleja en acciones en las que un individuo o un grupo de individuos realiza una serie de actos variados de hostigamiento y falta de respeto a la valía personal del otro hasta el extremo de llegar a hacerle la vida imposible, creando un círculo de victimización. La acción intimidatoria suele mantener un orden ascendente de dolor, pudiendo comenzar con un simple mote para ir pasando lentamente a otros actos más graves tales como reírse de la persona, meterse con ella, burlarse, para llegar después al aislamiento, al rechazo, al insulto, a la agresión física, etc., lo que acrecienta la sensación de indefensión por parte de la persona acosada. Los estudios sobre la incidencia de casos de maltrato por abuso señalan el paso de la escolaridad primaria a la secundaria como el momento de mayor frecuencia de casos (entre 11 y 14 años), frecuencia que a partir de entonces va disminuyendo.

La falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas, frecuente en esos procesos, ha sido interpretada por Olweus (1993) como resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, en la línea de lo que algunos estudios han demostrado respecto a que tanto adultos como jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto

de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los compañeros y no los adultos del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que alumnos que sienten que deberían hacer algo no lo hagan.

Los adultos representan el cuarto elemento del conjunto del proceso, junto con la víctima, el agresor o agresores y los compañeros. Los datos aportados por todos los cuestionarios aplicados hasta el momento nos indican que los adultos no se percatan de los hechos por diferentes razones. En edad infantil, los niños comunican más su situación de riesgo a profesores y padres: un 32% de las víctimas da parte a los profesores y un 29% lo dice a la familia, mientras que en edades adolescentes el grado de comunicación es considerablemente inferior (Ortega 1992; Fernández y Quevedo 1991). Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones, suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles, y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas.

Llegados hasta aquí es importante afirmar que el maltrato entre iguales, como cualquier otra forma de abuso, es un fenómeno complejo que no puede atribuirse a una sola causa o factor. Los

modelos unicausales que hace unos años utilizaron psicólogos y sociólogos para explicar y, consecuentemente, para prevenir este fenómeno han ido dando paso a otros más complejos. La violencia que se produce en los centros escolares no puede explicarse sólo por las características del agresor, de la víctima o del propio contexto escolar. Por el contrario, las teorías contextuales o ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1997) muy utilizadas en la actualidad para la explicación de los fenómenos sociales, afirman que el abuso de poder entre iguales es el resultado de la interacción compleja entre estos y otros factores que surgen de los distintos contextos en que el individuo vive, desde los más próximos, como la familia, la escuela, el grupo de amigos o los medios de comunicación, hasta los más lejanos, como los recursos educativos, culturales y económicos, sin olvidar los valores imperantes en cada cultura sobre las relaciones entre personas, y en particular en el medio escolar, entre compañeros y compañeras.

Las características o circunstancias personales de ciertos niños y adolescentes pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, se comporten de forma violenta con sus compañeros. Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno aquí tratado, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres y las madres, las relaciones con los hermanos, etc., son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que

pueden convertirse bien en factores protectores o bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales.

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones de los alumnos entre sí, y de éstos con sus profesores. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, en la que se incluyen los fenómenos a que anteriormente se ha hecho referencia (aprendizajes agresivos por imitación, comportamiento de los profesores, etc.), son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en dicho ámbito.

Sin embargo es necesario señalar que, tal como ocurre con las características personales o familiares aludidas más arriba, el maltrato entre iguales que se produce en la escuela tampoco puede explicarse sólo mediante las variables relativas al propio centro. Junto con los factores más relacionados con el medio escolar y el grupo de amigos, existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por ejemplo, los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. No es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un importante papel en la prevención del abuso. Finalmente no se puede olvidar la importancia de las creencias y los valores culturales a la hora de explicar el problema del maltrato entre iguales. Todo parece indicar que la violencia hacia los compañeros, en sus diferentes grados y modalidades,

es aceptada de forma diferente en las distintas culturas y microculturas. Por ello puede esperarse que el fenómeno del maltrato entre iguales tenga distinta incidencia o se presente de forma diferente en los distintos países estudiados.

Lo que de modo muy sintético se ha expuesto hasta aquí apunta, como se analizará a lo largo de las páginas de este estudio, hacia que los poderes públicos, inicialmente, y los restantes agentes implicados, después, deben abordar los distintos niveles de prevención y erradicación de la violencia entre iguales atendiendo a la complejidad que el hecho presenta. Se trata por tanto de realizar programas completos que aborden la intervención individual, familiar y, sobre todo, escolar del abuso entre iguales. Pero no se debe olvidar tampoco el importante papel que tienen los medios de comunicación a la hora de educar a los niños para la no violencia, o la responsabilidad de todas las personas e instituciones a la hora de introducir un progresivo cambio de mentalidad que permita abordar de forma más positiva las relaciones interpersonales.

El abuso o maltrato entre alumnos ha sido ampliamente estudiado dentro de la Unión Europea. También se han llevado a cabo estudios e intervenciones sobre dicho fenómeno en países como Japón, EE.UU., Canadá y Australia. En Europa fueron los escandinavos los primeros en definir el fenómeno, determinar su incidencia y crear programas de intervención para sus escuelas. Ya en los años ochenta el peso de la investigación se desplaza al Reino Unido e Irlanda. Desde comienzos de los noventa se han llevado a cabo numerosas experiencias de intervención en Alemania y Holanda. Entre los países mediterráneos, España, Italia y Portugal, continuaron trayectorias parecidas siguiendo el modelo inglés, mientras que en Francia la violencia escolar se contempla en el contexto más general de la violencia juvenil y las medidas adoptadas responden más a ese planteamiento general y no al

estrictamente educativo. Al ser los contextos anglosajón, germano y escandinavo los que mayor número de investigaciones aportan, aparecen ciertas dificultades al intentar comparar resultados y establecer adaptaciones de los instrumentos de investigación y de intervención a las formas y las costumbres de las distintas poblaciones del sur de Europa, puesto que sus formas de interacción social y sus usos lingüísticos son, en muchos casos, muy diferentes a los nuestros.

El concepto de *maltrato o abusos entre iguales* tiene significado y alcance diferentes según el país al que se haga referencia. Los términos con los que se designa este fenómeno varían según los países y las acepciones de los conceptos empleados no siempre son equivalentes. Así en el norte de Europa se comenzó utilizando el término "*mobbing*" ["acosar", "rodear"] en los primeros estudios que datan de los años 70 (Heinemann 1969, 1972, Olweus, 1973). El término "*mobbing*" se toma de la etología, en particular de Konrad Lorenz, quien lo utiliza para designar "*un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo*" (Lorenz 1968). Esta definición retrasó el desarrollo de las investigaciones pues limitó el fenómeno a hechos grupales, sin atender a agresiones de individuo a individuo. Sin embargo, investigaciones posteriores han demostrado que esta última modalidad -la agresión individuo a individuo- ocupa un porcentaje muy alto de las agresiones entre escolares.

De "*mobbing*" se pasó a los términos anglosajones "*bully*" -para designar al autor de la acción- y "*bullying*" -para designar su acción-, términos éstos que se usan tanto en el lenguaje científico como en el cotidiano. Estas voces proporcionan una cobertura semántica más amplia y ajustada a la descripción y características del fenómeno que la

que proporcionan voces equivalentes de otras lenguas¹. Pese a ello, el concepto de “*bullying*” no abarca la exclusión social como forma agresiva de relación pero, aún con esta limitación, proporciona las características básicas para definir el fenómeno y es este término el que, tras diferentes revisiones a partir de la primera definición de Olweus en 1978, tiene un uso consensuado en la literatura científica que aborda este problema. A menudo se añade al término “*intimidación*” [“*bullying*”], el de “*exclusión social*” [“*social exclusión*”] para referirse al fenómeno completo de lo que puede designarse en español como “*maltrato*” o “*abuso*”.

Este informe se propone analizar el alcance del fenómeno de la violencia entre iguales en el ámbito escolar en España, centrándose el estudio realizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Previamente se aportan datos para hacer posible el conocimiento del estado de la cuestión aquí y en los principales países de nuestro entorno a través del examen de los estudios e investigaciones más relevantes que hasta el presente han visto la luz. Asimismo, se ha tomado en consideración el marco legal propio y ajeno que incide en este problema y se ha solicitado diversa información a las administraciones públicas con competencias en materia educativa tratando de conocer la percepción que éstas tienen de dicho problema y las regulaciones por ellas adoptadas para afrontar, prevenir y erradicar la violencia escolar. Finalmente se ha intentado determinar, en el momento presente, la incidencia real del problema a través de una encuesta de ámbito nacional realizada sobre una muestra representativa de 3.000 estudiantes de un total de 300 centros públicos

1. Así, en español, el término correspondiente sería “*intimidación*”, que los niños no suelen utilizar. El término *bully* tal como lo define el Oxford Universal Dictionary tiene entre otras, dos acepciones relativas al fenómeno de la intimidación: por un lado, “*persona (o animal) que se convierte en terror para el débil o indefenso*”; por otro lado, “*aquél que protege y vive de las prostitutas*”. En uno y otro caso está presente el elemento de aprovecharse de quien está en una situación de inferioridad. Su traducción al

y privados que imparten educación secundaria de todo el territorio del Estado y de 300 profesores integrantes de los equipos directivos de dichos centros. De todo ello, incluyendo los resultados de la encuesta antes citada se da cuenta en el presente informe.

español sería *"intimidador"*, o los más coloquiales, también en el lenguaje infantil *"matón"*, *"abusón"*, *"chulo"*.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

I.- ANTECEDENTES

- 1.- El estado de la cuestión en Europa: reseña de investigaciones e intervenciones**
- 2.- Aproximación al tratamiento jurídico de la violencia contra menores, con especial referencia a la violencia escolar**
- 3.- Actuaciones de las administraciones educativas con competencias plenas en educación en España**

Madrid, noviembre de 1999

Volumen 2

I.- ANTECEDENTES

**1.- EL ESTADO DE LA CUESTION EN EUROPA:
RESEÑA DE INVESTIGACIONES E INTERVEN-
CIONES**

1. EL ESTADO DE LA CUESTION EN EUROPA: RESEÑA DE INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES

Este apartado describe las principales actuaciones que se han venido desarrollando en Europa relativas al maltrato en el contexto escolar, agrupadas en dos grandes bloques. En el primero se resumen los principales estudios que han investigado la magnitud del problema en varios países. En el segundo se analizan las medidas de prevención e intervención experimentadas y aplicadas en ellos, destacándose sus orientaciones fundamentales. Las principales fuentes documentales para elaborar la información contenida en este capítulo han sido, por orden cronológico, el número especial de la *Revista de Educación* (1997) dedicado al maltrato entre iguales, que reúne colaboraciones de expertos de varios países europeos; el volumen publicado en 1998 por la Junta de Andalucía bajo el título “*La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*”, coordinado por la profesora Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla; y por último, el volumen publicado este mismo año por Peter Smith y otros expertos de varios países (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999) con el título “*The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*”. Asimismo, se han manejado los libros y artículos que se citan en cada uno de los apartados.

La información recogida en el primer bloque de este apartado servirá más adelante para comparar los datos obtenidos en el estudio nacional que constituye el contenido sustancial de este informe con los resultados de otras investigaciones desarrolladas en varios países con tradición en el estudio de estos temas, como son los escandinavos, Reino Unido, Italia, Irlanda, Alemania y Portugal, así como con los ya obtenidos en España en otros estudios anteriores. No obstante, tal

como se expondrá más extensamente en su momento, la comparación es difícil y debe hacerse de manera cautelosa ya que, si bien en algunas de estas investigaciones se utilizó el *Cuestionario Abusón/víctima [Bully/victim]* de Olweus (1983, 1997b), ni siquiera en estos supuestos los resultados son fácilmente comparables por cuestiones metodológicas. Es decir, a las diferencias entre los procedimientos o técnicas de investigación utilizadas se unen otras, como el uso de muestras diferentes, tanto en lo que se refiere al número de sujetos como a las edades, el diseño estadístico desarrollado... etc., que obligan a tomar con extrema cautela el resultado de la comparación de los datos que aportan los distintos estudios. No obstante, es de interés partir del conocimiento que otros estudios anteriores han ido construyendo en torno al problema del abuso entre iguales en el ámbito escolar que aquí nos ocupa.

En el segundo bloque del apartado se analizan las medidas de prevención e intervención desarrolladas en los distintos países, medidas estas que en algunos casos, se han tomado casi de forma inmediata una vez conocida la incidencia real del problema. El apartado se inicia con la exposición de los dos modelos de intervención que más influencia han tenido en Europa y a continuación se describe con cierto detalle la forma en que esos programas, o las modificaciones sobre ellos realizadas, se han puesto en marcha en los distintos países, incluido España. Se refieren por tanto las líneas comunes de actuación, así como las tendencias que diferencian los distintos tipos de intervención hasta ahora desarrollados. Por último, se analizan los programas de prevención e intervención teniendo en cuenta los distintos ámbitos en los que las actuaciones se llevan a cabo: individual, escolar, de formación del profesorado y comunitario.

1.1. Estudios de la incidencia del maltrato entre iguales en el contexto escolar

1.1.1. Los primeros estudios sobre el maltrato entre iguales: los países escandinavos

Los estudios sobre malos tratos entre compañeros/compañeras en la escuela son bastante recientes. El primer trabajo sistemático que suele citarse se inició en 1970 y todavía hoy se sigue desarrollando ya que se trata de un estudio longitudinal. Su autor fue Dan Olweus, de la Universidad de Bergen, (Olweus, 1973) y se llevó a cabo con una muestra de 900 sujetos. Olweus ha realizado los cuatro grandes estudios que se resumen en la tabla 1.1 (Olweus, 1999a).

Tabla 1.1. Resumen de los estudios realizados por Olweus en Escandinavia

| | Estudio nacional en Noruega 1983 | Estudio a gran escala en Suecia (1983-1984) | Estudio intensivo en Bergen (1983-1985) | Estudio en el Gran Estocolmo (1970-)* |
|---|--|--|--|---|
| Unidad de análisis | 715 escuelas. Cursos 2° a 9° (130.000 chicos y chicas) | 60 escuelas. Cursos 3° a 9° (17.000 chicos y chicas) | 4 cohortes de 2500 chicos y chicas. Cursos 4° a 7° (1983), 300-400 profesores; 1000 padres | 3 cohortes de 900 chicos, cursos 6° a 8° (1970) |
| Número de veces de estudio de la muestra | Una | Una | Varias | Varias |

* Estudio todavía en curso

En los dos estudios transversales realizados en Noruega y Suecia se utilizó el *Cuestionario Abusón/víctima* (Olweus, 1983) mientras que en las investigaciones longitudinales se han utilizado además múltiples instrumentos para obtener una mayor información sobre diversos aspectos concretos y ciertas características específicas de los agresores y las víctimas. El *Cuestionario Abusón/víctima* fue traducido y estandarizado para ser utilizado en otros países y así sirvió como instrumento de medida para comparar la incidencia del maltrato entre iguales, por ejemplo, en Suecia, Finlandia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Holanda, Irlanda, España y Australia (véase Olweus 1999b, para la evolución del contenido del cuestionario).

No se van a ofrecer aquí de forma detallada los datos obtenidos en todos los estudios citados en la tabla 1.1. Para los propósitos del presente informe resulta suficiente resumir los resultados del estudio de ámbito nacional llevado a cabo en 715 escuelas de Noruega (1983) y con un número aproximado de 130.000 alumnos de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años (Olweus, 1999b). En general, los datos de la muestra total que parecen más relevantes son los siguientes:

- Un 15% de alumnos participaban en las acciones intimidatorias bien como víctimas, bien como agresores.
- El 9% eran víctimas, el 7% agresores, y el 1,6% habían participado como agresores y como víctimas.
- Un 5% de los alumnos estaban involucrados en el maltrato más grave (victimización dura o intensa), cuya frecuencia era de un acto de maltrato una vez a la semana.
- Los porcentajes de alumnos que decían ser víctimas decrecían -tanto en chicos como en chicas- a medida que aumentaba tanto la edad como el curso.

- Los más jóvenes y más débiles eran los más vulnerables a la victimización.
- El género del agresor y de la víctima solía ser masculino.
- Había menos agresiones físicas en los cursos superiores que en los inferiores
- Las agresiones solían ser realizadas por compañeros del mismo curso o de cursos superiores.

Para facilitar una ulterior comparación con los resultados del estudio que se aporta en este informe y que se exponen en la segunda parte del mismo, en la tabla 1.2 se resumen algunos datos referentes a los cursos 6º, 7º, 8º y 9º del sistema noruego, que equivalen a 1º, 2º, 3º y 4º cursos de la Educación Secundaria Obligatoria española.

Tabla 1.2. Distribución de las víctimas y agresores por sexo y curso en el estudio nacional noruego

| | 6º curso 12-13 años | 7º curso 13-14 años | 8º curso 14-15 años | 9º curso 15-16 años |
|------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| VÍCTIMAS | | | | |
| Chicos | 8,4% | 8,0% | 7,7% | 6,4% |
| Chicas | 5,5% | 3,3% | 3,5% | 3,0% |
| AGRESORES | | | | |
| Chicos | 11,7% | 11,7% | 12,8% | 12,7% |
| Chicas | 3,1% | 2,2% | 3,0% | 2,1% |

Como puede apreciarse en esta tabla, el descenso en el porcentaje de víctimas comienza en séptimo curso. Un resultado llamativo, por lo explícito que resulta, es la diferencia de género en la frecuencia relativa de agresores y víctimas: en los chicos hay más agresores que víctimas en todos los cursos entre 6º y 9º, mientras que en las chicas se invierte esa relación, figurando en todos ellos, menos chicas agresoras que chicas víctimas. Por lo tanto, es el bajo número de

chicas agresoras (menor que las víctimas de uno y otro género, y menor que chicos agresores) lo que contribuye a que en la muestra general aparezcan menos agresores que víctimas. Es decir, el dato general no refleja la tendencia en la submuestra masculina.

1.1.2. Las investigaciones realizadas en Reino Unido e Irlanda

En **Inglaterra** se inician diversos estudios sobre la violencia escolar al final de la década de los 80. El más importante se llevó a cabo en el área de Sheffield, utilizando el cuestionario de Olweus (1985) adaptado a la lengua inglesa y a las edades de los sujetos que componían la muestra. La investigación, dirigida por Peter Smith, estudió un total de 6.758 alumnos y alumnas procedentes de 24 escuelas: 17 de primaria con un total de 2.623 alumnos entre 7 y 11 años de edad, y 7 de secundaria con 4.135 estudiantes entre 12 y 16 años (Whitney y Smith, 1993). Los resultados más importantes obtenidos en la muestra, ciñéndonos a los niveles de educación secundaria en coherencia con las edades en que se centra este informe, son los siguientes:

- Por lo que se refiere a **las víctimas**, el 10% de alumnos manifestaban haber sido agredidos de vez en cuando, y el 4%, una vez a la semana.
- Por lo que se refiere a **los agresores**, el 6% de los estudiantes manifestaron haber agredido algunas veces, y el 1%, una vez a la semana.

El lector interesado en obtener una información más completa de este trabajo puede recurrir al resumen incluido en Ortega (1998) y en Smith (1999a). En cualquier caso, las conclusiones más relevantes son las siguientes:

- Se produce un descenso claro del número de víctimas con el aumento de la edad (cuando se comparan los centros de educación primaria con los de secundaria).
- También se produce a lo largo de secundaria un descenso importante en el número de agresores.
- La mayoría de los actos de victimización eran realizados por compañeros del mismo curso y grupo, aunque algunos se llevasen a cabo por compañeros de cursos superiores.
- Las modalidades de maltrato más frecuentes sufridas por los chicos y chicas de 12 a 16 años fueron (Whitney y Smith, 1993):
 - Insultos, motes 62%
 - Agresión física 26%
 - Amenazas 25%
 - Rumores 24%
 - Insultos racistas 9%
 - Aislamiento social 7%

Si bien los chicos, comparados con las chicas, eran con mayor frecuencia objeto de agresiones físicas directas y de amenazas, éstas parecían experimentar más formas indirectas de maltrato, especialmente como objeto de rumores acerca de ellas y al ser excluidas porque nadie hablara con ellas (Smith, 1999a).

- Los lugares en que se abusaba de los compañeros eran (Whitney y Smith, 1993):
 - El recreo 45%
 - Las clases 39%
 - Los pasillos 30%
 - Otros lugares 10%

No obstante, en los cursos de secundaria la diferencia entre el recreo y el aula como lugares preferentes de maltrato era mínima.

En **Escocia** fue Mellor quien realizó en 1990 el primer estudio de incidencia del abuso entre iguales, financiado por el gobierno del Reino Unido. La muestra estuvo formada por 942 estudiantes de secundaria (12-16 años) pertenecientes a diez centros, y también en este caso se utilizó el *Cuestionario Abusón/víctima*. A continuación se exponen los resultados más importantes de esta investigación:

- El 3% de los escolares manifestó ser maltratado al menos una vez por semana, mientras que el 6% afirmaba haberlo sido "a veces o con una frecuencia mayor".
- El 4% manifestó que había agredido a otros "a veces o con una frecuencia mayor". Un 2% manifestó hacerlo una vez por semana.
- No aparecen diferencias en el número de víctimas entre chicos y chicas a los 12-13 años.
- Las chicas decrecían en el nivel de victimización de que eran objeto a partir de los 13-14 años; mientras que entre los chicos, a los 14-15 años había más víctimas que en cursos anteriores.
- La mitad de los chicos y un tercio de las chicas admitían haber maltratado a otro compañero en algún momento. La diferencia entre chicos y chicas maltratadores se marcaba, sobre todo, a los 15 años donde un 12% de chicos manifestaban que recientemente lo habían hecho y un 5% manifestaba que lo hacía todos los días.
- Un 48% consideró que los incidentes se daban en el recreo y un 28% en la clase.
- Se encontraron grandes diferencias de incidencia de unas escuelas a otras: las cifras oscilaban desde un 2,4 % de adolescentes que

habían agredido a otro “a veces o con una frecuencia mayor” en una escuela, hasta un 15,4% de agresores en otra escuela.

- La incidencia total encontrada en las escuelas escocesas es menor que la de las escuelas inglesas de los estudios de Smith (Mellor, 1999).

En **Irlanda**, los primeros estudios sobre el tema tuvieron lugar a partir de 1985 (Byrne, 1987, 1999; O'Moore y Hillery, 1989) usando adaptaciones del cuestionario elaborado por Olweus, con muestras de escolares en edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Merece la pena prestar atención a otro estudio llevado a cabo en 1994 por Byrne, con una muestra de sujetos considerablemente más amplia que los anteriores: 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria, pertenecientes a siete centros de Dublín. Siguiendo a Ortega, los resultados más importantes de este trabajo son:

- Se encontró un 5,37% de agresores y un 5,14% de víctimas.
- En concordancia con los datos encontrados en otros países, los chicos participaban más que las chicas como agresores y como víctimas: un 74,28% y un 59,7% de agresores y víctimas, respectivamente, eran chicos.
- Los adolescentes discapacitados o desfavorecidos eran más victimizados que el resto de sus compañeros.
- Se constató un absentismo escolar importante entre los agresores.

En 1996 se dieron a conocer los resultados de un estudio nacional realizado por O'Moore, Kirkham y Smith en el *Anti-Bullying research and Resource Centre* del *Trinity College* de Dublín, financiado por la *Gulbenkian Foundation* y el Ministerio de Educación irlandés. El estudio se realizó en el curso 1993/94 con una muestra de alumnos

que iba desde 3° de primaria (8 años), hasta 6° curso de la enseñanza postprimaria. También en este caso se utilizó el cuestionario creado por Olweus. La muestra estaba compuesta por un total de 530 escuelas -320 de primaria y 210 de secundaria-, lo que representaba el 10% de todo el alumnado de primaria y el 27% de postprimaria. Siguiendo a Byrne (1999), los resultados más destacables fueron:

- Un 5% del alumnado de primaria afirmaba ser victimizado una vez a la semana, mientras que en la postprimaria en su conjunto la cifra bajaba a 2%.
- Sin embargo la incidencia más alta de maltrato se producía en el 2° curso de la enseñanza postprimaria, equivalente al 2° curso de E.S.O. en el sistema español (13-14 años).
- El 50% de los alumnos afirmaba que se uniría para hostigar a un compañero si éste les “caía mal”.
- Cuando se les preguntaba si comunicarían un maltrato a otra persona, se pudo observar que la probabilidad de comunicarlo decrecía notoriamente con la edad, ya fuese en el centro escolar o en casa.

1.1.3. Alemania

En Alemania, los estudios acerca del maltrato entre iguales se enmarcan generalmente dentro de los que tratan la *violencia juvenil*, que ya había recibido cierta atención pública durante los años 70 y 80. A finales de esta década se creó una Comisión Gubernamental Independiente para la Prevención y Control de la Violencia, con una atención a problemas muy diversos, desde la violencia en la familia o la escuela hasta la violencia en los estadios o con motivación política. Una de las conclusiones alcanzadas fue que en el fenómeno de la violencia hay distintos factores relevantes destacándose como uno de los que

afectan a la violencia escolar el clima educativo. De estas conclusiones se derivaron propuestas de prevención e intervención que apelaban a la función educativa de la escuela, a la responsabilidad del profesorado y el alumnado y a la necesidad de apoyo externo a las escuelas.

En los años 90 el tema cobró importancia para la opinión pública con lo que se iniciaron nuevos estudios y trabajos, algunos de los cuales prosiguen en la actualidad (Funk, 1997; Lösel y Blieser 1999). Antes de pasar a describir los resultados obtenidos en estos estudios es necesario tener en cuenta que en muchos de ellos (véase Funk, 1997) no sólo se analiza el fenómeno del abuso entre iguales, sino también otras muchas conductas violentas, como el vandalismo, que no implican necesariamente agresiones entre niños. Por esta razón los estudios alemanes no siempre se incluyen en las revisiones y publicaciones sobre el maltrato entre iguales. Parece relevante incluir aquí estos trabajos porque muestran la preocupación alemana por el estudio y la prevención de la violencia. Sin embargo, es necesario dejar muy claro que los datos de incidencia que se proporcionan a continuación no pueden ser comparados punto por punto con los que estudian sólo el abuso entre iguales. Al incluir un mayor número de conductas y de lugares en los que éstas pueden producirse, los niveles de incidencia aumentan, sin que ello signifique necesariamente que los escolares alemanes maltraten más a sus compañeros que los restantes escolares europeos.

No existe un estudio de incidencia general realizado en Alemania. Como es sabido, la estructura estatal de Alemania es de tipo federal, lo que implica que las competencias educativas estén asumidas por los estados federados o *länder*. Por ello, los datos con los que se cuenta se refieren a los estudios locales o regionales. Los más destacados relativos a los escolares alemanes como **agresores**, a partir

de la frecuencia con la que admiten haber cometido acciones agresivas, son los siguientes:

- En el *Estudio sobre Violencia Escolar de Nuremberg 1994*, los insultos representan la acción violenta más común -83% de chicos y 74% de chicas-, lo que coincide con otros estudios alemanes (Funk 1997). Mentir acerca de los compañeros, las peleas, el vandalismo y los insultos a los profesores también son acciones frecuentes -entre el 49% y 32% de chicos, y entre el 32% y 16% de chicas, según el tipo de conducta. Se citan poco el acoso sexual a compañeros (6% de chicos y 2% de chicas), o las amenazas con armas (4% de chicos y 1% de chicas). Aún menores son los porcentajes cuando las agresiones se dirigen al profesorado, pero las profesoras padecen más a menudo la violencia psíquica y verbal que sus colegas masculinos.
- También resultó evidente en el estudio citado que los chicos eran más violentos que las chicas, resultado coincidente con otros estudios realizados en el país (Fuchs y otros 1996, von Spaun 1996).
- La franja de edad más violenta se distribuye entre los 13 y 15 años (cursos 7° a 9°), si bien en las escuelas secundarias profesionales esta franja aumenta hasta los 18 años. En Hesse las mayores cuotas de violencia se registran en 8° y 9°, y en Sajonia, en 8° curso (Funk 1997).
- Las agresiones verbales se dan por igual en escuelas de primaria, escuelas secundarias profesionales e institutos, pero hay más peleas en las de primaria (49%) que en los institutos (23%) y en las escuelas profesionales (31,5%). Los actos vandálicos se cometen más en institutos (59,5%) y centros de primaria (50%), comparados con las escuelas secundarias profesionales (45%) (Funk 1997, pág. 61).

- No existen diferencias significativas entre los estudiantes alemanes y extranjeros en lo referente a mentiras, insultos y ofensas, peleas, vandalismo y amenazas con armas o acoso sexual (Funk 1997, pag.62). Otro estudio (Fuchs y otros 1996, cit. en Funk 1997) refiere más violencia vandálica, psíquica y física en los escolares extranjeros que en los escolares alemanes; tan sólo en lo que respecta a la violencia verbal no se constataron diferencias en función de la nacionalidad.
- El 15% de los escolares de Nuremberg admiten llevar consigo a la escuela "medios de defensa", doblando el porcentaje de chicos (19,5%), al de chicas (9,7%). Los niveles de incidencia aumentan en los escolares de Berlín (26%), de Bochum (24,5%) y de Baviera (30%). Los alumnos que llevan armas cometen agresiones con mayor frecuencia que los que no las llevan y son también con mayor frecuencia víctimas de violencia verbal y no verbal.
- Según Von Spaun y otros (1996) en el estudio realizado en Baviera, se pudo constatar una mayor incidencia de delitos violentos en las zonas urbanas que en las rurales.

Por lo que se refiere a las **víctimas**:

- El 5,8% de las chicas declaraban haber sido pegadas o haber sido objeto de acoso sexual frente al 3,7% de los chicos.
- El 59,7% de los escolares de Baviera declaraban haber sido insultados en el curso de 1994.
- El 41,5% se consideraban blanco de comentarios indecentes por parte de sus compañeros.

- Se destaca una coincidencia entre agresor y víctima relativamente alta: un tercio de los agresores declaran haber sido a su vez víctimas.

Finalmente es necesario señalar que en el capítulo escrito por Lösel y Blieser para el manual de Smith y col. (1999), dedicado a Alemania, los autores afirman que los resultados de las investigaciones alemanas sobre violencia entre iguales están en la misma línea que los de otros países europeos. Así, por ejemplo, en relación con el **tipo de abusos** predominan de forma clara los que implican agresión verbal y aquéllos que conllevan violencia física leve, aunque los autores citados afirman que los porcentajes de prevalencia del maltrato frecuente y persistente son considerables. Estos autores resumen del siguiente modo los resultados respecto a las características de los **agresores y de las víctimas**:

- Los agresores suelen ser compañeros de curso o tener una edad ligeramente superior a la de las víctimas.
- No parece haber relación entre estatus socio-económico familiar y maltrato entre iguales: las características emocionales y educativas de las familias parecen influir más que las materiales en la existencia del maltrato entre iguales.
- Las edades en que se han encontrado más abusos parecen situarse entre los 13 y los 17 años.
- Tanto en los agresores como en las víctimas (no de modo tan acusado en éstas), el rendimiento académico suele ser bajo y las actitudes hacia la escuela, negativas. Aunque en el caso de las víctimas, al contrario de lo que ocurre con los agresores, existe una actitud parental más positiva hacia los logros escolares de los hijos, siendo similar en unos y otros el medio familiar.

-- Existe un efecto del género, en el sentido de que el fenómeno es más frecuente entre los chicos.

En cuanto a los **lugares de riesgo**, los profesores afirman que el mayor número de abusos se produce en los lugares de juego (60,1%), seguido por los alrededores de la escuela, los pasillos y finalmente las clases (9,2%). Sin embargo los alumnos, comparados con los profesores, dan más importancia que éstos al aula y los alrededores de la escuela como lugares de riesgo.

Con respecto a la **comunicación de los abusos**, el 74 % de los chicos y chicas estudiados por Detenborg en 1993 (Lösel y Bleiser, 1999), consideraba inútil comunicarlo a los padres, mientras que el 82 % decía que, de ocurrirle, lo comunicaría a los profesores. La intención de comunicarlo a los profesores disminuye con la edad y/o el curso escolar.

1.1.4. Estudios en los países mediterráneos: Italia y Portugal

El interés por el estudio del maltrato escolar entre iguales es muy reciente en **Italia**. El estudio inicial fue llevado a cabo en 1996 por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith en escuelas del centro y el sur de Italia. Estudiaron un total de 17 escuelas de primaria y secundaria entrevistando a 1379 escolares de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años (8-11 en primaria y 11-14 en secundaria). Utilizaron una adaptación del cuestionario de Olweus (1993) y de Whitney y Smith (1993). Los porcentajes de alumnos que declaraban haber sido victimizados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1.3. Porcentaje de alumnos que afirman haber sido víctimas de maltrato por sus compañeros "a veces o con una frecuencia mayor" en los últimos tres meses en escuelas primarias y secundarias de Florencia y Cosenza (tomado de Fonzi y col., 1999)

| SUJETOS | ESCUELAS PRIMARIAS | | ESCUELAS SECUNDARIAS | |
|---------------|--------------------|---------|----------------------|---------|
| | Florencia | Cosenza | Florencia | Cosenza |
| Chicos | 43,7% | 40,6% | 29,4% | 21,4% |
| Chicas | 48,3% | 34,6% | 29,7% | 33,1% |
| Total | 45,9% | 37,8% | 29,6% | 27,4% |

Los resultados indican que un alto porcentaje de niños y niñas se declaran víctimas en la escuela primaria, descendiendo significativamente en la secundaria. Los autores indican que estos datos son bastante altos y superiores a los obtenidos en otros países europeos.

En 1997, el volumen *"Il bullismo in Italia"* coordinado por Ada Fonzi, reúne las investigaciones de distintos autores acerca de la incidencia del maltrato entre escolares en diferentes zonas geográficas de Italia. Los datos que figuran en la tabla siguiente representan el valor medio de aquellos encontrados en cinco ciudades italianas, dos del norte de Italia (Turín y Bolonia), una del centro de Italia (Florencia) y dos del sur de Italia (Cosenza y Nápoles), en las escuelas de secundaria (11-14 años).

Tabla 1.4. Porcentaje de chicos y chicas de 11 a 14 años que se declaran víctimas o agresores (Fonzi y col. 1999)

| | Chicos | Chicas | Total |
|---|---------------|---------------|--------------|
| Víctima: Alguna vez o más veces | 25,0% | 27,8% | 26,4% |
| Víctima: una vez a la semana o más | 10,2% | 8,7% | 9,5% |
| Agresor: alguna vez o más | 23,4% | 16,4% | 20,0% |
| Agresor: una vez a la semana o más | 10,6% | 5,3% | 8,1% |

Se apreciaron las mismas tendencias que en otros trabajos ya expuestos (por ejemplo, Whitney y Smith, 1993):

- El maltrato recibido por las víctimas decrecía con la edad entre 8 y 14 años
- Los agresores eran mayoritariamente chicos.
- Agresores y víctimas estaban normalmente en la misma clase.
- Sin embargo, parece confirmarse que los niveles medios de maltrato entre iguales son más altos en Italia que en otros países europeos.

La tabla 1.5 que aparece a continuación ha sido tomada de los mismos autores y en ella se recogen también los porcentajes de los distintos tipos de maltrato recibidos. Como puede observarse, la modalidad más frecuente es el maltrato verbal, sobre todo cuando se trata de insultar y, en menor medida, de hablar mal de otros. La agresión física es bastante frecuente y en menor medida se dan las agresiones consistentes en "quitar cosas" e "ignorar".

Tabla 1.5. Modalidades de maltrato, de acuerdo con el género, en enseñanza secundaria 11-14 (Fonzi y col. 1999)

| MODALIDADES | CHICOS | CHICAS | TOTAL |
|---|--------|--------|-------|
| Insultar y otras formas verbales | 44,9% | 45,3% | 45,0% |
| Daño físico | 27,7% | 13,4% | 20,7% |
| Sembrar rumores sobre uno | 23,3% | 26,3% | 24,6% |
| Amenazar | 17,7% | 8,4% | 13,0% |
| Quitar mis cosas | 11,5% | 7,3% | 9,3% |
| Ignorar (nadie me habla) | 6,8% | 6,2% | 6,4% |

Como puede deducirse de la tabla 1.6. siguiente, el lugar donde más incidencia tiene el maltrato es la propia clase, seguida de la categoría "otros" y de los pasillos. El recreo constituye el espacio donde se producen menos problemas, dato que se diferencia del encontrado en Inglaterra, pero que coincide con los de Alemania cuando son los chicos y chicas, y no el profesorado, quienes son preguntados.

Tabla 1.6. Lugares en que se producen los abusos en Italia (Fonzi y col. 1999)

| LUGARES | CHICOS | CHICAS | TOTAL |
|-----------------|--------|--------|-------|
| Pasillos | 23,5% | 16,5% | 19,6% |
| Recreo | 13,5% | 11,2% | 12,3% |
| Clases | 49,9% | 53,9% | 51,9% |
| Otros | 24,6% | 15,7% | 20,2% |

El primer estudio realizado en **Portugal** tiene también una fecha reciente (Pereira y otros, 1996). Se llevó a cabo en 18 escuelas pertenecientes a la zona de Braga con un total de más de 6.100 alumnos, concretamente 2.846 de primaria y 3.341 de escuela preparatoria (secundaria). Se realizó también con una adaptación del cuestionario de Olweus (1991) y del trabajo y del estudio inglés correspondiente a Smith y Sharp (1994). La educación obligatoria en Portugal abarca una banda de edad que va de los 6 a los 15 años y

tiene tres etapas: primaria (6-9 años), secundaria o preparatoria (10-11) y tercer ciclo (12-14 años) Los resultados que parecen más destacables correspondientes a los cursos de secundaria o preparatoria son los que se recogen a continuación en la tabla 1.7. (Almeida, 1999).

Tabla 1.7. Porcentaje de sujetos que se declaran víctimas y agresores en el estudio realizado en Portugal en educación secundaria (Almeida, 1999)

| | CHICOS | CHICAS | TOTAL |
|---|---------------|---------------|--------------|
| Víctimas (tres o más veces en el trimestre) | 24,2% | 18,7% | 21,6% |
| Agresores (tres o más veces en el trimestre) | 20,5% | 9,6% | 15,4% |

Los resultados que muestra la tabla son coherentes con los obtenidos en otros países europeos: los chicos participan en los episodios de maltrato en mayor grado que las chicas, especialmente como agresores pero también como víctimas. Estos datos se han puesto de manifiesto también en los sujetos más pequeños, estudiantes de primaria (6-9 años). Por otra parte hay que señalar que también en este caso la incidencia disminuye para edades o cursos superiores, ya que se encontró una mayor presencia del problema en las escuelas de primaria que en las de secundaria, aunque sólo en los chicos y chicas que se declaraban agresores y no en los que afirmaban haber sido agredidos.

Las modalidades o tipos de maltrato más frecuentes en el ciclo de educación secundaria son los que se recogen en la tabla 1.8 que figura a continuación.

Tabla 1.8. Modalidades o tipos de maltrato más frecuentes en el ciclo de educación secundaria en Portugal

| MODALIDAD | CHICOS | CHICAS | TOTAL |
|---|---------------|---------------|--------------|
| Verbal directa (insultar, amenazar) | 65,5% | 66,5% | 66,0% |
| Física directa (golpear, dar puñetazos, quitar pertenencias⁽¹⁾) | 63,1% | 46,7% | 55,2% |
| Indirecta (rumores, nadie me habla) | 29,8% | 54,5% | 41,7% |

(1) Obsérvese que en otros estudios se utilizan categorías algo diferentes: por ejemplo, "quitar pertenencias" no se considera un tipo de agresión directa a la persona, sino indirecta, como "esconder cosas" o "romper cosas". En los tres tipos de actos se intenta intimidar a la persona actuando físicamente sobre sus pertenencias

Los resultados más interesantes que muestra la tabla anterior, si se consideran los tipos de maltrato, el género y el nivel escolar son los siguientes:

- La violencia verbal directa es la más usual tanto para chicos como para chicas en el ciclo secundario o preparatorio.
- La violencia física directa era la más frecuente en primaria para ambos géneros.
- Todos los tipos de maltrato decrecían con el curso escolar o con la edad
- Las chicas tendían a utilizar antes la agresión indirecta que los chicos.
- Hay una clara distinción de género en el tipo de maltrato utilizado: los chicos muestran consistentemente más agresión física y las chicas más agresión indirecta.

La siguiente tabla 1.9. muestra los lugares en que tienen lugar los malos tratos.

Tabla 1.9. Lugares de incidencia del maltrato en función del género en secundaria (Almeida, 1999)

| LUGARES | CHICOS | CHICAS | TOTAL |
|----------------------|---------------|---------------|--------------|
| Recreo | 80,7% | 75,4% | 78,2% |
| Pasillos | 28,0% | 35,2% | 31,5% |
| Clase | 19,3% | 27,1% | 23,0% |
| Otros lugares | 18,1% | 14,7% | 16,5% |

En este caso si se consideran los lugares de incidencia del maltrato, teniendo en cuenta también el género y el nivel escolar, se puede concluir lo siguiente:

- Tanto en primaria como en secundaria, para chicos y chicas, el espacio de mayor riesgo es el recreo, en una proporción mucho más alta que en otros estudios, debido probablemente a que se estudian niños desde los 6 años, cuya visión de los abusos puede estar dominada por los episodios que tienen lugar en el patio.
- En primaria el segundo lugar de mayor incidencia es la clase, mientras que en preparatoria lo es el pasillo.

Finalmente, cuando se analizan las características de los escolares que cometen los abusos podemos decir que los alumnos y alumnas declaran ser agredidos por chicos en mayor porcentaje: a) por un chico sólo (48,8%); b) por un grupo de chicos (29,6%) o c) por un grupo de chicos y chicas (10,5%).

La procedencia de los agresores era la siguiente, por orden de importancia: a) de cursos superiores (61,1%); b) de la misma clase (57,5%); o c) de una clase diferente pero del mismo curso (34,9%).

1.1.5. Estudios en los países mediterráneos: España

Se dedica un apartado completo a las investigaciones desarrolladas en España, descritas en la reciente publicación de Ortega (1998), y en el capítulo escrito por la misma autora, en colaboración con Mora-Merchán para el volumen dirigido por Smith (Smith y otros, 1999). Los estudios aparecen relacionados en orden cronológico.

El primer trabajo sobre la violencia por abuso entre iguales se debe en España a un grupo de investigadores que estudiaron el problema en Madrid (Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991) Construyeron un cuestionario de elección múltiple, que pasaron a una muestra de 1.200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez escuelas de Madrid, la mitad de las cuales eran públicas y la otra mitad privadas. De acuerdo con Ortega (1998, pág. 58), los resultados más destacables fueron los siguientes:

- Por lo que se refiere a la **incidencia de las agresiones**, el 17,3% del alumnado afirmaba intimidar a sus compañeros y compañeras y el 4,7% decía haberlo hecho muchas veces en el último trimestre.
- Cuando se analizó la **incidencia de la victimización**, los datos reflejaron que el 17,2% del total de la muestra estudiada afirmaba haber sido intimidado en el último trimestre. Un 3,1% lo había padecido muchas veces en el último trimestre.

- Por lo que se refiere a los **tipos de maltrato**, la incidencia mayor era la de agresiones verbales (19,3%), seguida de robos (13,9%) y de intimidaciones físicas (12,7%).
- El 41% de las agresiones se producían en el recreo.
- Con respecto a **la comunicación** o no del abuso, se encontraron diferencias en función del género del alumnado: las chicas demostraban ser más comunicativas, especialmente con padres y profesores; los chicos, en el 37,8% de los casos, preferían devolver la agresión.
- El volumen de intimidaciones decrecía con la **edad** de los estudiantes.
- Finalmente en relación con la variable **centro público/centro privado**, aunque se observó una tendencia a una mayor agresividad en los privados, las diferencias no fueron significativas en términos estadísticos.

Si se comparan estas conclusiones con las de los estudios anteriormente reseñados y desarrollados en otros países europeos, cabe afirmar que este primer trabajo mostró tendencias muy semejantes que ponen de manifiesto la importancia de las variables estudiadas: sexo, curso o edad, lugares de riesgo y titularidad del centro. Si bien los resultados relativos a la edad varían. En otros estudios no decrece el volumen de agresiones tan pronto como encuentran estos autores.

Poco después, en 1992, Cerezo y Esteban desarrollaron otro estudio utilizando una técnica no usada en anteriores investigaciones: la identificación por parte de los alumnos de sus compañeros agresores y víctimas dando sus nombres. La muestra era de 317 alumnos, con edades comprendidas entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos

de la región de Murcia. Siguiendo de nuevo a Ortega (1998), los principales resultados fueron los siguientes:

En general resultó que, si bien en todos los casos se localizaron intimidadores y víctimas, los números de aquéllos eran inferiores a los hallados con los cuestionarios empleados en otras investigaciones: 11,4% de agresores y 5,4% de víctimas. Por lo que se refiere a la **edad**, el mayor número de implicados tenía entre 13 y 15 años. También el **género** fue una variable relevante en el sentido de que, al igual que sucede en la mayor parte de los estudios, los chicos estaban siempre más implicados que las chicas, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas, aunque los chicos actuaban más como agresores y las chicas más como víctimas.

El equipo dirigido por Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla ha realizado tres amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar. El primer trabajo, desarrollado entre los años 1990 y 1992 en colaboración con el británico Peter Smith, evaluó los niveles de presencia de malos tratos entre iguales en cinco centros de Sevilla, utilizando el Cuestionario de Olweus, traducido y adaptado al español (Olweus, 1989). Los resultados de este trabajo inicial pueden encontrarse en Ortega (1992, 1993 y 1994), Ortega y Mora-Merchán (1995 y 1996), Fernández y Ortega (1995) y Ortega (1998).

El segundo trabajo, desarrollado también en Sevilla entre 1995 y 1998, se ha concretado en el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* que incluye medidas de intervención detalladas en el siguiente apartado. En el estudio de incidencia incluido en este proyecto se recogieron datos de 4.914 alumnos/alumnas de educación primaria y secundaria que estudiaban en 25 centros educativos de la ciudad de Sevilla y su área metropolitana.

El último proyecto denominado *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)* se ha desarrollado durante 1997 y 1998 y en él se han obtenido datos procedentes de 2.828 estudiantes de educación secundaria obligatoria (E.S.O.), en ocho centros, uno de cada provincia de Andalucía. Al abarcar la Comunidad Autónoma de Andalucía en su totalidad y examinar escolares entre 12 y 16 años, que coinciden con las características de la población elegida para el estudio nacional que se presenta en la segunda parte de este Informe, los datos del estudio sevillano sirven para comparar los resultados obtenidos en dicho estudio nacional.

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, diseñado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Esta prueba está estructurada en cuatro grandes bloques que contienen preguntas sobre los cuatro aspectos siguientes: a) autopercepción de la convivencia escolar; b) autopercepción como víctima de otros/otras; c) autopercepción del abuso hacia compañeros/compañeras, y d) tipos de abusos, lugares en que se producen, características de los agresores y de las víctimas y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

a) En cuanto a la **autopercepción de la convivencia escolar** se encuentra lo siguiente:

- El 66% de los escolares de primero de E.S.O. manifiestan estar satisfechos con la convivencia en su centro, bajando los porcentajes en los cursos siguientes (60% en 2º, 49% en 3º y 47% en 4º). Solamente entre el 1% y el 5% manifiestan sentirse insatisfechos dándose la mayor insatisfacción en 2º.
- Más del 75% de los escolares afirman que nunca se han sentido solos o aislados en el patio de recreo.

- La autopercepción de aislamiento decrece según se va aumentando la edad, y así el 21% de los escolares de primero dicen encontrarse solos algunas veces, mientras que en cuarto la cifra desciende a un 13%.

b) En relación con la **autopercepción como víctima de otros/otras**, los aspectos más importantes son:

- Entre el 25% y el 30% del alumnado del primer ciclo (1° y 2° de E.S.O.) afirma que ha sido víctima alguna vez, mientras que en el segundo ciclo, la cifra desciende a un 17% y 18%, respectivamente, para 3° y 4°.
- Con respecto a la edad/curso del intimidador, la mayor parte de los escolares que afirman sufrir estos abusos dicen que los chicos y chicas que les intimidan están en su mismo curso, ya sea en la misma clase o, con una frecuencia levemente inferior, en otra clase de su mismo curso; y, ya en menor medida, en un curso superior: en este caso, alrededor de un cuarto de la muestra.
- Entre un 14% (porcentaje correspondiente a 1°) y un 21% de escolares (en 3°) no cuentan a nadie estos problemas. Sin embargo son mayoría los que lo comunican a alguien: entre un 18% de los estudiantes de primero y un 6% de los de cuarto, a los profesores; entre un 27% y un 31%, a sus familiares; y el mayor número de respuestas aluden a otros chicos y chicas (el 37% en primero y el 45% en cuarto de la E.S.O.).

c) Si consideramos la **autopercepción del abuso hacia compañeros o compañeras**, es decir, la percepción de sí mismos como agresores o agresoras:

- Entre el 68% (en 2° de E.S.O.) y el 74% (porcentaje encontrado tanto en 3° como en 4°) de los escolares de secundaria niegan haber intimidado alguna vez a algún compañero o compañera; entre el 24% (en 3°) y el 30% (en 1° y 2°) afirman haberlo hecho ocasionalmente y sólo entre el 1% y el 2% reconocen que lo hacen asiduamente. Sumando los porcentajes admitidos de maltrato ocasional y frecuente, aparece una disminución entre los dos ciclos de la E.S.O.: 31 y 32% respectivamente en los dos cursos del primer ciclo y 26% en ambos cursos del segundo ciclo.
- Según los escolares intimidadores los motivos que les llevan a comportarse de esa manera son: el sentirse provocado, el deseo de gastar bromas y, en menor medida, el deseo de molestar a otros y el hecho de percibirlos como distintos a sí mismos.
- Existe una percepción social negativa del fenómeno que se manifiesta en conductas de reproche a los agresores. Son "regañinas" del profesorado (entre 23% en 1° al 11% en 4°), de la familia (entre un 19% en 1° y un 13% en 3°) y de los compañeros o compañeras, con una distribución más homogénea a lo largo de los cursos (entre 8% y 11%).
- A pesar de lo anterior, existe también por parte de algunos alumnos una valoración positiva de las conductas de intimidación. El porcentaje de sujetos que hace esta valoración positiva oscila entre un 5% y un 6% en segundo y tercero y un 9% y 11% en primero y cuarto de E.S.O..

d) Tipos de abusos, lugares en que se producen, características de los abusadores y de las víctimas y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

- El tipo de maltrato o abuso más frecuente es el verbal. Así la mayor parte de los alumnos intimidados dice haberlo sido de

forma verbal (entre un 51% y un 70%), y en menor medida, de forma física (27%-30%) y con amenazas (30%).

- Respecto al género, las agresiones son producidas en mayor medida por los varones. Un 33% de escolares afirma que es un chico quien intimida, entre un 8% y un 15% que es un grupo mixto y sólo un 4% que es una chica la que lleva a cabo estos actos de intimidación.
- Respecto al lugar en que ocurren estos actos, entre el 38% y el 46% elige la calle, entre el 33% y el 41% el patio de recreo y entre el 24% y el 29% la clase.
- En cuanto a las actitudes que toman ante situaciones de abuso, entre un 12% y un 21% de los estudiantes afirma que no le interesa o que no hace nada cuando ve este tipo de episodios. A medida que aumenta el curso escolar, aunque no haga nada, piensa que debería hacer algo desde el 28% de los sujetos de primero, hasta el 44% de los de cuarto. Finalmente hay entre un 25% y un 29% que intentan detener la intimidación por ellos mismos, mientras que un 29% de los alumnos de primero y sólo un 8% de los de cuarto, dicen avisar a alguien para que intervenga.

1.1.6. Conclusiones

De los datos que se desprenden de las investigaciones revisadas en este apartado pueden extraerse una serie de conclusiones generales:

- En primer lugar hay que decir que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, los datos de **incidencia** no son homogéneos. Independientemente de que exista mayor o

menor presencia del problema del maltrato y de sus diferentes formas en los distintos países europeos, los datos que hasta aquí hemos estudiado no son fácilmente comparables por varias razones. Como el lector habrá podido comprobar, además de utilizar, en muchos casos, cuestionarios diferentes, el procedimiento usado en las investigaciones; los cursos o grupos de edad estudiados, así como el diseño y el análisis estadístico de los datos no permiten hacer comparaciones simples entre unos trabajos y otros.

- Sin embargo, sí aparecen una serie de **tendencias generales** referidas a variables tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes y el lugar en que se producen, que merecen ser mencionados.
- Por lo que respecta al **género**, los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social como por ejemplo: hablar mal de otro o excluirle.
- Por lo que se refiere al **curso escolar**, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí.
- Las **formas más comunes de maltrato** son, en primer lugar, el de tipo verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar), aunque esta modalidad de maltrato no siempre ha sido indagada en los estudios

revisados, ya que el estudio pionero de Olweus, modelo de la mayoría de estudios ulteriores, no la incluía. Los caso de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.

- Finalmente, en lo que hace a **los lugares** donde tienen lugar los episodios de abuso, éstos varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de educación primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel de secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas.

1.2. Intervenciones ante el maltrato entre iguales en el contexto escolar

En este segundo bloque se analizan las actuaciones de prevención e intervención en los supuestos de abusos entre iguales en la escuela que se han producido de forma paralela a las investigaciones sobre la incidencia del fenómeno. La necesidad de abordar el problema en el entorno en que se produce, la escuela, y de dar respuesta inmediata a las demandas de intervención por parte del profesorado y de la sociedad en general han dado lugar a la iniciación de numerosas experiencias pedagógicas y psicológicas para prevenir y detener las agresiones. Esto ha contribuido a fomentar la toma de conciencia de los miembros de la comunidad educativa en torno al problema y ha hecho posible ofrecer tratamiento a las víctimas y agresores.

Antes de analizar los trabajos que se han desarrollado al respecto es necesario señalar que la propia interpretación que se haga del maltrato entre iguales y de la forma de abordarlo -adoptando una perspectiva comunitaria, escolar, familiar, interpersonal- dan lugar a

diferentes enfoques de lo que deban ser las actuaciones de prevención e intervención. A pesar de esta diversidad se observan ciertas constantes en todos los países, que responden tanto a los progresivos conocimientos que va aportando la comunidad investigadora sobre este problema, como a los diferentes replanteamientos que van surgiendo a medida que se experimentan y evalúan las diferentes propuestas de intervención. En general, puede decirse que el origen y tendencias en la prevención y tratamiento de la violencia en las escuelas, son los siguientes:

- Se ha creado una conciencia nacional en cada país que propicia, impulsa y demanda la necesidad de aclarar, prevenir y dar respuestas eficaces a la violencia escolar.
- Las políticas de prevención e intervención suelen ir precedidas de investigaciones para determinar la gravedad de los malos tratos entre escolares.
- El fenómeno de los abusos entre iguales está provocando una creciente alarma social que no siempre está justificada por la intensidad o la gravedad que alcanza el fenómeno. A menudo los medios de comunicación destacan fenómenos de violencia entre jóvenes de gran virulencia e intensidad, que no pueden compararse con los sucedidos en épocas anteriores, simplemente porque los estudios de incidencia son bastante recientes. Es posible que hace unos años esta violencia pasase desapercibida, o fuera considerada característica de un determinado período en las relaciones interpersonales de los niños y jóvenes.
- Las actuaciones de prevención e intervención parten de la consideración de que las agresiones entre alumnos no son un problema que atañe sólo a las partes directamente en conflicto. Así,

en todos los países las intervenciones van dirigidas a todos los posibles involucrados, es decir a los protagonistas (víctimas y agresores) al resto del alumnado y a los adultos: padres, profesores y demás personal del colegio o instituto.

- En muchos casos, las medidas que se toman van dirigidas a articular estrategias para mejorar el clima de centro, lo cual supone intervenir sobre la escuela en su conjunto. Además en muchos países se observa ya la tendencia a realizar un tratamiento comunitario más allá de la escuela, que implica a agentes sociales, coordinación con asociaciones locales, policía, etc. Ello representa una visión amplia de la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que se derivan fórmulas de prevención e intervención dirigidas a obtener una respuesta social además de individual.

- En los últimos años se han creado redes europeas de información acerca de las medidas que se aplican para prevenir y actuar sobre la violencia escolar. Diferentes intervenciones, puestas en práctica en distintos países, se han revelado como estrategias válidas para abordar este asunto. Sin embargo, se entiende que cada incidente y cada comunidad escolar pueden ser singulares, por lo que no se debe caer en modelos de interpretación y de intervención excesivamente rígidos ya que, a veces, lo que puede ser conveniente en una comunidad educativa puede carecer de utilidad en otra. La conflictividad escolar exige un examen cuidadoso de las condiciones de vida en cada centro lo que significa tener en cuenta el contexto social, los valores y objetivos educativos, la organización escolar, la dinámica de las relaciones y las características de los agentes en conflicto. No obstante, por medio del intercambio de experiencias entre las escuelas y los investigadores se pueden trazar campos de actuación que guíen la acción preventiva, aunque su adaptación a

cada realidad escolar estará sujeta a múltiples factores que alterarán los resultados finales.

La experiencia ya obtenida al enfrentar el fenómeno de la violencia escolar permite afirmar que, lamentablemente, la relación de dominio-sumisión que subyace en la violencia entre iguales no remite totalmente a pesar de una intervención eficaz. Sin embargo, también se sabe que si se trabaja para conseguir una escuela en la que las acciones violentas no se consideren permisibles ni moralmente admisibles, disminuye de modo sustancial la incidencia de las agresiones, la intensidad de los daños, etc. La creación de un consenso moral sobre la importancia de la dignidad de los individuos que confluyen en un centro escolar es el mejor antídoto contra una escalada de violencia dentro de las escuelas, aunque no todas lleguen a dicho consenso por los mismos caminos.

1.2.1. Modelos generales de intervención en el ámbito educativo

Los mismos autores que han iniciado los estudios de incidencia en los países escandinavos y en el Reino Unido han contribuido a diseñar los modelos de intervención en el abuso entre iguales, en los que se han basado las ulteriores intervenciones de la mayor parte de los países europeos: en Noruega, Olweus (1993) y en Inglaterra, Peter Smith, quien coordina el manual de actuación "*Bullying don't suffer in silence*" publicado por el Ministerio de Educación de Inglaterra (HMSO, 1994) siguiendo la experiencia del *Proyecto Sheffield* (Smith y Sharp 1994). Los proyectos elaborados por cada uno de estos investigadores sirvieron para marcar las líneas de actuación de las administraciones educativas de sus respectivos países. Su desarrollo y evaluación han sido rigurosos y, en ambos casos, han conseguido éxitos en la reducción de los abusos dentro de las escuelas.

En las tablas 1.10 y 1.11 se resumen de forma esquemática dichos modelos.

Tabla 1.10. Modelo de intervención en las conductas de intimidación entre escolares (Olweus, 1993, pág. 84 trad. cast.)

Requisitos previos generales:

- Conciencia e implicación

Medidas para aplicar en el centro:

- Estudio del cuestionario
- Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas
- Mejor vigilancia durante el recreo y la hora de comer
- Zonas más atractivas de ocio y mejora del ecosistema en la escuela
- Teléfono de contacto
- Reunión de padres y personal de la escuela
- Grupo de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela
- Círculos de padres

Medidas para aplicar en el aula:

- Normas de la clase contra las agresiones, claridad de sus enunciados, elogios y sanciones
- Reuniones de clase regulares
- Juegos de simulación, literatura, etc.
- Aprendizaje cooperativo
- Actividades de clase comunes positivas
- Reuniones de profesores y padres/alumnos de la clase

Medidas individuales:

- Hablar seriamente con los agresores y víctimas
- Hablar seriamente con los padres de los implicados
- Uso de la imaginación por parte del profesorado y de padres
- Ayuda de alumnos "neutrales"
- Ayuda y apoyo para los padres (folletos de padres, etc.)
- Grupos de debate para agresores y víctimas
- Cambio de clase o escuela
-

Tabla 1.11. Modelo de intervención en el maltrato entre iguales, Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994; HMSO, 1994).

| |
|--|
| <p>A. La creación de un Reglamento de centro (<i>Whole school policy</i>) contra los abusos entre iguales.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se da especial importancia al proceso, tanto o más que al producto final. Se aconseja la formación de comités para la discusión y elaboración de dicho código de conducta integrados por padres/madres, profesores y alumnos.• Otro elemento esencial de dicho código es el mantenimiento “vivo” de su filosofía y para ello se promueve la revisión y evaluación periódica. La difusión y comunicación de las normas, valores y conductas que se reflejan en dicho reglamento deben alcanzar a toda la comunidad educativa. <p>B. La obtención de datos fiables sobre el estado de la cuestión en cada centro. Esto supone una serie de posibles métodos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realización de cuestionarios breves con un solo grupo de alumnos.• Identificación de zonas de riesgo.• Entrevistas con alumnos.• Uso de métodos específicos con niños pequeños (láminas, cuestionarios más reducidos, observación, etc.) <p>C. La introducción de estrategias curriculares facilitadoras del tratamiento del problema. Se sugieren estrategias didácticas como educación en valores, con utilización de vídeos, obras de teatro, propuestas didácticas específicas, literatura, etc. También se proponen dos métodos para involucrar a toda la clase en la discusión de situaciones de maltrato:</p> <ul style="list-style-type: none">• Círculos de Calidad: método de indagación para los alumnos acerca del maltrato entre iguales en la escuela.• Enseñar a los alumnos a observar y detectar situaciones de abuso y a afrontarlas. <p>D. El trabajo directo con alumnos en conflicto. En este apartado se intenta favorecer el tratamiento individualizado tanto de la víctima como del agresor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Método Pikas (para agresores).• Programa de asertividad (para víctimas).• El método de no inculpación (para el conjunto de agresores y víctimas)• Alumnos consejeros (para favorecer la comunicación entre alumnos)• Tribunales de alumnos en caso de maltrato (los alumnos enjuician al agresor) <p>E. La mejora de las condiciones de supervisión del recreo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación de los supervisores.• Código de conducta para el comedor.• Observación de los alumnos para detectar agresiones.• Alumnos como ayudantes de recreo.• Identificación de zonas de riesgo.• Mejoras del entorno. |
|--|

Las propuestas de prevención/intervención que recogen ambos modelos no sólo han sido llevadas a la práctica en su ámbito nacional sino que han marcado las directrices en otros países europeos. El modelo de Olweus sirvió de base para el diseño de fórmulas de prevención e intervención, además de en Noruega, en Finlandia, Suecia y Alemania aunque en este último país se han adoptado a menudo estrategias diferentes en los distintos “länder” y con frecuencia se ha incluido el problema del abuso entre iguales en modelos de intervención y prevención de la violencia juvenil en general.

Por su parte, el modelo de Smith y Sharp, en el que se basa la propuesta de intervención del Ministerio de educación inglés, que ha tomado carácter de recomendación nacional en Inglaterra y Gales y ha servido de ejemplo para posteriores intervenciones en Escocia e Irlanda, ha sido objeto, también en países mediterráneos, como Italia, España y Portugal -no así en Francia- de adaptaciones parciales al contexto cultural educativo de cada país.

Obviamente, se encuentran paralelismos entre los modelos noruego e inglés. Dado que el modelo de Olweus se desarrolló con anterioridad al de Smith y Sharp, muchas de sus propuestas son absorbidas por éste. Como se puede observar en las tablas 1.10. y 1.11, Olweus centra la intervención en cuatro niveles de concreción: pensamiento colectivo, medidas de atención dentro del centro, medidas de aula y medidas individuales, mientras que el modelo Sheffield añade detalles de procedimiento para llegar a desarrollarlas, e incorpora nuevas medidas que dan un mayor protagonismo a los alumnos.

Es evidente que uno de los elementos que incorpora el modelo inglés es la necesidad de crear un **código de conducta o reglamento específico** de centro sobre abusos entre iguales, reglamento que se

convierte en obligatorio para los colegios del Reino Unido. Desde una perspectiva educativa, la elaboración del reglamento escolar toma una importancia máxima ya que el proceso que se sigue para llegar a acuerdos es tan importante como el producto o reglamento final. Por ello se sugiere que el proceso de toma de decisiones se realice con una profunda implicación de la comunidad educativa y sea consensuado por profesorado, alumnado y familias. Esto supone una labor de información, elaboración, discusión y aprobación que ha de realizarse mediante reuniones y comités en cada curso escolar. Así pues, esta estrategia implica una participación activa de un número significativo de miembros de la comunidad educativa y presenta un carácter formador en sí mismo que va más allá del meramente informador.

Con respecto a la **atención individualizada**, ambos modelos proponen enfoques diferentes. El *modelo Olweus* da mucha importancia a la participación de las familias e incluye métodos coercitivos de tipo punitivo, sin rechazar por ello el diálogo como canal de resolución de conflictos. En el *modelo Sheffield* se utilizan estrategias más cercanas al entrenamiento de las destrezas sociales de los implicados. Para ello, se proponen programas de habilidades sociales específicos tanto para la víctima como para el agresor. Se trata de que la víctima pueda mejorar su asertividad y autoestima y el agresor aumente la empatía hacia el resto de sus compañeros. Se incluyen métodos disuasorios en los que se utilizan análisis de las consecuencias que pueden tener los comportamientos violentos hacia los compañeros, haciendo especial énfasis en la ayuda a los compañeros que sufren, sin recurrir a métodos punitivos. Entre estos métodos disuasorios, los más conocidos son:

- *Método Pikas*. Desarrollado por el Profesor Anatole Pikas, de Suecia (Pikas, 1989), ampliamente utilizado para disuadir a una banda de agresores de su ataque hacia un compañero. Se trata de una serie de entrevistas con los agresores y la víctima

de forma individual en las que se intenta crear un campo de preocupación mutua o compartida y donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima.

- *Método de no-inculpación (“No-blame approach”)*. Desarrollado por Barbara Maines, de la Universidad de *West of England*. El profesor o profesora se reúne con la víctima y un grupo reducido de alumnos, entre los cuales se encuentran los agresores y algunos observadores. La víctima cuenta su estado de sufrimiento y su preocupación al grupo. Se detallan siete pasos hasta llegar a evaluar el proceso. Cada alumno sugiere una forma en la que cambiará su propio comportamiento en el futuro. El método incluye un vídeo para la formación del profesorado (Maines y Robins, 1991).
- *Métodos de ayuda entre alumnos*: Consisten en la formación de los alumnos como mediadores o consejeros de tal manera que estos grupos de alumnos formados en técnicas de escucha activa se brindan a atender a otros compañeros con problemas. Este sistema exige un entrenamiento en habilidades de comunicación en los alumnos y alumnas que actúan como mediadores y una supervisión por parte de los profesores que actúan como coordinadores del trabajo.

El modelo Sheffield, además de estas acciones individuales encaminadas a detener definitivamente las agresiones cuando son detectadas, hace especial hincapié en la creación de canales de comunicación dentro de la escuela. Aporta un método basado en el concepto de “calidad total” tomado del mundo empresarial que se conoce como “*círculos de calidad*”. Los alumnos de una clase se constituyen como círculo de calidad para indagar sobre las condiciones y problemas concretos que plantean los casos de violencia interpersonal. A través de una serie de técnicas diversas, los alumnos

analizan los aspectos del problema, aportan una solución y la presentan a la dirección de la escuela. La dirección, después de haberla estudiado, la incluye como propuesta de la propia escuela. Este método tiene un marcado carácter democrático y se basa en el desarrollo de la estima personal y del valor del grupo, desarrollando al mismo tiempo en los alumnos la capacidad para la toma de decisiones tras identificar y dar prioridad a un problema.

Los dos modelos desarrollados respectivamente por Olweus y por Smith y Sharp, defienden simultáneamente el tratamiento colectivo y el individual de los alumnos implicados. En este sentido, y por lo que se refiere a la prevención/intervención general o colectiva, abren el campo de la investigación y la intervención a aspectos tales como el tratamiento de los tiempos y espacios de recreo, la mejora de los aspectos físicos del centro, la participación del alumnado en actividades diversas, desde obras de teatro hasta la creación de normas de clase o reglas del centro... etc. Posiblemente las aportaciones más importantes de ambos modelos sean:

- a) poner de manifiesto la amplia dimensión que deben tener en la escuela los programas de prevención e intervención de los problemas de abusos entre iguales; y
- b) dejar claro que el maltrato entre iguales obliga a las escuelas -y a los contextos con ellas relacionados- a crear múltiples estrategias paralelas y específicas cuyo conjunto supone una revisión de las relaciones interpersonales y de las relaciones de poder.

Por su proyección internacional, ambos modelos han abierto el camino para tratar la conflictividad y los problemas de convivencia en la escuela desde una perspectiva nueva caracterizada por:

1. la participación de los protagonistas de los conflictos y un énfasis menor en la disciplina y el ejercicio del poder (especialmente el modelo de Smith y Sharp);
2. una intervención comprensiva que atiende a la recuperación tanto del agresor como de la víctima;
3. el trabajo en equipo de toda la comunidad escolar, eludiendo centrar la solución de los problemas en los representantes máximos (director, jefe de estudios) como mantenedores del orden escolar.

1.2.2. Modelos de investigación e intervención predominantes en los distintos países europeos

En la última década, y muy especialmente en los últimos cinco años, han proliferado las intervenciones educativas en relación con el maltrato entre iguales tanto en Europa como en Australia, Estados Unidos de América, Canadá y Japón. A pesar del marco de referencia común que han supuesto los modelos de Olweus y Sheffield para las políticas educativas de los distintos países, cada uno de éstos ha priorizado diferentes aspectos de acuerdo con su propia situación.

A continuación se exponen las medidas concretas adoptadas en unos y otros países europeos, analizando sus elementos comunes y diferentes, resumidos en las tablas que se encuentran al final de este apartado. Además de las fuentes ya mencionadas con anterioridad, la información aquí reseñada también procede de la “*Conferencia Europea de iniciativas para combatir el maltrato entre iguales en la escuela*” financiada por la Comisión Europea (DG XXII) y el Departamento de Educación y Empleo de Gran Bretaña, que tuvo lugar el 15 y 16 de mayo de 1998 en Londres. Han sido, asimismo, de gran importancia en relación con el tema que nos ocupa, los estudios desarrollados a partir

de la *Conferencia de Utrech*. Esta Conferencia, bajo el título “*Escuelas seguras*”, tuvo lugar en febrero de 1997, convocada por el Gobierno Holandés, en el período en el que ostentaba la presidencia de la Unión Europea, para estudiar el problema de la violencia en los centros educativos en los estados miembros. En España, a raíz de esta conferencia, se publicó un estudio monográfico sobre “*Violencia en la escuela*” en la Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (nº 313, mayo-agosto, 1997), al que ya se ha hecho referencia.

1.2.2.1. Escandinavia

Como en el caso de los estudios de incidencia ya comentados, los países escandinavos han sido también pioneros en el estudio y aplicación de sistemas para la prevención y control de los distintos tipos de maltrato (familiar, escolar, institucional, etc..) y sus trabajos e investigaciones han tenido honda repercusión en otros países, no sólo europeos. En las páginas anteriores ya se han expuesto las características generales del modelo pionero de Olweus desarrollado en Noruega y adaptado también en Suecia, por lo que aquí no se hará nueva mención del mismo.

Es importante destacar que, en la actualidad se observa en algunos autores escandinavos la tendencia a incluir “los abusos entre iguales” dentro del conjunto más amplio de hechos violentos o agresivos que se dan en las escuelas, interviniendo en él como un aspecto más del clima del centro educativo y no tanto como un campo independiente del resto de las relaciones interpersonales. Ejemplo de ello es la tercera campaña nacional que, bajo la dirección de Roland (1998), se está poniendo en práctica en Noruega. Esta campaña cuestiona la intervención centrada exclusivamente en los abusos entre iguales e introduce un acercamiento general al tratamiento de los distintos conflictos personales y no personales que pueden producirse en una

escuela, estableciendo así un programa completo de intervención que incluye medidas preventivas.

Por su parte, en Suecia la tendencia es implicar en el problema a toda la sociedad, más allá de la escuela, con el objetivo prioritario de crear escuelas seguras y libres de violencia. Esta política se desarrolla en tres ámbitos diferentes y coordinados: a) la política nacional a través de la Red Central contra la Intimidación; b) la política comunitaria, a través del Plan de Acción contra la Intimidación y c) la política escolar nacional. El extraordinario esfuerzo que representa esta política en tres niveles merece un análisis detenido de sus componentes (Campart y Lindström 1997; Olweus 1999).

La política nacional sueca: la Red Central contra la Intimidación

A partir de directrices gubernamentales una red de unas 30 instituciones estatales, cada una con competencias específicas, establece los principios, líneas y la regulación de las políticas antiviolencia y anti-intimidación, y define las obligaciones de los municipios y las escuelas para llevar a cabo esas medidas. Campart y Lindström señalan las organizaciones más relevantes de la red:

Defensor de los Derechos de la Infancia (*Barnombudsmannen*). Encargado desde 1995 de estimular y coordinar esfuerzos en la red para detener los casos de abusos entre niños y jóvenes, así como de promover el conocimiento del problema por parte de la sociedad. Un ejemplo de las iniciativas tomadas desde esta Oficina del *Barnombudsmannen* son las más de 6.000 cartas de adolescentes de 13 años relatando su visión del problema y sugerencias para controlarlo. Uno de los mensajes repetidos en ellas es que los adultos de la escuela no ven, o no quieren ver los abusos entre escolares y que deberían tener otra actitud ante ellos. Existe un Informe del *Barnombudsmannen*

(1997) donde se hacen numerosas propuestas de mejora de la situación, entre ellas, la necesidad de una postura más estricta frente al problema por parte de los profesores, la inclusión del estudio de estos problemas y su prevención y control en el curriculum de la formación inicial del profesorado, así como la necesidad de que el gobierno financie cursos de formación para el profesorado en ejercicio.

Tribunal Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional.

Responsable de examinar si las condiciones físicas y psico-sociales del entorno escolar cumplen los requisitos de protección y de atender a las reclamaciones de las familias, alumnado y personal de la escuela en cuanto a la seguridad ocupacional.

La Agencia Nacional de Salud. Responsable de identificar los factores de riesgo para la salud que afectan al conjunto de la población, con interés particular por lo afecta a la juventud. Su competencia en el asunto del maltrato entre iguales deriva de los datos de que la violencia e intimidación son factores de riesgo para los problemas físicos y mentales de los estudiantes.

Asociación Nacional de la Escuela y la Casa. Organización de ámbito nacional que se propone promover la participación de familias y estudiantes en la toma de decisiones en la escuela y en las actividades que en ella se desarrollan, p.ej. los planes de acción anti-intimidación, reforzando el papel de las asociaciones de padres y estudiantes, distribuyendo información acerca de los abusos entre iguales y la forma de enfrentarse a ellos, y apoyando a los estudiantes involucrados y a sus familias.

Comité Nacional de Policía. En las ciudades la Policía está a menudo involucrada en los programas de prevención del maltrato entre iguales,

con una función de supervisión y de desarrollo de actividades de enseñanza y consejo en clase.

Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*). Constituida en 1991 cuando el control de las escuelas se descentraliza, se encarga de asegurar que las directrices del Curriculum Nacional se apliquen en las escuelas. Controla el funcionamiento del plan contra la intimidación, que es un elemento obligatorio del Nuevo Curriculum Nacional, a través de muestreos y análisis de casos, y financia proyectos escolares locales para prevenir y enfrentarse a los abusos entre escolares.

La política de la comunidad: el Plan de Acción contra la Intimidación

Los municipios, responsables de la actividad escolar, tienen que asegurar la realización de los programas anti-violencia y anti-intimidación en las escuelas de acuerdo con los principios y directrices expresadas por las autoridades centrales suecas. Dos tareas destacan:

- a) reforzar el desarrollo de un plan de acción para resolver y prevenir la violencia y la intimidación, esto es, exigir a cada escuela la redacción de un conjunto de medidas que guíe su trabajo;
- b) facilitar apoyo efectivo en la ejecución del programa, si bien cada municipio ha interpretado este papel de un modo diferente, considerando, en la mayoría de los casos, que es un problema escolar y limitándose a subvencionar económicamente proyectos escolares y a facilitar oportunidades de aprendizaje: lecturas sobre el asunto, cursos sobre habilidades. En pocos casos la comunidad facilita apoyo directo asignando funcionarios para que se coordinen con el equipo escolar o facilitando personal extra a la escuela (véanse dos ejemplos distintos Campart y Lindström 1997, pág. 115)

Actuaciones en las escuelas

El Informe redactado por el *Barnombudsnamnen* revela que el 90% de las escuelas suecas tiene una política establecida contra la intimidación, aun cuando no todas las estrategias definidas por éstas suponen un enfoque comprensivo del problema, ya que con frecuencia no va más allá de asignar a algún miembro del personal el cometido de manejar situaciones críticas. No obstante, en muchos casos los proyectos son ejemplares, y los elementos que suelen contener son los siguientes:

- un **estudio de opinión** sobre el clima social e incidencia de la intimidación
- designación de una **persona o grupo de contacto** que realiza numerosas actividades para crear una cultura en contra de la violencia: asambleas de clase divulgativas, mejora de la responsabilidad del alumnado para detectar la intimidación y proteger a los compañeros, motivación a los alumnos para que informen a los adultos, entrenamiento de estudiantes como recursos de apoyo para sus compañeros
- **desarrollo del curriculum**: lecciones de contenido ético y existencial, solución de conflictos y entrenamiento en habilidades asertivas
- aumento del papel de **supervisión** del profesorado entre clase y clase, hora de comida y recreos
- **cursos de capacitación** de profesores acerca de la violencia e intimidación al menos una vez al año
- **rutina de intervención** en casos de maltrato entre escolares. El 89% de las escuelas consultadas en el Informe nacional afirma

disponer de una rutina de este tipo. El 25% de ellas utiliza el Modelo Farsta, inspirado en el Modelo Pikas (Pikas 1990) ya citado, cuyos pasos se resumen a continuación.

Tabla 1.12. Secuencia de pasos en el Modelo Farsta de Intervención en la Escuela.

- Se comunica la sospecha de intimidación a la persona o equipo de contacto.
- La persona o equipo encargado hace una investigación discreta de la situación entre el profesorado. Se considera la oportunidad de comunicarse con la policía local y los servicios sociales.
- Antes de 3-4 días desde el episodio, se planifica una reunión con el agresor y la víctima.
- Charlas separadas con los protagonistas en presencia del director y el equipo de trabajo. Se pone énfasis en las soluciones que agresor y víctima deben alcanzar.
- En ocasiones, reuniones breves con toda la clase.
- Control del agresor dentro y fuera de clase durante dos semanas.
- Reunión con los protagonistas para ver resultados.

1.2.2.2. Reino Unido e Irlanda

Al igual que en los países escandinavos, también en el Reino Unido e Irlanda las primeras etapas del estudio del fenómeno de la violencia entre escolares y de la intervención en el mismo, se ha centrado prioritariamente en la propia escuela y los abusos entre iguales. En estos países, a efectos de su estudio y de la realización de actuaciones de prevención e intervención, el fenómeno de la violencia escolar se ha separado de otros aspectos relacionados con la violencia juvenil que se desarrolla tanto dentro como fuera de estas instituciones

educativas. Como ya se ha señalado con anterioridad, el “*proyecto Sheffield*” (Smith y Sharp 1994), sirvió de modelo base para las recomendaciones que sobre el tema hizo el Ministerio Británico de Educación. Hay que mencionar también los trabajos realizados por otros autores tales como Tattum (1989) y (Tattum y Herbert 1990, 1993, 1997), que en **Gales** han desarrollado un trabajo intenso en la formación del profesorado y en la investigación sobre el tema. Igualmente merecen ser resaltados los trabajos de Besag (1989, 1992), autora que publicó el primer libro en lengua inglesa sobre el maltrato en la escuela, aparte de la compilación coordinada por Tattum (1989).

Como en el caso de los países escandinavos, también en los británicos se ha pasado actualmente a estudiar y prevenir los fenómenos de violencia en las relaciones interpersonales de una manera más global. Así por ejemplo, Andrew Mellor (1999) investigador escocés, coordinador y director de la “*Scottish Schools Anti-bullying Initiative*” del Departamento de Educación de **Escocia**, autor de varios manuales sobre el citado problema, tras hacer un seguimiento de las diferentes intervenciones en el “maltrato entre escolares”, considera conveniente ampliar el campo a una perspectiva holística o global. Mellor considera difícil aislar completamente los abusos entre iguales de otras formas de violencia, especialmente cuando se estudia el fenómeno desde una perspectiva esencialmente preventiva que no se centre tan solo en los alumnos o alumnas, sino también en los distintos contextos en los que éstos se desenvuelven, como la escuela o la familia.

Así, las tendencias recientes, como la que representa Mellor, señalan la dificultad de abordar de forma separada los abusos entre escolares, al estar estrechamente ligados a otros problemas de la vida de los centros docentes, abogándose por un modelo que contemple la dinámica total de los centros, las necesidades, derechos y deberes de todos sus miembros en relación con la escuela y también, en relación a

la comunidad en que el centro se ubique. En concreto, Mellor propone la revisión de los valores de los centros y de los métodos que se utilicen en ellos para garantizar la convivencia y la disciplina ya que, para prevenir los procesos de violencia, es necesario que estos valores de convivencia y respeto mutuo formen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2.2.3. Países Centroeuropeos

En los países centroeuropeos, como **Alemania y Holanda y la zona flamenca de Bélgica**, el maltrato entre iguales, aunque también ha sido objeto de estudio como fenómeno independiente, está ya incorporado a una comprensión más amplia de la violencia en la sociedad y en la escuela. De ahí que este problema se haya integrado en las intervenciones realizadas para mejorar el clima de los centros docentes y la prevención de la violencia, para aumentar la seguridad dentro de la escuela y para fomentar el incremento de la tolerancia y la disminución del racismo en los jóvenes.

Como se apuntó en la introducción de este informe, los modelos de explicación y prevención del maltrato entre iguales tienden progresivamente a utilizar una aproximación más compleja del problema. Así, en *Holanda*, se han diseñado desde esta perspectiva programas específicos contra la violencia escolar bajo el lema de “*Escuelas Seguras*”, cuya filosofía puede resumirse en la siguiente afirmación del Ministerio de Educación holandés en su Informe enviado al Parlamento en 1996: “*La violencia que se manifiesta en los colegios tiene su origen preferente fuera de éstos, y refleja un problema general del que la sociedad en su conjunto es responsable*”.

Lo anterior no debe ocultar la gran responsabilidad que en el informe antes citado se atribuye a los centros educativos en los casos

de maltrato entre iguales, por lo que éstos no deben tolerar condiciones de riesgo o inseguridad para los alumnos. Desde esta perspectiva los Ministerios de Salud y de Justicia de Holanda han desarrollado campañas preventivas y programas de actuación dentro de las escuelas (Junger-Tas, 1999). En todos ellos se contemplan aspectos tales como el control y manejo de clase, la importancia del director como líder social y experto en su área de conocimiento, el clima de centro, etc., haciendo hincapié en la función instruccional y social de la escuela. Y ello porque, en muchos casos, los abusos entre iguales son parte de unas pautas antisociales y de un comportamiento agresivo entre los distintos miembros de la comunidad educativa que, sin duda, están también relacionadas con las agresiones profesor-alumno.

Así en la campaña holandesa “Escuelas seguras” se abordan diferentes acciones dependiendo de la naturaleza del problema. En todas ellas, sin embargo, se mantiene la creación de un reglamento o código de conducta con una filosofía de centro que proporcione seguridad y orden en la escuela.

Es importante destacar que, desde la perspectiva global ya mencionada, también se presta atención a la acción comunitaria por parte de otros agentes externos que se convierten en colaboradores de la escuela, como son los juzgados de menores, la policía, los trabajadores sociales, etc. Un ejemplo es la actuación del Ministerio de Justicia en el convenio establecido con la ciudad de la Haya cuyo centro de asesoramiento educativo ha desarrollado con éxito métodos de prevención dirigidos, por ejemplo, a reducir los prejuicios y la discriminación en las escuelas; canalizar la agresión a través de deportes y debates; enseñar a los estudiantes a tratar creativamente las frustraciones; reducir el anonimato y aumentar el control social y hacer más responsables a los estudiantes, permitiéndoles participar en el establecimiento de reglas escolares.

En **Alemania**, a escala estatal se han aplicado medidas de control y prevención desde un enfoque del maltrato como parte de un concepto más global de la violencia escolar y en conexión con el clima social. En los estados en que se han realizado actuaciones en relación con el maltrato entre alumnos de forma específica, se ha tendido a seguir el modelo de Olweus. En cualquier caso, también en este país la línea doctrinal más reciente aconseja que los programas no se limiten a un solo aspecto sino que apunten al clima de centro en general (Dann, 1997; Todt y Busch, 1996).

Muchos seminarios y publicaciones abordan en Alemania el tema de la violencia escolar apuntando hacia la formación continuada del profesorado. Otras medidas se refieren a la protección juvenil, que incluye desde ofertas de empleo juvenil, formación política y cultural, actividades de ocio y trabajo social juvenil, hasta formación familiar y ayudas a la educación en situaciones de necesidad social. Otro tipo de medidas tiene que ver con la asistencia judicial al menor: los asesores judiciales, fiscales y jueces de los tribunales de menores han de tener formación psicopedagógica específica. La orientación de estos tribunales es educativa incluyendo asesoramiento, instrucción, etc.

1.2.2.4. Países mediterráneos: Francia, Portugal e Italia

Francia carece de investigaciones particulares acerca de los abusos entre alumnos, al ocuparse del fenómeno de la violencia escolar desde la perspectiva general de los actos antisociales de los jóvenes. Las actuaciones políticas van encaminadas a la incorporación de aspectos legales y administrativos para prevenir y combatir esa violencia.

Con lo que respecta a **Portugal e Italia** se han producido mayoritariamente intervenciones curriculares. En Italia se viene

trabajando en programas para la mejora del clima de centro. Aunque las administraciones públicas de estos países no hayan abordado el tema, probablemente por haberse iniciado los trabajos de incidencia recientemente, sí lo han hecho las instituciones universitarias. En *Italia*, la intervención ha tenido lugar prioritariamente en la Toscana (Menesini y otros, 1996; Menesini 1997) en los últimos tres años se han puesto en marcha diferentes programas de intervención y prevención escolar (Fonzi, 1997; Fonzi y col. 1999). En *Portugal* en este momento se están también efectuando diversos trabajos de intervención tal como se recoge en la tabla 1.14, del apartado 1.2.4, especialmente en las áreas de formación del profesorado, intervenciones curriculares y programas de mediación entre iguales (Almeida, 1999).

1.2.2.5. Países mediterráneos: España

Se destacan a continuación algunas de las actuaciones llevadas a cabo en España en relación, sobre todo, con el maltrato entre iguales. Al final de este subapartado se citan algunas referencias de trabajos de intervención que, si bien incluyen el tema que nos ocupa, lo abordan desde una perspectiva más amplia, especialmente de educación para la paz y la no violencia entre los jóvenes. En todo caso, este epígrafe está directamente relacionado con el capítulo correspondiente de esta primera parte en el que se describen las principales actuaciones de las administraciones educativas en España, recogidas de forma directa a partir de los datos proporcionados por dichas administraciones.

Por lo que se refiere específicamente a los abusos entre iguales, *El Proyecto SAVE (Sevilla Antiviolenencia Escolar)* nace como experiencia piloto para crear, a partir de los datos obtenidos en esta ciudad, un modelo de intervención de los maltratos entre escolares (Ortega, 1997, 1999). Dirigido por la Dra. Rosario Ortega de la Facultad

de Psicología de la Universidad de Sevilla, toma como modelo de referencia la experiencia de Peter Smith con el “*Proyecto Sheffield*”, por supuesto traducido y adaptado según las necesidades, recursos y realidad de las escuelas españolas. Este proyecto es asumido en 1997 por la Junta de Andalucía como un modelo de intervención generalizable dentro de toda la comunidad autónoma, por lo que adquiere carácter institucional y pasa a denominarse *Proyecto ANDAVE* (Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar). El modelo incluye un programa educativo de prevención del maltrato entre escolares y, asimismo, la puesta en marcha de una línea telefónica de ayuda a los chicos y chicas implicados en problemas de violencia o abusos por parte de sus compañeros.

El Proyecto SAVE, diseñado ya desde una perspectiva ecológica y compleja, puede resumirse en los siguientes principios (Ortega y col.1998):

- Es preventivo y propone una serie de pautas para la intervención directa con los agentes en conflicto.
- Su filosofía es ecológica e integradora. Parte de una concepción sistémica del conjunto de factores que inciden sobre la convivencia en la escuela.
- Se basa en una propuesta de formación del profesorado de “investigación-acción” que exige una reflexión, además de un apoyo en la formación por parte de investigadores expertos.
- Tiene carácter comunitario: cada centro educativo se presenta como una unidad de convivencia.

A partir de estos principios se establecen dos planos de análisis del contexto escolar:

- La convivencia: para comprender cómo se configuran los procesos de comunicación, de sentimientos, actitudes y valores, pero también de roles, estatus y poder.
- La actividad: se refiere a la actividad instructiva, los objetivos y contenidos curriculares que, a su vez, se centran en tres procesos: la gestión de la convivencia en el aula, el modelo cooperativo de enseñanza y aprendizaje y el trabajo con los sentimientos, actitudes y valores que catalizan la actividad.

Este programa incluye además la atención a los alumnos implicados en las situaciones de maltrato entre escolares, a cargo de los orientadores de los centros.

Todos los centros participantes en el programa deben promover un proyecto educativo que incluya la prevención de la violencia entre iguales con propuestas específicas. Este proyecto se ocupa directamente del clima de centro al considerar las relaciones interpersonales un objetivo educativo prioritario. Cada escuela puede, sin embargo, trabajar en aquellos aspectos de la convivencia que considere oportunos o que sean abordables desde su propia realidad. Las propuestas en ningún caso son cerradas, sino que partiendo de una posición teórica y de una serie de actividades iniciales, pueden surgir formas distintas de tratar el problema.

También la **Comunidad de Madrid** creó, en 1997, un programa institucional educativo y preventivo llamado, “*Convivir es Vivir*” orientado al tratamiento de la convivencia en los centros escolares (Convivir es vivir, 1997 y 1999). Este programa, impulsado por la Dirección Provincial de Madrid, entonces dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, cuenta con la colaboración del Defensor del Menor, del Ayuntamiento, de la Federación de Municipios, todos ellos

de Madrid, y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y de diversas organizaciones no gubernamentales.

Los objetivos generales del programa son: a) mejorar los niveles de convivencia dentro de cada centro educativo, y b) crear mecanismos operativos de coordinación interinstitucional para favorecer la convivencia en los centros educativos.

Consta de un módulo de formación obligatorio y otros módulos sobre contenidos específicos relacionados con acciones y actividades relativas a tres ámbitos: a) el curriculum, b) el centro y c) la familia y la comunidad.

Cada centro involucrado en el programa debe diseñar un plan de acción específico para su escuela, velar por su desarrollo y evaluar dicho programa. Los centros participan por un periodo de dos años y cuentan con la colaboración de las diferentes instituciones adscritas al programa. Entre los cursos académicos 1997/98 y 1998/99 ha participado en el programa un total de 57 centros de la Comunidad de Madrid.

Tanto el Ministerio de Educación como las comunidades con competencias en educación han desarrollado un buen número de actuaciones que si bien no se dirigen de modo exclusivo a la prevención o erradicación del maltrato, sí se proponen educar a los escolares en los valores de la paz, la convivencia y la tolerancia. Cabe destacar las iniciativas del *Gobierno Vasco*, la *Generalidad Valenciana*, la *Generalidad Catalana* y la *Junta de Galicia*, examinadas en detalle en el apartado correspondiente de estos antecedentes. Como se verá, estas actuaciones difieren en el ámbito al que se dirigen o en la perspectiva adoptada, ya sea centrada en las características psicológicas del alumno agresor, o en el conjunto del grupo o la escuela.

Como conclusión de esta revisión de los estudios europeos de prevención e intervención en los fenómenos de maltrato escolar, cabe afirmar que existen dos tendencias diferenciadas que tienen que ver con la definición del problema:

- a. Una que tiende a delimitar el campo de estudio e intervenciones a aquellos hechos que se ajusten plenamente a la definición propuesta del maltrato entre iguales por abuso de poder, circunscrito a la escuela.
- b. Otra que tiende a ampliar el campo de estudio a otras manifestaciones de problemas o agresividad en los jóvenes -uso de drogas, racismo, vandalismo, violencia escolar, etc.- y a incluir los programas de prevención e intervención de los abusos entre iguales dentro de programas más amplios de prevención de la violencia y las conductas antisociales de los jóvenes.

Finalmente, es importante destacar que, en los últimos cinco años, diversos autores relevantes, tales como Byrne (1994), Randall (1996) Mellor (1999), e incluso el propio Olweus (1993), muestran una evidente inclinación a alinearse con la segunda de las tendencias antes citadas y a considerar el maltrato escolar como un problema que, si bien se produce en la escuela, viene originado también por factores en buena medida ajenos a ésta y debe encontrar soluciones fuera del contexto escolar. Así se aborda el abuso desde una perspectiva pluridisciplinar y compleja en cuya prevención e intervención están implicados otros contextos, como la familia y la comunidad en la que se encuentra la escuela (que incluye trabajadores sociales, policía, servicios sociales, asociaciones de vecinos, etc.). Se promueve también la creación de “comités de seguimiento de los abusos entre jóvenes” entre diferentes escuelas de la misma localidad o vecindad,

conjuntamente con entidades locales, para desarrollar acciones coordinadas orientadas a prevenir y controlar dichos casos (Randall, 1996).

1.2.3. Análisis de las intervenciones de acuerdo con sus ámbitos de aplicación

En este apartado se analizan los programas de prevención e intervención desarrollados en los distintos países europeos, destacando sus ámbitos prioritarios de aplicación: toma de conciencia, desarrollos normativos, intervenciones curriculares, formación del profesorado, prevención y tratamiento individualizado de los alumnos, organización del centro y trabajo comunitario. En las tablas comparativas que aparecen al final de este apartado (subapartado 1.2.4.) se resume esta información.

1.2.3.1. Toma de conciencia y desarrollos normativos

En primer lugar hay que destacar el hecho de que en todos los países en que se ha estudiado el problema del abuso entre iguales, uno de los primeros pasos efectuados ha sido la toma de conciencia por parte de la escuela o de la sociedad, que se ha producido tras conocerse incidentes escolares de agresiones entre alumnos. Esta concienciación y la posible alarma social que suelen producir este tipo de hechos, obliga a la reflexión colectiva acerca de los valores morales, sociales y culturales de las relaciones interpersonales, que las agresiones entre escolares parecen poner en cuestión. Una vez que la comunidad escolar o la sociedad conocen la existencia del problema, se ponen en marcha trabajos -de incidencia, prevención o intervención, según las necesidades- que ayudan a estudiar o a controlar el fenómeno.

En esta fase de concienciación, tienen un papel decisivo los medios de comunicación al publicar los datos de los incidentes. A partir de la información proporcionada suelen generarse debates públicos acerca de unos principios básicos de convivencia ciudadana que, supuestamente implícitos en los usos y costumbres de la sociedad, hay que revisar dada la existencia de conductas contrarias a los mismos en el seno de las escuelas. Por tanto, la toma de conciencia social puede considerarse como un requisito previo para que la intervención se produzca.

Con respecto a la elaboración y aplicación de **normativas generales y recomendaciones** para atajar el problema en los distintos países, hay que destacar las leyes estatales de **Suecia** y **Finlandia** que incorporan específicamente capítulos referidos al “maltrato entre alumnos” y la necesidad de “respeto entre miembros de la comunidad”. Como manifiestan Bjorkqvist y Osterman (1999), en Finlandia se incluye el maltrato entre iguales como un problema penal, se espera que la sanción sea ejemplarizante y, en consecuencia, tenga efectos disuasorios. Aunque resulta difícil determinar si este tipo de medidas penales por sí solas conducen a la disminución de la conducta o conductas que se castigan, si han parecido provocar ciertos cambios en las actitudes de la sociedad finlandesa.

La legislación de **Suecia**, cuenta con una serie de leyes y declaraciones que orientan las acciones para crear escuelas seguras basadas en una serie de principios, resumidos a continuación siguiendo a Campart y Lindström:

1. El desarrollo y educación infantil debe inspirarse en los valores fundamentales de la democracia, el entendimiento y la solidaridad humanos. Este principio está contenido en varios documentos:

Ley de Educación, Capítulo 1.2:

“La actividad escolar debe dirigirse a motivar el respeto por los valores intrínsecos de cada persona, así como del entorno que compartimos. Todos los miembros activos de una comunidad escolar se esforzarán en prevenir cualquier intento de los alumnos de someter a otros a un trato degradante”

Currículum para Escuelas Obligatorias (Lpo94) y Currículum para el Sistema Escolar no Obligatorio (Lpf94):

“La escuela motivará el entendimiento hacia otras personas y la habilidad de empatizar. También resistirá activamente cualquier tendencia hacia la intimidación o la persecución. La xenofobia y la intolerancia deben ser activamente confrontadas con el conocimiento, la discusión abierta y medidas efectivas” (Párrafo 1.1.)

“La escuela luchará por asegurar que los alumnos respeten los valores intrínsecos de otras personas, rechacen la opresión y el trato abusivo a otros y les asistan y ayuden... Todos aquellos que trabajan en la escuela resistirán activamente la persecución y la opresión por parte de individuos o grupos” (Párrafo 2.2.)

2. A fin de desarrollar su potencial, los niños tienen derecho a vivir en una sociedad que no sea peligrosa para ellos, y necesitan trabajar en un entorno seguro, sin violencia ni intimidación. En este sentido la legislación laboral sueca establece que los estudiantes se consideran a todos los efectos trabajadores, y las normas de protección y condiciones de seguridad en el trabajo conciernen a los espacios escolares, incluyendo las medidas contra la agresión en el trabajo, incluidas en la Ordenanza del Tribunal Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional, de la que se puede citar lo siguiente:

"... Se entiende por agresión las acciones recurrentes reprobables o claramente negativas, que se dirijan contra empleados individuales de forma ofensiva y puedan tener como consecuencia que se coloque a esos empleados fuera de la comunidad laboral" (Párrafo 1)

3. La responsabilidad del tratamiento y la prevención de la violencia y la intimidación reside primordialmente en la comunidad local y en la dirección de la escuela. Tal como establecen tanto el Curriculum para las Escuelas Obligatorias como el Curriculum para el Sistema Escolar no obligatorio ya citados,

"El director tiene especial responsabilidad en:

- la organización de las prestaciones sociales del profesorado y alumnado, de modo que éste reciba la atención y ayuda especial que necesiten;*
- el programa escolar para contraatacar cualquier forma de persecución e intimidación entre alumnado y profesorado"*

De lo anterior se deduce que la política nacional sueca en relación con el maltrato entre escolares se fundamenta en los siguientes elementos:

- Definiciones normativas explícitas de la naturaleza del problema y de las estrategias para resolverlo.
- Alto nivel de acuerdo social en relación con los objetivos básicos a alcanzar.
- Descentralización de las responsabilidades en las comunidades locales y las escuelas; énfasis en el trabajo coordinado y en la mejora de la cooperación entre autoridades educativas y organizaciones juveniles y sociales.

Las autoridades suecas han creado toda una estructura de ámbito nacional, local y escolar para prevenir y resolver los supuestos violentos en las escuelas. En todo caso, los centros escolares han de incluir en su Proyecto Educativo un plan de acción, que detalle el conjunto de actuaciones para conseguir una escuela segura, plan que se ve facilitado por la colaboración de los municipios.

Esta perspectiva global que aporta la sociedad sueca es muy diferente al tipo de medidas adoptadas en **Francia**, casi exclusivamente de índole jurídica. El tratamiento del maltrato entre estudiantes se reduce casi a las faltas tipificadas en el Código Penal francés como “*faits de violence*” (Fabre-Cornali, Emin y Pain, 1998). Esta perspectiva penalista de las faltas cometidas en el ámbito escolar, incluye conductas de uso inadecuado del poder de muy diversa gravedad, que van desde crímenes y ofensas contra las personas o contra las propiedades de las personas y de la escuela, y las diversas formas de violencia que pueden darse dentro de la escuela, hasta lo que se denominan “acciones incivilizadas” (ruido, falta de respeto, provocaciones, etc.) que suponen problemas mucho más leves.

En cualquier caso es necesario señalar que también en Francia el maltrato entre escolares es considerado un problema social. Por ello, junto con las medidas predominantes ya indicadas, la Secretaría de Estado de Educación adoptó, en 1996, una serie de medidas dirigidas a prevenir el problema en las escuelas, centradas en los siguientes aspectos:

- La mejora y refuerzo de la supervisión de los alumnos con medidas de vigilancia, seguridad y apoyo. Para ello, se aumentaron las plantillas de supervisores, trabajadores sociales, e incluso personal de enfermería, incluyendo también un buen número de jóvenes voluntarios, con especial

dedicación a estudiantes con dificultades académicas. Se equipa a cada región educativa con una unidad de apoyo a problemas de maltrato.

- La ayuda y apoyo al alumnado y sus familias. Se trabajó el absentismo escolar de forma prioritaria, mediante discusión en clase del reglamento a fin de promover un sentido de la responsabilidad cívica entre los estudiantes. Antes de comenzar el curso hay reuniones con las familias de alumnos de primer curso en cada escuela de secundaria, recurriéndose a mediadores y traductores para mejorar el diálogo entre el profesorado y las familias inmigrantes. El horario en centros con problemas de abusos entre iguales se podía cambiar para dar cabida a otras actividades (deporte, teatro, música, plástica, etc.).
- El mantenimiento y mejora del entorno escolar. Para ello, en primer lugar se evaluó el ambiente escolar en todos los colegios en zonas denominadas ZEP (zonas de educación prioritaria). A partir de estas evaluaciones se introdujeron cambios que pueden llegar a modificar el mapa de la zona. Otra de las consecuencias de estas evaluaciones ha sido la tendencia a reducir las dimensiones de los centros de zonas deprimidas. Se impide la entrada a personas ajenas a la escuela.

Por tanto, en Francia, a pesar de un enfoque del maltrato más ligado a los aspectos penales, están surgiendo proyectos interesantes que promueven un enfoque más preventivo. Buena muestra de ello son los ejemplos de investigación-acción que se desarrollan en algunas escuelas secundarias sobre todo en las "zonas de educación prioritaria".

En **Holanda** la campaña de "Escuelas seguras" ya mencionada, se ha centrado, entre otros aspectos, en la calidad de la escuela y en las relaciones que deben generarse para crear un buen clima en el centro. Este proyecto holandés, no se basa sólo en la prevención e intervención de los abusos entre iguales, sino en un abanico más amplio de conductas de violencia escolar que incluyen también el maltrato por abuso entre iguales. Los aspectos más importantes de esta campaña son los siguientes:

- Se ha concebido como parte del proceso de innovación de la educación primaria y secundaria. Se desarrolla a lo largo de un periodo de cuatro años y está dirigida por el equipo encargado de coordinar la reforma educativa en dicho país.
- Su ámbito de actuación son los profesores y personal no docente. Se demanda que éstos trabajen para conseguir una escuela segura y habitable, basándose en los siguientes principios:
 - Desarrollar los vínculos sociales en la escuela: aprender a tratarse entre unos y otros.
 - Desarrollar planes de acción y formar personal experto en incidentes de violencia y calamidades.
 - Asegurar la accesibilidad y seguridad de los edificios y de todo el espacio escolar.
- Incluye instrumentos que permiten valorar el clima de las relaciones en la escuela, y ayudan a diseñar los planes de acción.
- Permite trabajar las destrezas emocionales y sociales dentro del contexto de la clase y de la escuela. Se trata de tareas que enseñan al alumnado a actuar con responsabilidad hacia ellos mismos, hacia los demás y hacia lo que les rodea. Se desglosa en los siguientes aspectos:

- Aprender a reconocer los propios sentimientos y a expresarlos
- Aprender a reconocer las emociones de los otros y a respetarlas.
- Aprender a marcar límites para uno mismo y a respetar los límites de los otros.
- Aprender a reflexionar sobre las propias posibilidades y las opciones que pueden tomarse para desarrollarlas.
- Aprender a reflexionar sobre las opciones que uno tiene en relación con los otros y con su entorno y las consecuencias que cada opción puede tener para uno mismo, para los otros y para el entorno.
- Aprender a tratar la presión del grupo de iguales y la influencia de la publicidad y de los medios.

Esta campaña implica introducir en el currículum del centro el desarrollo socio-personal como objetivo educativo prioritario. Así el maltrato entre iguales es abordado desde la perspectiva de la competencia social, de las relaciones interpersonales en la escuela y de las relaciones entre jóvenes fuera de la escuela. A pesar de que, como se ha dicho, la campaña recae inicialmente sobre los profesores y el personal no docente, estos actúan como “facilitadores”, por lo que los protagonistas principales de la intervención son los propios alumnos y alumnas. En cualquier caso, también implica una toma de conciencia por parte del colectivo de profesores sobre el problema de la violencia y la forma de prevenirlo.

Como se dijo en el subapartado dedicado a los estudios de incidencia, el estudio de la violencia entre iguales en el **Reino Unido** y en **Irlanda** tiene ya una importante tradición, por lo que desde

comienzo de la década de los 90 la toma de conciencia social ha tenido eco en los responsables políticos.

En **Escocia**, por ejemplo, se ha creado un Centro específico en el Ministerio de Educación para la atención de los problemas del maltrato. El Centro dirigido por Mellor, ha realizado importantes investigaciones y diversos programas formativos o educativos (Mellor, 1990, 1993, 1995). Básicamente, las autoridades escocesas abordan el proceso de prevención/intervención prestando especial atención a los siguientes puntos (Mellor 1999):

- Creación de un código de conducta, o reglamento de centro.
- Investigación sobre el tema
- Producción y distribución de materiales y recursos
- Formación y apoyo a las escuelas
- Incorporación de una actitud anti-maltrato en el tejido del sistema educativo

Por su parte, en 1993, en **Irlanda**, el Ministerio de Educación reunió una mesa de trabajo para redactar unas recomendaciones generales para todo el país dirigidas a la prevención, cuyas líneas básicas eran las siguientes (Byrne, 1998):

- Los problemas del maltrato deben ser situados dentro de un contexto comunitario para asegurar la cooperación de los agentes locales.
- Estos problemas afectan a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Los centros escolares deben tener un código de conducta que incluya medidas específicas para intervenir en las situaciones

de malos tratos entre alumnos. Este código debe elaborarse realizando consultas con los miembros de la comunidad.

- Se deben estipular procedimientos precisos para tratar este tipo de incidentes.
- Los padres/tutores han de ser informados.
- El personal no docente de la escuela debe informar de las situaciones de maltrato que perciba.
- Los alumnos en situación de conflicto por maltrato necesitan ayuda de forma continuada.
- Se considera deseable que se incluyan módulos acerca del maltrato en la formación del profesorado.

En 1997, el Ministerio de Educación irlandés sacó a la luz un Informe sobre la disciplina en los colegios (Martin, 1997) en el que se recomienda de nuevo a los centros que elaboren un reglamento o código de conducta que sea fruto de un consenso comunitario. Irlanda ha sido pionera en el trabajo para prevenir e intervenir en los malos tratos, sobre todo a través del trabajo de Mona O'Moore, profesora del *Trinity College* de Dublin, y organizadora de diversos encuentros nacionales e internacionales (véase por ejemplo, O'Moore 1988).

Finalmente en **España** la toma de conciencia sobre el problema de los abusos entre iguales se ha generado, sobre todo, gracias a los estudios realizados en algunas Comunidades Autónomas, a la difusión del tema por parte de los medios de comunicación y a los esfuerzos hechos en materia de formación del profesorado. Podemos, sin duda, decir que existe en España en la actualidad una creciente preocupación de la ciudadanía por la conflictividad y la violencia en las escuelas, y en lo que se refiere a la normativa vigente y a las

actuaciones llevadas a cabo por las administraciones educativas, pueden consultarse los apartados 2 y 3 de este Informe.

1.2.3.2. Intervenciones curriculares

Las intervenciones curriculares para mejorar las relaciones interpersonales en la escuela y para evitar el maltrato entre iguales, se han realizado, de forma más o menos sistemática, en la mayor parte de los países europeos estudiados. A menudo han sido colectivos de profesores quienes han tomado la iniciativa, adaptando o creando unidades didácticas sobre el tema. Pero también con frecuencia el profesorado ha seguido las directrices de las políticas educativas diseñadas por las administraciones. En cualquier caso, se analiza aquí el sentido que tienen estas intervenciones curriculares, su eficacia y el nivel de difusión que tienen en las escuelas.

El curriculum escolar dedicado a la prevención del maltrato escolar tiene que abordar el problema en toda su complejidad y amplitud, e incluir contenidos relativos a conceptos, procedimientos y actitudes. Es decir, los temas relacionados con las relaciones interpersonales incluidos en un programa no pueden basarse sólo en el aprendizaje de contenidos informativos, sino que debe darse gran énfasis al aprendizaje de técnicas o procedimientos que mejoren las relaciones entre los alumnos y al aprendizaje de actitudes favorables hacia los demás. El objetivo primordial de estas intervenciones debe ser, en última instancia, la reflexión, adaptada a los distintos niveles escolares, y la práctica de las formas éticamente adecuadas para vivir en sociedad. Orientan, por tanto, a la formación en valores humanos expresados tanto en los contenidos como en las actividades mediante las que se desarrolle el aprendizaje, lo que incluye las relaciones interpersonales entre todos los miembros del centro educativo.

En el curriculum han de trabajarse diversos temas referidos a las relaciones interpersonales, que implican aspectos positivos tales como la amistad, los sentimientos, el respeto mutuo, el compañerismo o la solidaridad. Pero también deben abordarse los aspectos negativos de estas relaciones, como los propios abusos, el racismo la intolerancia o la marginación. Estos temas han de tratarse utilizando técnicas de resolución de conflictos, fomentando la escucha activa, la empatía, la negociación, etc. Para todo ello se han creado materiales específicos en países tales como Escocia, Irlanda, Escandinavia, España o Portugal, que introducen recursos más o menos innovadores y sofisticados que van desde revistas escolares y otros materiales escritos (periódicos) a vídeos, programas de ordenador, etc., (véanse las tablas 1.13 a 1.15) que se insertan para concluir el subapartado 1.2.4.

Los procedimientos, no sólo practicados sino observados en los adultos de la escuela aportan el mayor grado de cambio en las conductas y actitudes de los niños y niñas hacia sus iguales. Muchos programas de los revisados más arriba favorecen los *procedimientos cooperativos* que suponen asignar responsabilidades a los alumnos, de forma compartida, en las tareas escolares. Se basan en el trabajo conjunto de grupos heterogéneos de alumnos y alumnas que, gracias a la interacción, es decir, dando ayuda unas veces y recibéndola otras, consiguen realizar una determinada tarea. Esta cercanía y el compartir objetivos hacen del trabajo en cooperación un método adecuado para aprender a evitar y, en su caso, solucionar los conflictos entre compañeros. Otros procedimientos frecuentes para prevenir o controlar el maltrato son:

- La asamblea o reunión periódica del grupo de clase. En ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de relaciones que existe y cualquier problema que pueda surgir en la clase o en el centro.

- El círculo de calidad que consiste en la formación de un grupo específico de alumnos que plantea y examina un problema, lo investiga, propone una serie de soluciones y las comunica a la dirección del centro, para su revisión y puesta en marcha.
- El círculo de tiempo de calidad, implica la realización de reuniones entre un grupo de alumnos y algún adulto para revisar y dialogar sobre la convivencia en el centro.
- Las comisiones de alumnos encargadas de temas específicos relacionados con el problema.
- La mediación o ayuda entre iguales, en la que los alumnos y alumnas actúan como mediadores en conflictos planteados por sus compañeros. Es un procedimiento que está siendo muy utilizado en la actualidad por su eficacia y por el aprendizaje de responsabilidades que implica.

Esta vertiente procedimental del aprendizaje de resolución de problemas, se sitúa en la línea de abrir nuevos caminos para la participación del alumnado en las escuelas, diferente -y posiblemente más eficaz- que la que tiene lugar en los órganos formales de la escuela, o las asociaciones de alumnos. La metodología basada en la participación activa del alumnado provoca la intervención de un mayor número de chicos y chicas en la vida y gestión del centro, realizando tareas como ayudar a un alumno recién llegado al instituto, cooperar con otro u otros alumnos para ayudarles en las tareas escolares, etc. En suma, este tipo de acciones favorece una cultura escolar en la que los conflictos son abordados cuando ocurren y en la que se implica en su solución a un amplio número de personas de la comunidad y no sólo a los individuos con problemas.

Así pues, las intervenciones curriculares tienen la intención de generar actitudes prosociales y de mejorar la calidad de las

relaciones en la escuela. Pero es importante señalar que los autores que las incluyen en sus programas de intervención (p. ej., Olweus 1993; Sharp y Smith 1992) indican que es necesario realizar en el aula un trabajo continuado y sistemático. Además, este trabajo en el aula debe ir acompañado de acciones más amplias que se desarrollen en la escuela y, en la medida de lo posible, también en la comunidad en que ésta se ubique. El trabajo comunitario, como se analizará más adelante, implica también aspectos tales como campañas dirigidas a los padres y madres y al profesorado. Y todo ello porque, como se sabe, desarrollar una unidad didáctica de forma esporádica en un área determinada acaba siendo un ejemplo de información y no de formación para los jóvenes. Las campañas con folletos explicativos para padres/madres, alumnos y profesores, aunque interesantes, tienen que ir asociadas a una incursión curricular y a la concienciación de la comunidad para llegar a producir efectos tangibles en nuevos procedimientos de resolución de conflictos.

Sería casi imposible relacionar aquí el abundante número de materiales didácticos que se han publicado en los diferentes países para abordar en el aula la prevención de los abusos y el aprendizaje de la convivencia. Por tanto, se hará referencia tan sólo a algunos de los realizados en España. Así, por ejemplo, además del material que acompaña al proyecto SAVE, ya mencionado, se puede citar el conjunto de vídeo y libro de actividades “*Un día más*”, coordinado por la profesora Isabel Fernández (1998b) y editado por El *Defensor del Menor* de la Comunidad de Madrid, y que forma parte del proyecto *Convivir es vivir*. Por otra parte, el Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura ha editado también unos materiales, incluidos en el “Programa para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes”, dirigido por M^a José Díaz-Aguado (1997).

Por último hay que mencionar la intención de diferentes administraciones europeas, como las de Escocia e Irlanda, de incluir directamente en los libros de texto diferentes temas relacionados con la convivencia escolar, (véase tabla 1.12). La incorporación de estos temas, que incluyen la mejora de las relaciones interpersonales y de las habilidades sociales de los escolares, como elemento transversal en el curriculum, da lugar a una asignatura llamada por algunos autores “educación para el desarrollo socio-personal”. Todo esto es un nuevo reto para las administraciones educativas y para las editoriales de libros de texto que deberían incorporar estos contenidos transversales.

1.2.3.3. Formación del profesorado

Una pieza clave para la puesta en práctica de las diversas medidas diseñadas en Europa para prevenir los abusos entre iguales es el profesorado. Estos profesionales son, junto con los padres y madres, los adultos que mayor contacto mantienen con los jóvenes. Es pues indispensable que conozcan los factores protectores y de riesgo que tienen que ver con las conductas a que se está haciendo referencia, por lo que resulta muy necesario que reciban la formación adecuada. Este tipo de formación tiene, sin duda, una vertiente de información sobre el fenómeno, pero también requiere que los profesionales se impliquen de forma responsable y adquieran conciencia de la importancia que reviste la prevención de los abusos desde la escuela. A continuación se enumeran los factores más importantes que justifican la formación y la implicación del profesorado en estos asuntos:

- Son los adultos que modelan y guían las actitudes y conductas en las escuelas.
- Son los responsables de velar por la seguridad de los alumnos.

- Tienen una alta probabilidad de ser los primeros en detectar las distintas situaciones de abusos.
- Tienen la responsabilidad moral y profesional de atender las demandas socio-afectivas de los alumnos
- La indisciplina y la violencia que puedan generarse en los centros, recae directa y negativamente en el desarrollo de su labor profesional.
- Pueden ser parte directamente implicada en el problema, cuando sufren agresiones o son ellos mismos los agresores.
- Son los primeros adultos a que puede acceder un alumno en situación de riesgo.
- Son conscientes, como colectivo, de las dificultades que encuentran para mantener en sus centros ambientes de buena convivencia.

Precisamente por la importancia que tiene la implicación del profesorado, la mayor parte de los países europeos han programado cursos de formación sobre conflictividad y violencia escolar para este colectivo. Estos cursos pueden tener varias modalidades:

- Formación en los centros. En estos cursos se trabaja con profesores de un mismo centro para promover objetivos educativos concretos dentro de esa escuela.
- Cursos de sensibilización sobre conflictividad escolar, violencia escolar o sobre alguna estrategia concreta relacionada con el tema dirigidos a grupos de docentes procedentes de distintos centros educativos.
- Inclusión en el curriculum universitario de formación del profesorado de contenidos relacionados con el problema del

abuso entre iguales y las técnicas de prevención e intervención.

La primera de las modalidades citadas, “formación en los centros”, es la que se ha utilizado con más frecuencia como modelo en muchos de los programas concretos desarrollados en los distintos países europeos. Y es que, sin duda, la formación conjunta de todos los docentes pertenecientes a un mismo centro tiene claras ventajas. El hecho de recibir la misma formación y contrastar puntos de vista dentro del claustro de profesores favorece la toma de decisiones conjuntas, necesaria puesto que el conseguir una buena convivencia escolar ha de ser un objetivo colectivo del centro. En términos generales se puede decir que este tipo de cursos, además de proporcionar información teórica y práctica a los profesores y profesoras, suele también demandar que éstos elaboren un plan o programa, para abordar la violencia escolar. Precisamente el desarrollo del plan, independientemente de los aspectos del problema que aborde, supone una reflexión sobre los problemas concretos que se producen en el centro y sobre la forma de desarrollar las tareas de prevención o intervención.

Son muchos y muy diversos los contenidos que pueden ofrecer estos cursos de formación del profesorado dependiendo, en gran medida, del modelo general que se aplique en el estudio y prevención de los abusos. Así por ejemplo, en países como Holanda, Noruega y Alemania, donde se considera que el clima social del aula es un elemento esencial para fomentar las buenas relaciones personales, los programas de formación prestan especial atención al control y manejo del aula. Y ello porque se considera que los abusos entre iguales se dan con mayor frecuencia en clases muy problemáticas en las que la indisciplina y el descontrol crean situaciones interpersonales tensas, que pueden evitarse o mejorarse con una formación adecuada por parte del profesor.

Dada la importancia que tiene la formación del profesorado, son muchos ya los países que han creado profesionales expertos en esa labor formativa (véase, por ejemplo, Mellor, 1998). En algunos, como en Italia, dicha labor se coordina desde comisiones interministeriales destinadas a abordar la violencia juvenil en general y la escolar en particular. En Noruega, en la 3ª campaña nacional sobre el tema, dirigida por Erling Roland, se ha creado la figura de los profesores expertos de zona cuya función es impulsar el trabajo preventivo contra la violencia en los colegios adscritos a cada una de esas zonas.

Por último, es necesario hacer referencia a la importancia que tiene la formación de los futuros profesores de educación primaria y secundaria en la prevención e intervención del abuso entre iguales. Es, por tanto, muy necesario incluir en los planes de estudio de las diplomaturas o licenciaturas correspondientes disciplinas que tengan que ver con la convivencia escolar y las técnicas de prevención y resolución de conflictos.

1.2.3.4. Prevención y tratamiento dirigido a los alumnos

Indudablemente, la prevención e intervención del abuso entre iguales tiene que tener en cuenta a sus protagonistas, es decir, a los propios alumnos y alumnas. Se hace referencia a continuación a los métodos de intervención primaria que se desarrollan dentro del propio contexto escolar, de las que ya se habló en el subapartado dedicado a las intervenciones curriculares. Posteriormente, se retomará la intervención en las situaciones de riesgo (prevención secundaria), así como en aquellas otras en que las agresiones ya se han producido (prevención terciaria) para que no se repitan y para mejorar la situación de las víctimas y de los agresores. Estos tipos de prevención

-secundaria y terciaria- son los más difíciles de abordar desde el contexto escolar.

Los sistemas para mejorar las relaciones entre los alumnos se vinculan directamente con la participación escolar. Algunos autores han sostenido que una buena manera de que los escolares aprendan los hábitos democráticos de convivencia es fomentar su participación real en sus contextos de desarrollo, especialmente –y para el caso que nos ocupa- en la escuela. Por eso es aconsejable que los propios alumnos asuman responsabilidades a la hora de prevenir y solucionar conflictos.

En los programas de prevención e intervención de los abusos entre iguales, se suele encauzar la participación del alumnado, entrenándolo en la utilización de “**sistemas de mediación**”.

Estos sistemas de mediación se basan en la filosofía de resolución de conflictos y parten de experiencias en la utilización de técnicas cooperativas. Se trata de sistemas que fomentan la ayuda entre compañeros y compañeras y, en los que, por tanto, éstos asumen la responsabilidad de mejorar las relaciones interpersonales. Como es sabido, en las relaciones entre iguales, los conflictos y la cooperación se entretajan en una compleja red de relaciones. Por eso la mejor forma de respetar los derechos de los demás, es aprender a solucionar conflictos entre iguales en la práctica, aprender a minimizar sus efectos negativos y maximizar los positivos derivados de poder abordarlos de forma dialogada y democrática que refuerce los lazos de amistad (Laursen, 1993). En cualquier caso hay que tener en cuenta que estos sistemas de mediación sólo puede ponerse en marcha en aquellos centros docentes en los que se haya asumido un programa de cooperación y de trabajo en común. De acuerdo con Cowie y Sharp (1996) se pueden hablar de tres tipos de sistemas de mediación:

- **Sistemas de ayuda.** Se trata de entrenar al alumnado para que aprenda a poner en marcha sus habilidades para ayudar a otros compañeros en diversas tareas de la vida cotidiana. Así se forman grupos de alumnos y alumnas que pueden actuar como: supervisores de un grupo de estudiantes, “tutores” de otros chicos o chicas, ayudantes de los alumnos recién llegados a la escuela, ayudantes de recreo, etc.. En cualquier caso, independientemente de la tarea concreta que se encomiende al alumno ayudante, su función principal es la de ofrecer soporte emocional y amistad a sus compañeros. Así, por ejemplo, en el modelo de Olweus (1993) ya se crea la figura del “alumno neutral” que ayuda a otro que tenga problemas. Como puede verse en las tablas 1.13, 1.14 y 1.15, insertadas al final del epígrafe, estos sistemas de ayuda son las formas más comunes de mediación en los distintos países, ya que resultan sencillos y eficaces, facilitando la buena organización de la escuela.
- **Alumno consejero.** Este modelo de mediación supone un nivel superior de entrenamiento y complejidad dado que requiere de una formación específica en habilidades de comunicación y muy especialmente en “escucha activa”. Los alumnos consejeros escuchan a aquellos otros que quieran comunicarles diversos problemas que puedan tener con otros compañeros o con los profesores. Estos alumnos, por tanto, pueden ya actuar en prevención secundaria, es decir, en situaciones de riesgo. Como puede observarse en la tabla 1.14, ha sido en el Reino Unido donde más ha utilizado este tipo de mediación (Cowie, 1995; Cowie y Sharp, 1996), si bien en los últimos dos años, mediante los programas europeos “Comenius” se están iniciando estas experiencias en otros países Europeos, en concreto en Italia y España.

- **Mediadores escolares.** Este nivel de mediación es el más complejo y, por tanto, requiere todavía un mayor nivel de formación en habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos. Al referirse sus cometidos a conflictos ya existentes entre alumnos o entre profesores y alumnos, se trata ya de encomendarles una intervención secundaria o terciaria que tiene por objeto analizar el problema y llegar a un acuerdo entre las partes. Los mediadores escolares se convierten así en importantes recursos humanos para la resolución de conflictos en la escuela. Pero además la labor de estos estudiantes produce en el centro un lento, pero importante y profundo cambio una cultura del diálogo, la negociación y la resolución de conflictos. En Europa, tan sólo Francia y España han desarrollado este tipo de recurso. Concretamente en nuestro país, existen dos experiencias interesantes de formación de alumnos para la mediación en las escuelas. Una ha sido desarrollada por la Consejería de Educación del País Vasco en colaboración con la Organización *Gernika Gogoratuz*, (Centro de Educación para la Paz de Guernica) en el curso 1998/99 (Uranga, 1998). Otra se ha llevado a cabo dentro del “*Programa de Mediación escolar*” puesto en marcha, también en el curso 1998/99, en la Comunidad de Madrid.

Se pasa ahora a revisar los métodos específicos que se han elaborado para intervenir en situaciones claras de conflicto (intervención terciaria). Tal como se exponía en el apartado 1.2.1., al explicar el modelo desarrollado por Smith y Sharp, el “*Proyecto Sheffield*” incluye una serie de métodos de intervención para situaciones de conflicto, que han sido ampliamente utilizados tanto en el Reino Unido como en los países escandinavos. Estos métodos son: “*el método Pikas*”, “*el método de no-inculpción*” y “*el círculo de amigos*”. Las dos primeras técnicas ya fueron explicadas en el citado apartado,

por lo que no se vuelven a explicar aquí. La denominada “*círculo de amigos*” aborda el tratamiento de las necesidades emocionales y conductuales de ciertos alumnos con dificultades. Se trata de una estrategia que promueve la inclusión en un grupo de aquellos chicos o chicas que se encuentren en situaciones de aislamiento, bien porque tengan alguna clase de discapacidad física o psicológica, bien porque hayan intervenido en situaciones de abusos como agresores o víctimas (Perske, 1988; Pearpoint y col., 1992).

Estos tres métodos tienen en común que se trabaja de forma muy especial la empatía de los alumnos con las víctimas y se analiza de forma ética el problema del maltrato entre iguales, revisando la condición de indefensión de la víctima. Sin embargo hay que decir que se han hecho algunas críticas sobre su carácter “manipulativo” ya que no afrontan el problema de forma directa, sobre casos concretos, sino que se analizan supuestos rumores de malos tratos. Todos ellos han demostrado su eficacia para detener los abusos o agresiones a corto plazo y para mejorar las relaciones entre iguales en la escuela, aunque no se han comprobado claramente los efectos prolongados del que se ha denominado “método Pikas” ya que sus objetivos son, precisamente, detener las agresiones de forma rápida.

De lo que se acaba de decir se deduce que la intervención terciaria en los casos de abusos, es decir, el tratamiento de agresores y víctimas, se debe desarrollar de dos formas paralelas:

- a. Utilizando medidas inmediatas para detener la situación de abuso, entre las que se incluye:
 - Definición clara de los límites que tienen los agresores, lo que implica concretar los procedimientos de castigos o sanciones que conllevan los abusos.
 - Ayudas psicológicas inmediatas para las víctimas.

b. Desarrollando programas específicos de habilidades sociales específicos para:

- Los agresores, que incluyen: desarrollo de la empatía, autocontrol, etc.
- Las víctimas: desarrollo de la autoestima, asertividad, etc...

Por supuesto, en caso de abusos graves, se procede a trabajar en colaboración con profesionales de otros sectores de la comunidad. Así, en los últimos años se ha desarrollado un campo de prevención comunitaria que se describirá con mayor detalle en el apartado 1.2.3.6.

El tratamiento de agresores y víctimas ha de conectar con el contexto primario de socialización que es la familia. Las características familiares de los agresores son, según Olweus (1993), el indicador más constante en las diferentes investigaciones. Las familias del niño agresor pueden reflejar desestructuración, aprendizajes violentos, disciplinas incoherentes y numerosas dificultades. No obstante desde un modelo sistémico no podemos considerar a la familia como algo aislado de otros importantes factores de riesgo, entre los cuales se encuentran las características del propio sujeto -entre las que cabe destacar el género y la edad-; las del centro docente al que asiste; las de sus grupos de amigos, etc.. También se ha de considerar que las características de las propias familias están también influidas por factores socioculturales de riesgo, como son los problemas económicos, el desempleo, el aislamiento, etc.

En cualquier caso, por lo que se refiere a la intervención familiar es importante mencionar la experiencia del centro de prevención del maltrato” del *Trinity College* de Dublín. Este centro, además de formar y asesorar a las familias, también se dirige a colegios y a organizaciones que trabajan en la prevención del maltrato escolar,

prestando también ayuda a las víctimas y agresores desde un enfoque clínico. (O'Moore, 1998).

Todo lo que se acaba de decir significa que el tratamiento de víctimas y agresores -como el del problema general del maltrato entre iguales- debe ser abordado desde una perspectiva compleja que, desde luego, implica mucho más que el tratamiento psicológico de víctimas y agresores. Tal como se ha ido diciendo en las páginas anteriores, la violencia entre iguales, aunque se produzca en el medio escolar ha de ser prevenida desde muy diferentes ámbitos que incluyen la familia y los grupos de iguales, pero también la sociedad y la cultura en la que éstos se encuentran inmersos.

1.2.3.5. Organización del centro

En este apartado se incluyen aquellos aspectos de la organización del centro escolar que, si bien no pueden considerarse directamente relacionados con los actos de maltrato sí han demostrado ser variables influyentes, en distintas investigaciones. Así existen aspectos físicos o arquitectónicos de los centros que inciden en el clima de relaciones que en ellos se produce. Las dimensiones de los colegios constituye una variable que ha sido tomada en cuenta en algunos estudios en el sentido de que cuanto mayor es el centro, mayor es también el riesgo de que se produzca el fenómeno. Sin embargo, sólo el gobierno francés, según Fabre-Cornali (1999), ha considerado la reducción de sus dimensiones.

Las conclusiones de un simposium de autoridades sanitarias y educativas celebrado en Estocolmo en 1993 (Menkel, 1994) muestran la relación entre la seguridad ambiental y la prevención de la violencia en las escuelas suecas. Según dicha información, Suecia tiene el índice más bajo de accidentes graves en niños pequeños, pero un índice

similar al de otros países en los recintos escolares. Esto demuestra que los escolares más que otros colectivos están sujetos al riesgo de accidentes: cada año 35.000 estudiantes sufren heridas graves en la escuela y las deficiencias en el entorno escolar parecen ser responsables de uno de cada tres accidentes que sufre el alumnado. Los espacios físicos descuidados son propicios para que se produzcan actos violentos. Algunas investigaciones (Campart y Lindström 1997) señalan que la intimidación se relaciona con un porcentaje alto de accidentes y que, en tres de cada cuatro accidentes sufridos por los estudiantes de las escuelas suecas, hay otro alumno implicado, sobre todo entre los varones. Por ello, los programas de prevención de este tipo de problemas tienen también que fomentar la existencia de espacios físicos seguros.

Sin embargo, no es suficiente que el espacio arquitectónico de la escuela sea seguro. Es también necesario que exista supervisión por parte de los adultos, especialmente en los espacios de juego y recreo ya que, supuestamente, en las aulas dicha supervisión debiera estar garantizada. Y se dice “supuestamente” porque como acreditan las investigaciones realizadas hasta ahora y la que constituye el objeto central de este informe, con mucha frecuencia la clase es un lugar de alto riesgo. En cualquier caso, ciertas investigaciones (Blatchford y Sharp, 1994) han demostrado que una mayor y mejor supervisión conduce a la disminución del número de agresiones entre los alumnos, muy especialmente en el caso de agresiones físicas directas (pegar, golpear, etc.) e indirectas (robar cosas, destrozar enseres, etc.). Y todo ello porque el denominado “recreo”, constituye también un importante tiempo y lugar de riesgo en muchos de los países estudiados.

Por todo ello, como puede observarse en las tablas incluidas al final de este epígrafe, el espacio de recreo y su supervisión, ha sido tema importante de intervención en diferentes países. La idea no sólo

apunta a que exista un mayor número de supervisores, sino también a la mejora de la calidad y, en consecuencia, a la formación de los supervisores en técnicas de control y observación. En muchos casos se ha observado que el hecho de encomendar estos cometidos de supervisión a personal que no pertenece a la plantilla permanente de los centros y la circunstancia de que dicho personal carezca de autoridad sobre los alumnos -como en el caso del personal temporal contratado a tiempo parcial o voluntario, sin autoridad dentro de la escuela-, puede hacer que se produzcan mayor número de agresiones entre aquéllos. Se requiere por lo tanto, mejorar la imagen y la capacidad de decisión y responsabilidad de los cuidadores, y además de proporcionarles una mayor formación e implicación en la vida del centro (Blatchford y Sharp, 1994).

1.2.3.6. Acciones comunitarias

En los últimos tres o cuatro años, en muchos de los países europeos se han desarrollado estrategias de intervención más amplias, de tipo comunitario, para la intervención en el maltrato escolar. Este tipo de enfoque ecológico o sistémico (Bronfenbrenner, 1979, 1997) está siendo cada vez más utilizado en el análisis, prevención e intervención de los diferentes tipos de maltrato y de los problemas interpersonales en general. Desde este marco teórico se considera que los problemas de violencia que ocurren en la escuela o en la familia, tienen su origen y, por tanto deben abordarse, no sólo en el propio contexto en que se producen, sino también desde la comunidad y la cultura en que tienen lugar. Así pues las acciones que se lleven a cabo para prevenir y tratar el maltrato entre iguales, han de tener en cuenta y proceder de la comunidad en que se encuentran los escolares y el propio centro docente. Desde esta perspectiva las acciones comunitarias abarcan tanto el trabajo con los padres como con los sindicatos, los trabajadores sociales, etc. No obstante, en las tablas que aparecen en el subapartado

1.2.4. se han separado cada una de estas acciones para proporcionar una visión más clara y puntual de las distintas intervenciones desarrolladas.

Así pues lo que en el texto -y en las tablas- es denominado como “estrategias comunitarias”, se integran dentro de los planes de acción de la propia escuela. Se trata de vincular al centro docente con su entorno social más cercano, incluyendo agentes sociales tales como trabajadores sociales, educadores de calle, organizaciones de padres, profesores, relaciones con la policía, etc. Este tipo de estrategias han sido ampliamente desarrolladas en Francia (ver tabla 1.13), si bien desde una perspectiva acorde con un planteamiento punitivo de los casos ya existentes.

En general las estrategias de intervención comunitarias se han desarrollado más desde el enfoque a que se acaba de aludir en el párrafo anterior que desde una perspectiva más amplia de intervención primaria, asociando las conductas antisociales o delictivas que tienen lugar en la comunidad con los abusos entre iguales. Para algunos autores (Olweus, 1991) las agresiones escolares en la adolescencia pueden ser predictoras de conductas delictivas posteriores. Sin embargo la tendencia a incluir programas preventivos fundamentalmente en el propio centro escolar es la nota dominante de las actuaciones llevadas a cabo en los países europeos.

Para terminar, se ha de recordar que el estudio del fenómeno del maltrato entre iguales no supera los 25 años. La tendencia de intervención que claramente se dibuja es la de abandonar el tratamiento del problema desde un punto de vista estrictamente psicológico o de relaciones personales y considerarlo desde perspectivas más amplias. Estas perspectivas incluyen, desde factores de la propia escuela, como sus características físicas, su organización o la actitud de

los profesores hacia el problema, hasta el enfoque comunitario. La escuela no puede permanecer ajena al contexto socio cultural en que está ubicada ni a los problemas que dicho contexto tiene. Así, la colaboración con los servicios sociales y educativos de la zona, con organizaciones no gubernamentales, e incluso con las fuerzas de seguridad, se dibujan como tendencias claras en Europa. La línea telefónica de ayuda al niño o al adolescente es otro recurso comunitario que cada vez se va imponiendo más y puede ser el comienzo de la intervención en los distintos problemas que puede tener este tipo de población.

1.2.4. Resumen de las intervenciones realizadas en los distintos países europeos

A continuación se presentan tres tablas que resumen las actuaciones tomadas en los distintos países europeos para la prevención e intervención en los casos de abusos entre iguales. Los países están agrupados, al igual que en el texto desarrollado hasta aquí, en tres grandes bloques que corresponden a regiones europeas. Así la tabla 1.13. resume las actuaciones tomadas en los países nórdicos y en Holanda y Bélgica, la tabla 1.14 las correspondientes al Reino Unido, Francia y Alemania y la tabla 1.15 las realizadas en los países Mediterráneos. En general, las filas -concretamente los epígrafes escritos en “negrita”- corresponden a los subapartados incluidos en el apartado 1.2.3.

Los datos han sido tomados principalmente del manual editado por Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee 1999 También se incluye información procedente de la “*Conferencia Europea de iniciativas para combatir el maltrato entre iguales en la escuela*” celebrada en Londres en 1988. Han sido, asimismo, recogidos los datos obtenidos a partir de la *Conferencia de Utrech* de 1997 “*Escuelas*

seguras” y los publicados a raíz de esta Conferencia en el número monográfico sobre “*Violencia en la escuela*” de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Cultura en España (1997). Asimismo se han utilizado, en lo referente a los datos españoles, algunas de las informaciones remitidas por las administraciones educativas competentes, que se recogerán más extensamente en el apartado tres de este informe.

Tabla 1.13. Intervenciones realizadas en Noruega, Suecia, Finlandia, Dinamarca, Holanda y Bélgica

| INTERVENCIONES | NOR. | SUE. | FINL. | DINA | HOL. | BEL. |
|---|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Ley estatal | | X | X | | | |
| Recomendaciones | X | | | | X | |
| Reglamento interno. Proyecto educativo | X | X | X | | X | |
| Estudios de incidencia (cuestionarios): | | X | | | | |
| Nacionales | X | | | X | X | |
| Zonas | | X | X | | | |
| Colegios | | X | | | | X |
| Equipo de expertos: | | | | | | |
| Interministerial | | | | | | |
| Especialistas de zonas | X | | | | | |
| Programas europeos "Comenius" | | | | | | |
| Intervenciones curriculares: | | | | | | |
| Organizaciones | | X | | | | |
| Videos | X | X | X | | | |
| Materiales específicos | X | X | X | | X | |
| Libros de texto | | | | | | X |
| Periódico escolar | | | | X | | |
| Obras de teatro | | | | | | |
| Trabajo cooperativo | X | | X | | | |
| Asamblea | X | X | X | | | |
| Círculo de calidad | | | | | | |
| "Día del maltrato" | X | | X | | | |
| Formación del profesorado: | | | | | | |
| Formación inicial | | X | | | | |
| Formación en los propios centros | X | X | X | | X | |
| Formación individual en "manejo de aula" | X | | | | X | |
| Programas de mediación del alumnado: | | | | | | |
| Ayuda entre iguales | X | | | | X | |
| Alumno consejero | | | | | | |
| Mediación en conflictos | | | | | | |
| Programas de intervención en conflictos (terciaria): | | | | | | |
| Método "Pikas" | | X | X | | X | |
| Entrenamiento en habilidades sociales | | X | | | X | |
| Entrevistas | | X | | | | |
| Organización escolar: | | | | | | |
| Zonas de protección especial | | | | | | |
| Mejora de la supervisión en el centro | | X | | | | |
| Supervisión del recreo | X | X | X | | X | |
| Mejora de los espacios de recreo | | | | | | |
| Intervenciones comunitarias: | | | | | | |
| Programas contra la violencia escolar | | X | | | X | |
| Acciones comunitarias | | X | | | X | |
| Línea telefónica específica | X | | X | | X | |
| Trabajo con familias | X | X | X | | X | |
| Trabajo con asociaciones de padres | | | | | X | |
| Asociaciones de alumnos | X | | | | | |
| Asociaciones de profesores | | | | | | |
| Sindicatos | | | | | | |
| Coordinación con trabajadores sociales | | X | | | X | |
| Coordinación con policía | | X | | | | |

Tabla 1.14. Intervenciones realizadas en Inglaterra/Gales, Escocia, Irlanda, Francia y Alemania

| INTERVENCIONES | IN/GA | ESCO. | IRLA. | FRAN. | ALEM. |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ley estatal | | | | X | |
| Recomendaciones | | | | | |
| Reglamento interno. Proyecto educativo | X | X | X | | X |
| Estudios de incidencia (cuestionarios): | | | | | |
| Nacionales | | X | X | | |
| Zonas | X | | | | X |
| Colegios | X | X | X | | |
| Equipo de expertos: | | | | | |
| Interministerial | | X | X | | X |
| Especialistas de zonas | | | | | |
| Programas europeos "Comenius" | | X | X | | |
| Organizaciones | X | X | X | | |
| Intervenciones curriculares: | | | | | |
| Videos | X | X | | | |
| Materiales específicos | X | X | X | | X |
| Libros de texto | | X | X | | |
| Periódico escolar | | | | | |
| Obras de teatro | X | X | X | | |
| Trabajo cooperativo | X | X | | | X |
| Asamblea | | | | | |
| Círculo de calidad | X | X | | | |
| "Día del maltrato" | | | | | |
| Formación del profesorado: | | | | | |
| Formación inicial | | | X | | |
| Formación en los propios centros | X | X | X | X | X |
| Formación individual en "manejo de aula" | | | | | X |
| Programas de mediación del alumnado: | | | | | |
| Ayuda entre iguales | X | X | X | | |
| Alumno consejero | X | | | | |
| Mediación en conflictos | | | | X | |
| Programas de intervención en conflictos (terciaria): | | | | | |
| Método "Pikas" | X | | | | |
| Entrenamiento en habilidades sociales | X | | | | X |
| Entrevistas | X | X | X | | X |
| Organización escolar: | | | | | |
| Zonas de protección especial | | | | X | |
| Mejora de la supervisión en el centro | | | | X | |
| Mejora de la supervisión en el recreo | X | | | | |
| Mejora de los espacios de recreo | X | | | | |
| Intervenciones comunitarias: | | | | | |
| Programas contra la violencia escolar | | | | X | X |
| Acciones comunitarias | X | | X | X | X |
| Línea telefónica específica | X | X | X | | |
| Trabajo con familias | X | X | X | | X |
| Trabajo con asociaciones de padres | X | | X | | |
| Asociaciones de alumnos | | | X | | |
| Asociaciones de profesores | | | X | | |
| Sindicatos | | | | | |
| Coordinación con trabajadores sociales | | | X | X | X |
| Coordinación con policía | | | X | X | |

Tabla 1.15. Intervenciones realizadas en España. Italia y Portugal

| INTERVENCIONES | ESPAÑA | ITALIA | PORTUGAL |
|---|---------------|---------------|-----------------|
| Ley estatal | | | |
| Recomendaciones | | | |
| Reglamento interno. Proyecto educativo | X | | |
| Estudios de incidencia (cuestionarios): | | | |
| Nacionales | | X | |
| Zonas | X | X | X |
| Colegios | X | | |
| Equipo de expertos: | | | |
| Interministerial | | X | |
| Especialistas de zonas | | | |
| Programas europeos "Comenius" | | X | |
| Organizaciones | | X | |
| Intervenciones curriculares: | | | |
| Videos | X | X | |
| Materiales específicos | X | X | X |
| Libros de texto | | X | |
| Periódico escolar | | | |
| Obras de teatro | | X | X |
| Trabajo cooperativo | X | X | |
| Asamblea | X | | |
| Círculo de calidad | | X | |
| "Día del maltrato" | | | |
| Formación del profesorado: | | | |
| Formación inicial | X | | |
| Formación en los propios centros | X | | X |
| Formación individual en "manejo de aula" | | | |
| Programas de mediación del alumnado: | | | |
| Ayuda entre iguales | X | X | X |
| Alumno consejero | | | |
| Mediación en conflictos | X | | |
| Programas de intervención en conflictos (terciaria): | | | |
| Método "Pikas" | X | | |
| Entrenamiento en habilidades sociales | X | | |
| Entrevistas | | | |
| Organización escolar: | | | |
| Zonas de protección especial | | | |
| Mejora de la supervisión | | | |
| Mejora de la supervisión del recreo | | | |
| Mejora de los espacios de recreo | | | |
| Intervenciones comunitarias: | | | |
| Programas contra la violencia escolar | X | | |
| Acciones comunitarias | X | | |
| Línea telefónica específica | X | | |
| Trabajo con familias | X | X | |
| Trabajo con asociaciones de padres | X | | |
| Asociaciones de alumnos | | | |
| Asociaciones de profesores | X | | X |
| Sindicatos | X | | |
| Coordinación con servicios sociales | X | | |
| Coordinación con policía | X | | |

**2. APROXIMACION AL TRATAMIENTO JURIDICO DE
LA VIOLENCIA CONTRA MENORES, CON ESPECIAL
REFERENCIA A LA VIOLENCIA ESCOLAR**

2. APROXIMACION AL TRATAMIENTO JURIDICO DE LA VIOLENCIA CONTRA MENORES, CON ESPECIAL REFERENCIA A LA VIOLENCIA ESCOLAR

2.1. La regulación jurídica de la violencia sobre menores. Antecedentes

La "violencia escolar" no es un concepto jurídico. No hay ningún conjunto de tipos penales o de infracciones administrativas que, hasta la fecha, haya sido configurado por la legislación, la jurisprudencia o la doctrina bajo tal rótulo. A ello habría que añadir -del mismo modo que se hacía constar en el Informe del Defensor del Pueblo **"Sobre la violencia doméstica contra las mujeres"** (pg. 8)- que tampoco desde el punto de vista histórico la violencia escolar ha suscitado un interés jurídico específico.

Por ello es necesario, en primer lugar, delimitar el fenómeno o el conjunto de fenómenos que cabe entender como "violencia escolar" al efecto de analizar en qué medida son (o deberían ser) objeto de tratamiento legal. Inicialmente cabe pensar que en la idea de "violencia escolar" se podrían incluir al menos tres tipos de violencia: (a) la violencia entre alumnos y profesores, (b) la violencia entre alumnos y padres o tutores y (c) la violencia entre alumnos. Aunque cabe concebir también que, con ocasión de la convivencia escolar, se produzcan fenómenos de violencia padres/profesores, padres/padres o profesores/profesores, estos tres últimos tipos parecen carecer hoy por hoy de relevancia específica alguna.

De los tres primeros tipos señalados de violencia escolar que en principio parecen relevantes este informe se refiere específicamente al tercero de ellos de tal modo que, a los efectos del presente informe, la

"violencia escolar" se entiende restringidamente como un fenómeno de **"conflictos entre alumnos (es decir, entre iguales) reiterados y no esporádicos, en los que se produce maltrato por abuso de poder de algún alumno o alumna o de un grupo de ellos hacia otro u otros compañeros, los cuales a su vez se perciben como víctimas de dicha situación, [abarcando] diversas graduaciones desde las simples situaciones de rechazo o exclusión, pasando por las agresiones verbales y psicológicas, hasta las agresiones físicas llevadas a cabo por grupos o bandas organizados"** (Respuesta del Defensor del Pueblo al Gobierno Vasco del 3 de marzo de 1999).

Este tipo específico de violencia entre iguales en el ámbito escolar se muestra hoy como un problema incipiente -al menos desde un punto de vista criminológico- pero eventualmente grave, que ha alcanzado manifestaciones trágicas en algunos sucesos ocurridos fuera de nuestro país que pudieran revestir un carácter sintomático. No obstante lo cual, y como ya se ha señalado, parece haber antecedentes de una atención especial desde el punto de vista legislativo, jurisprudencial o doctrinal a este fenómeno.

La violencia de la que los niños son víctimas ejercida por parte de los adultos sí ha sido objeto de atención específica por el Derecho. Cabe recordar que el infanticidio se convirtió en "el delito-clave para todos los esfuerzos reformadores del derecho penal en el siglo XVIII" (Radbruch-Gwinner, **Historia de la Criminalidad**, Bosch, Barcelona, 1955, p. 278). Posteriormente la atención a los niños maltratados en el ámbito familiar, laboral, social o en las contiendas bélicas, ha constituido la motivación principal de la paulatina afirmación de los derechos de los niños que encontró su primera manifestación jurídica general en la **Declaración de Ginebra** de 1924 y que, desde entonces, ha sufrido un desarrollo constante cuya última manifestación es la

Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989.

Hasta llegar a esta Convención el tratamiento jurídico del niño había sido principalmente objeto de las normas del Derecho privado de familia, del Derecho público sancionador -con desarrollos más o menos específicos de la jurisdicción de protección y de reforma de los menores- y de la organización jurídico administrativa de la educación. Por ello parece pertinente un análisis introductorio de la regulación jurídica de la violencia en el contexto familiar-escolar en que niñas y niños se desenvuelven y, específicamente, de cuál ha sido la configuración legal de la violencia en esos contextos hasta el momento actual. Se debe distinguir, en tal análisis, la violencia permitida o legítima y la violencia prohibida o ilegítima y, paralelamente, el contexto familiar y el contexto escolar y, en cuanto alternativa o complemento de ellos, el contexto de la reforma/protección de menores.

2.1.1. El uso de la violencia "legítima" en el contexto familiar. Antecedentes

La institución de la "patria potestad", como conjunto de facultades que corresponden al padre y a la madre como reverso de sus deberes de protección y asistencia a los hijos es una institución proveniente del Derecho Romano en el cual estaba configurada como un "poder" exclusivo del padre y de carácter vitalicio que incluía el "derecho de vida y muerte". En el mismo Derecho Romano, bajo la influencia del cristianismo, la patria potestad empieza a sufrir una evolución desde su consideración como "poder" hacia su consideración como "officium", orientación que aparece explícita en el **Digesto** cuando señala que la patria potestad "**non debet in atrocitate sed in pietate consistere**" (Dig., 48, 9, 5). En el Derecho medieval la influencia germánica se traduce en el carácter temporal de la patria potestad (a diferencia del

carácter vitalicio que había tenido en Derecho Romano) que por ello sólo se extiende a la minoría de edad de los hijos e incluso en algunos reinos la institución misma es rechazada (así, por ejemplo, en las **Observancias de Aragón**, en que se afirma "**de consuetudine Regni non habemus patriam potestatem**"). Las **Partidas**, como ya habían hecho la **Lex Romana Visigothorum** o el **Fuero Real**, tratan de mantener algunos límites a la potestad paterna como el de vender o donar a los hijos y, respecto a la facultad de castigar, señalan que habrá de ejercerse "**con mesura e con piedad**".

Siglos después la Codificación terminó por generalizar una concepción de la patria potestad como institución tutelar más o menos intensamente sometida a la vigilancia del Estado. En España su regulación inicial en los artículos 154 a 172 del **Código Civil** (1889) acogió esta orientación si bien incluyendo, como era habitual, la facultad de los padres de corregir y castigar, en los siguientes términos:

Artículo 155. "**El padre, y en su defecto la madre, tienen, respecto de sus hijos no emancipados:**

1º. El deber de alimentarlos, tenerlos en su compañía, educarlos e instruirlos con arreglo a su fortuna, y representarlos en el ejercicio de todas las acciones que puedan redundar en su provecho.

2º. La facultad de corregirlos y castigarlos moderadamente."

El exceso en el ejercicio de la facultad correctora fue, desde un principio, susceptible de la sanción pública bien acordando el depósito de los hijos por malos tratos de sus padres o bien declarando la pérdida por esta causa de la patria potestad lo que, con el precedente de alguna anterior Sentencia del Tribunal Supremo (como la de 16 de marzo de 1885), se incorporó al artículo 171 del Código Civil ("**Los Tribunales podrán privar a los padres de la patria potestad, o suspender el**

ejercicio de ésta, si trataren a sus hijos con dureza excesiva..."), sin perjuicio de que procediese también, en su caso, la sanción penal de los padres.

Las facultades correctoras del padre o de la madre incluían, por otra parte, una cierta potestad de castigo externo (que alcanzaba a ordenar la detención de los hijos), así como el explícito apoyo de la violencia legítima del Estado en los términos que incluía el artículo 156 del Código Civil:

Artículo 156. "El padre, y en su caso la madre, podrán impetrar el auxilio de la Autoridad gubernativa, que deberá serles prestado, en apoyo de su propia autoridad, sobre sus hijos no emancipados, ya en el interior del hogar doméstico, ya para la detención y aun para la retención de los mismos en establecimientos de instrucción o en institutos legalmente autorizados que los recibieren.

Asimismo podrán reclamar la intervención del Juez municipal para imponer a sus hijos hasta un mes de detención en el establecimiento correccional destinado al efecto, bastando la orden del padre o madre con el Vº Bº del Juez, para que la detención se realice."

Es claro que nuestro sistema legal permitía la utilización del castigo corporal siempre y cuando se ejerciese moderadamente, además de atribuir al padre o a la madre ese limitado "ius puniendi". Resulta prácticamente imposible establecer cuál era el criterio jurídico sobre lo que se consideraba legítimo y lo que se consideraba ilegítimo por inmoderado. La Jurisprudencia de la Sala de lo Civil del Tribunal Supremo sobre la aplicación de los artículos 155.2 y 171 es bastante escasa y, como es lógico en sede civil, la apreciación de los hechos queda atribuida al juzgado de instancia. Ello no obstante, ha de señalarse que, desde la Sentencia de 26 de noviembre de 1901, se

observa una clara y constante sensibilidad en el Tribunal Supremo a favor de lo que hoy llamaríamos el "superior interés del niño" de la que es buen ejemplo la Sentencia de 14 de octubre de 1935 en la que se afirma:

"Es una exigencia de las orientaciones legislativas y doctrinales modernas, muy en armonía con la tradición ética y jurídica de la familia española, la que obliga a atemperar el contenido de la patria potestad en interés de los hijos y de la sociedad, mediante medidas encaminadas a la prevención y la represión de sus abusos... habiendo de entenderse que el supuesto de tratar a los hijos con dureza excesiva comprende no sólo el caso de la dureza material, caracterizada por los castigos corporales inmoderados, sino toda clase de actos que signifiquen, por parte del padre, abuso o exceso de autoridad, en daño de los intereses morales de los hijos".

La doctrina jurídica, por su parte, había señalado repetidamente el carácter inadecuado y "anticuado" del sistema previsto por el Código Civil para la corrección paterna, que podía llegar a suponer el internamiento del menor en cárceles si no había disponible un establecimiento especial, por lo que alabó la reforma introducida por el Texto Refundido de la Ley sobre Tribunales Tutelares de Menores, aprobado por Decreto de 11 de junio de 1948, que atribuyó a estos Tribunales especiales las competencias de cooperación con la autoridad paterna derivadas del artículo 156 del Código Civil, al mismo tiempo que prohibía que un menor de dieciséis años fuese recluido en prisiones o departamentos policiales de detención.

2.1.2. El uso de la violencia “legítima” en el contexto escolar. Antecedentes

Aunque la utilización de la violencia, específicamente mediante el castigo corporal, parece haber formado parte de nuestra tradición escolar como en el resto de Europa (lo que muy gráficamente se expresaba en el dicho popular “la letra con sangre entra”), su cobertura legal no era explícita. Un testimonio tan autorizado como poco sospechoso de conformista con los sistemas tradicionales, como es el de D. Francisco Giner de los Ríos, indica que ya en 1895 la utilización de castigos corporales no encontraba en España cobertura legal: **“Desde los golpes, aplicados bajo el eufemístico nombre de “castigo corporal”, ya bajo el amparo de la ley, como en Inglaterra y Alemania, ya bajo el de la costumbre, como entre nosotros, hasta el plantón, el arrodillamiento, el encierro, la privación de alimentos, y tantas otras manifestaciones, se ofrecen aún frecuentes testimonios de la persistencia del antiguo régimen.”** (Giner de los Ríos, **Antología Pedagógica** (edición de F.J. Laporta, Santillana, Madrid, [1895] 1977, pg. 198).

En efecto, debía estar muy arraigada en España la interdicción del castigo corporal -al menos de su reconocimiento legal- pues incluso en los momentos de mayor endurecimiento ideológico las normas legales desterraron su utilización. La Ley de 20 de septiembre de 1938 de Reforma de la Segunda Enseñanza, en su Base XIV sobre la Disciplina Escolar, sólo autoriza a las autoridades escolares a imponer las sanciones de apercibimiento y pérdida de inscripción con posibilidad de renovación, y a proponer al Ministerio de Educación las de expulsión temporal o definitiva, y nada distinto aparece en la Orden de 4 de febrero de 1939 sobre Disciplina Escolar. Por su parte, la Ley de 17 de julio de 1945, de Instrucción Primaria, establece:

Artículo 100. **“La disciplina en las Escuelas Primarias será eminentemente activa, se amoldará a la edad escolar y tendrá carácter preventivo. El Maestro en la corrección de los niños buscará la colaboración de los padres y demás educadores. En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa”.**

Mucho más claro y rotundo es el régimen establecido, dos décadas después, por el Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el Texto refundido de Enseñanza Primaria, desarrollado por la Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de los Centros Estatales de Enseñanza Primaria que en su artículo 42 establece:

Artículo 42. **“El Director y Maestros no aplicarán ninguna clase de castigos corporales o humillantes. El cumplimiento por el alumno de las normas y deberes debe lograrse mediante la persuasión y la autoridad del Maestro”.**

En las demás normas generales del período, relativas a la disciplina escolar -tales como el “Estatuto del Estudiante” aprobado por Decreto de 11 de agosto de 1953, el Reglamento General de los Centros de Enseñanza Media y Profesional aprobado por Orden de 3 de noviembre de 1953, el Reglamento de Disciplina Académica aprobado por Decreto de 8 de septiembre de 1954 (sólo aplicable a la enseñanza superior y técnica), las Normas de Gobierno de los Institutos Nacionales de Bachillerato aprobadas por Orden de 13 de junio de 1957 o, finalmente, la ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (cuyo Título IV contiene un nuevo “Estatuto del Estudiante”)- no se encuentra disposición alguna que permita entender derogada explícita o implícitamente la interdicción del uso del castigo corporal o del castigo degradante.

2.1.3. La potestad sancionadora del Estado sobre los menores: la “reforma” de menores. Antecedentes

Los principios que inspiran el Texto Refundido de la Ley sobre Tribunales Tutelares de Menores, aprobado por Decreto de 11 de junio de 1948, se remontan a la Ley de Bases sobre Organización y Atribuciones de los Tribunales para Niños, de 3 de agosto de 1918, y su texto articulado de 25 de noviembre de 1918. Esta legislación fue impulsada por Avelino Montero Ríos y Gabriel María de Ibarra y supuso la introducción en España de los principios del movimiento “correccionalista”, aplicación en el ámbito de los menores de las concepciones que la Escuela Positiva propuso como alternativas al Derecho Penal Liberal.

El más cualificado portavoz en España del citado movimiento fue Pedro Dorado Montero. En sus propias palabras, **“la delincuencia, en el pensamiento correccionalista, es una causa limitadora de la capacidad real, y por lo tanto, de la capacidad jurídica de los individuos, igual que sucede con la edad, la prodigalidad, la enfermedad mental, etc.; causa que, mientras no desaparezca, mantiene al sujeto de que se trate en posición de inferioridad y necesitado en beneficio propio suyo y en interés social al mismo tiempo, de un género de protección tutelar (tratamiento penal) acomodado a su situación anómala y de desamparo”** (Dorado Montero, **El Derecho protector de los criminales**, Madrid, 1915, pg. 190).

Es fácil comprender que esta concepción de la delincuencia como patología se adecuaba con particular facilidad al tratamiento de los menores infractores permitiendo compatibilizar la idea de que eran penalmente irresponsables por su edad con la idea de que debían ser objeto de tratamientos reformadores. Ello no obstante, tal concepción

implicaba dos consecuencias. La primera, que el menor abandonado o maltratado por sus padres (el menor “a proteger”) y el menor infractor (el menor “a reformar”) no eran sino dos caras del mismo fenómeno y, por ello, susceptibles de medidas similares administradas por una misma organización. Esta consecuencia se hace explícita, por ejemplo, en las palabras de un ilustre penalista como Cuello Calón. **“Este es, yo creo, el verdadero sentido del Tribunal juvenil: proteger y tutelar a todos los niños abandonados, a todos los maltratados, a todos los menores viciosos, desprovistos de apoyo moral, sean o no delincuentes. El hecho de que el niño haya delinquido, en la mayor parte de los casos no es más que un accidente; muchos menores que legalmente no han infringido las leyes son más peligrosos y se hallan más necesitados de asistencia reformadora que otros que ya han cometido delitos”** (Cuello Calón, **Tribunales para niños**, Victoriano Suárez, Madrid, 1917, pg. 98). La segunda consecuencia es que el procedimiento de reforma, dada su naturaleza pretendidamente no sancionadora, no requiere de las garantías propias del proceso penal liberal.

Es claro que ni en la legislación de 1918 ni en la refundición de 1948 se autoriza explícitamente la utilización de castigos corporales ya sea como medida directamente utilizable ya sea como recurso disciplinar de las instituciones o centros donde los niños sometidos a reforma pudieran ser internados. Ello no obstante los penalistas eran cautos en este aspecto. Cuello Calón, por ejemplo, se muestra favorable a que las instituciones de protección y reforma puedan utilizar el castigo corporal en los mismos términos de moderación en que el Código Civil se lo permite a los padres ya que estas instituciones vienen a sustituir la propia función de los padres (Cuello Calón, cit., 1917, pgs. 116 y ss.).

Disponemos en España de una historia muy completa sobre la obra de los Tribunales Tutelares de Menores hasta final de la década de los sesenta (Tomás Roca, **Historia de la obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España**, Consejo Superior de Protección de Menores, Madrid, 1968) y, no obstante sus términos abiertamente encomiásticos, permite concluir sin ninguna duda que en todas las sucesivas reformas de la legislación de 1918 y de la reglamentación de los Tribunales y de las instituciones colaboradoras no se encuentra apoyo explícito alguno de carácter normativo para la utilización del castigo corporal, sino más bien todo lo contrario.

Si este nivel de progreso normativo se correspondía, o en qué grado se correspondía, con la práctica real es algo imposible de establecer sobre datos firmes. Una convicción generalizada entre los expertos que se han aproximado al tema es que, a pesar de las buenas intenciones normativas, el castigo corporal y otras formas de violencia psíquica eran muy frecuentes en los centros de internamiento.

Históricamente los primeros centros especializados de reforma de menores datan de finales del siglo pasado. Se trataría del centro privado de Santa Rita, regulado por una Ley especial de 1883 y cuya dirección quedó atribuida a los Terciarios Capuchinos (que desde entonces vinieron desempeñando un papel protagonista en este ámbito de actuación socioeducativa) y del más conocido Reformatorio para Jóvenes Delincuentes de Alcalá de Henares creado por Real Decreto de 11 de agosto de 1888. La evolución posterior de este tipo de centros, privados o públicos, se ajustaba desde el punto de vista normativo a la legislación citada de 1918.

Aunque sin datos firmes, la opinión de los expertos es -como decimos- en muchos casos abiertamente crítica. Julián C. Ríos Martín afirma, haciéndose eco de una opinión bastante generalizada, que en

los centros de reforma **“las condiciones de vida eran casi siempre atentatorias para la personalidad e integridad psíquica de los menores internados”** (Ríos Martín, **El menor infractor ante la ley penal**, Comares, Granada, 1993, pg. 176) y señala, por otra parte, la particular incidencia del internamiento en el surgimiento de violencia horizontal; los internados producen -afirma- **“situaciones de poder y dominio de unos menores sobre otros”** (Ríos Martín, cit., 1993, pg. 179).

2.1.4. La violencia “ilegítima” sobre los menores: los menores como víctimas de lesiones

Una forma alternativa de conocer los límites legales del uso de la violencia en las facultades correctoras de los padres y en la disciplina escolar, podría encontrarse en el análisis de los casos en que su utilización inmoderada los convierte en supuestos de violencia penalmente ilícita. Sin embargo también esta alternativa ofrece pocos datos firmes por dos razones: en primer lugar, porque rara vez el supuesto perseguido penalmente de violencia doméstica deriva del abuso de la facultad correctora; en segundo lugar, porque hasta el año 1989 (Ley Orgánica 3/1989, de 21 de junio) el Código Penal español no contenía ningún tipo específico relativo a la violencia doméstica, salvo una agravación específica de los tipos de lesiones (artículo 420, 4 párrafo segundo) y una tipificación de los maltratos domésticos como faltas en el artículo 583. A partir de la reforma citada, el Código Penal incluyó dos tipos específicos, uno de ellos entre los delitos de lesiones y el otro entre las faltas contra las personas, respectivamente, en sus artículos 425 y 582.2 que se transcriben a continuación:

Artículo 425. **“El que habitualmente, y con cualquier fin, ejerza violencia física sobre su cónyuge o persona a la que estuviese unido por análoga relación de afectividad, así como sobre los**

hijos sujetos a la patria potestad, o pupilo, menor o incapaz sometido a tutela o guarda de hecho, será castigado con la pena de arresto mayor."

Artículo 582, párrafo segundo. **"El que golpear o maltratare de obra a otro sin causarle lesión, será castigado con la pena de uno a quince días de arresto menor o multa de 25.000 a 100.000 pesetas. Cuando los ofendidos fuesen los ascendientes, el cónyuge o persona a que se halle ligado de forma permanente por análoga relación de afectividad, o los hijos menores, la pena será la de arresto menor en toda su extensión."**

El incumplimiento de las obligaciones dimanantes de la patria potestad sí había sido objeto tradicionalmente de persecución penal bajo el tipo del "abandono de familia" regulado en el Código Penal por los artículos 487 a 489, como delito, y por el artículo 584, 5 y 6, como falta, que recibieron nueva redacción en la reforma de 1989.

2.1.5. Conclusiones

El breve análisis realizado de los antecedentes legislativos reguladores del uso "legítimo" de la violencia contra los menores en el ámbito doméstico, en el ámbito escolar y en el ámbito de las instituciones de reforma/protección de menores arrojan un resultado en principio positivo. La influencia del "correccionalismo" de la Escuela Positiva encontró excelente acogida en el pensamiento católico y, a diferencia de otros países, la posición crítica de los pedagogos de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza no encontró, por cuanto al uso de la violencia en el castigo de los menores se refiere, una resistencia tan fuerte como en otros países europeos. Ni la legislación ni la jurisprudencia han avalado un uso "legítimo" del castigo corporal en forma relevante y sistemática en la familia ni en la educación.

Cuestión distinta es el grado de eficacia de esa legislación y de esa jurisprudencia. Como se ha señalado antes, los datos sociológicos son prácticamente inexistentes. La prevaleciente privatización del niño en su ámbito familiar y el carácter marcadamente paternalista del correccionalismo, unido a las cuatro décadas de ausencia de libertad, obligan a concluir que los fenómenos de violencia sobre los niños y entre los niños eran fenómenos ocultos lo cual, consideración aparte de las peculiares circunstancias políticas del país, puede estimarse como una circunstancia común con otros países de nuestro entorno pues prácticamente hasta mediados de los años sesenta el fenómeno de la violencia sobre los niños no es objeto de una atención pública, científica y política, de carácter sistemático. Esta ocultación se manifiesta, por otra parte, en la escasa jurisprudencia del Tribunal Supremo, tanto en sede civil respecto a los supuestos de suspensión o privación de la patria potestad por exceso o abuso de autoridad, como en sede penal respecto a las lesiones contra menores o respecto a los tipos penales sancionadores del incumplimiento de las responsabilidades parentales.

Con toda probabilidad las respuestas administrativas y jurisdiccionales se vieron condicionadas durante mucho tiempo por una actitud social dominante que configuraba el estatus del niño como un asunto estrictamente privado salvo en las ocasiones dramáticas: **“el marco de un niño ausente que sólo se hace presente mediante el drama, ya que sin drama el niño pertenece al ámbito de lo privado, en el que unos adultos, los padres, no sólo ejercen la potestad legal, sino que sancionan -y son sancionados en el discurso social- los significados que adquiere la vida del infante.”** (Aguinaga y Comas, **Infancia y adolescencia. La mirada de los adultos**, Centro de Estudios del Menor, Madrid, 1991, pgs. 4-5).

2.2. La regulación actual

Puede afirmarse que es a finales de la década de los sesenta cuando la preocupación por la violencia ejercida sobre los niños alcanza un nivel sistemático desde el punto de vista científico y jurídico. Dos datos pueden ser significativos. Por un lado, en el Reino Unido, considerado generalmente el país europeo más apegado a la utilización del castigo corporal, se produjo en 1967 una investigación sobre los métodos utilizados en la escuela del Tribunal de Lees, en Surrey, que terminó por demostrar la utilización habitual de brutales palizas y, tras el consiguiente escándalo, provocó un compromiso del Gobierno para revisar todo el sistema de reformatorios. Por otro lado, pocos años antes, en 1962, C. Kempe había presentado el “síndrome del niño maltratado”, aportación que es generalmente reconocida como la primera formulación en el ámbito médico y psicológico del fenómeno de los malos tratos a los niños. Desde aquellas fechas todos los movimientos a favor de los derechos de los niños fueron abriéndose paso paulatinamente y las viejas reivindicaciones de los movimientos de renovación pedagógica de principios de siglo acabaron por encontrar acogida en los textos legales internacionales y nacionales. Es lugar común hoy día el explícito apoyo normativo a los derechos de los niños, no sólo contemplados como beneficiarios de una especial protección en situaciones extraordinarias (guerra, desastre, hambre, abandono...) sino como auténticos titulares de derechos subjetivos individuales de carácter universal y, consecuentemente, el enfoque de todos los fenómenos de violencia física o psíquica sobre los menores desde el punto de vista de sus derechos. Todo ello ha encontrado un desarrollo claro y extenso en los textos internacionales.

2.2.1. Principios y reglas de Derecho Internacional

La intensa actividad de las organizaciones internacionales en la promoción y protección de los derechos de los niños mediante recomendaciones, resoluciones, declaraciones y convenciones, alcanzó su culminación en la **Convención sobre los Derechos del Niño** adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. El significado de esta convención, como repetidamente se ha puesto de relieve, supone una nueva concepción del niño como sujeto de derechos humanos.

La **Convención**, invocando los principios inspiradores de la **Carta de las Naciones Unidas** y de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** que consideran que el respeto de los derechos humanos es el fundamento de la paz en el mundo, se apoya en que “**el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados por la Carta de las Naciones Unidas**” si bien teniendo en cuenta que “**por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales**” (lo que señala reproduciendo la **Declaración de Derechos del Niño** adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959). A estos efectos propugna que el niño “**debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión**”.

De los derechos que la **Convención** incluye interesa destacar, a los efectos de este informe, los que se refieren a la familia y la responsabilidad parental; a las obligaciones del Estado en caso de fracaso familiar; al derecho a la educación y a la reforma de menores infractores, pues en todos ellos se pone de manifiesto el objetivo de erradicar cualquier tipo de violencia o maltrato físico o psíquico sobre el menor:

- (a) El niño tiene derecho a crecer en el seno de una familia o comunidad similar (artículos 5, 9 y 10)
- (b) Los padres tienen la obligación de asegurar la protección y el cuidado del niño (artículos 3, 2, 18 y 27)
- (c) El niño tiene derecho a una especial protección contra toda forma de maltrato (artículos 2, 11, 16, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39)
- (d) El Estado tiene la obligación de separar al niño de la familia cuando la separación es necesaria en el interés superior del niño por causa de maltrato o abandono, procurando entonces un ambiente familiar alternativo (artículos 9, 19 y 20)
- (e) El niño tiene derecho a una educación que, en los primeros ciclos, ha de ser obligatoria y gratuita (artículo 28)
- (f) La educación debe estar encaminada al desarrollo de la personalidad, el respeto de los derechos humanos, el respeto de los padres y la propia identidad cultural y nacional, la vida responsable en una sociedad con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad, y el respeto al medio ambiente natural (artículo 29). La disciplina escolar ha de administrarse de modo compatible con la dignidad humana (artículo 28, 2)
- (g) El niño infractor tiene derecho a un debido proceso legal con todas las garantías (artículos 37 y 40)

Estos derechos, o los principios en que se inspiran, han sido reiterados en numerosos textos internacionales tanto anteriores como posteriores a la **Convención**, que cabe enumerar distinguiendo aquéllos textos de carácter universal de aquéllos de ámbito regional europeo. Serían, entre los más relevantes a nuestros efectos, los siguientes:

(a) Protección en la familia, protección pública a la familia, protección tutelar y, en general, interdicción del maltrato

a.1) Naciones Unidas

- * Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948). **Artículo 16**
- * **Declaración de los Derechos del Niño** (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 1386 (XIV) del 20 de noviembre de 1959). **Principios VI y IX**
- * Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966). **Artículo 10**
- * Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966). **Artículos 23 y 24**
- * Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo social (Asamblea General de las Naciones Unidas, Res. 2542 (XXIV) del 11 de diciembre de 1969).
- * Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional (Asamblea General de las Naciones Unidas, del 3 de diciembre de 1986).

(a.2) Europa

- * Convención Europea para la salvaguarda de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Roma 4 de noviembre de 1950). **Artículo 8**
- * Carta Social Europea (Turín 18 de octubre de 1961). **Artículo 16**
- * Recomendación 561 (1969) de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa, del 30 de septiembre de 1969, relativa a la Protección de los menores contra los malos tratos.
- * Recomendación 751 (1975) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 24 de enero de 1975, sobre la Situación y las responsabilidades de los padres en la familia moderna y sobre el papel de la sociedad a este respecto.
- * Recomendación R (79) 17 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 13 de septiembre de 1979, sobre la Protección de los niños contra los malos tratos.
- * Recomendación 874 (1979) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 4 de octubre de 1979, relativa a una carta europea de los Derechos del Niño. **Preámbulo**
- * Recomendación R (84) del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 28 de febrero de 1984, sobre las Responsabilidades de los padres.
- * Recomendación 1071 (1988) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 23 de marzo de 1988, relativa a la protección de la infancia.
- * Resolución 1074 (1988) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 3 de mayo de 1988, sobre Política familiar

- * Recomendación R (90) 2 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 15 de enero de 1990, sobre Medidas sociales relativas a la violencia en el seno de la familia.
- * Recomendación 1121 (1990) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 1 de febrero de 1990, relativa a los Derechos de los Niños
- * Recomendación R (91) 9 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 9 de septiembre de 1991, sobre las Medidas de urgencia relativas a la familia.
- * Resolución A3-0172/92 del Parlamento Europeo, del 8 de julio de 1992, sobre una **Carta Europea de Derechos del Niño. Párrafos 8.11, 8.12, 8.17 y 8.19**
- * Resolución 1099 (1996) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, del 25 de septiembre de 1996, relativa a la explotación sexual de los niños.
- * Resolución A4-0393/96 del Parlamento Europeo, del 12 de diciembre de 1996, sobre medidas de protección de menores en la Unión Europea.

(b) Intervención del Estado. Protección tutelar

(b.1) Naciones Unidas

- * Declaración Universal de Derechos Humanos. **Artículo 25, 2**
- * Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales. **Artículo 10, 2**
- * Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos. **Artículo 24**

(b.2) Europa

- * Carta Social Europea. **Parte I, párrafo 7, y artículos 7, 16 y 17**
- * Resolución R (70) 15 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 15 de mayo de 1970, sobre Protección social de las madres solteras y de sus hijos
- * Resolución R (77) 3 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 3 de noviembre de 1977, sobre el acogimiento de menores

(c) Derecho a la educación

(c.1) Naciones Unidas

- * Declaración Universal de Derechos Humanos. **Artículo 26**
- * **Declaración de los Derechos del Niño. Principio VII**
- * Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales. **Artículo 13**
- * Pacto Internacional de Derecho civiles y políticos. **Artículo 26**
- * Resolución 2037 (XX), de 7 de diciembre de 1965, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, sobre el Fomento entre la Juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos

(c.2) Europa

- * **Carta Europea de Derechos del Niño. Párrafo 8.38**

(d) Derecho sancionador del menor. Reforma

(d.1) Naciones Unidas

- * Declaración Universal de Derechos Humanos. **Artículo 11**
- * Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos. **Artículos 7 y 9**
- * Resolución 40/33, de 29 de noviembre de 1985, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre **Reglas Mínimas para la Administración de Justicia de Menores (Reglas de Beijing)**
- * Resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre **Directrices para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad)**
- * Resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre **Reglas para la protección de los menores privados de libertad**

(d.2) Europa

- * Convención Europea. **Artículos 6 y 7**
- * Resolución R (78) 62 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 29 de noviembre de 1978, sobre transformación social y delincuencia juvenil
- * **Carta Europea de Derechos del Niño. Párrafo 8.23**
- * Recomendación R (88) 6 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, del 18 de abril de 1988, sobre Reacciones sociales al comportamiento delictivo de jóvenes procedentes de familias migrantes

(Se ha prescindido en esta enumeración de los instrumentos internacionales de carácter muy específico, tales como los relativos a salud, televisión, etc. y de los de carácter muy técnico, tales como los Convenios de la Conferencia de la Haya sobre adopción o alimentos. Se han subrayado los textos más relevantes y, en su caso, los artículos o párrafos especialmente pertinentes).

2.2.2. Principios y reglas de Derecho Español

2.2.2.1. Principios constitucionales y legales

Es sabido que la Constitución Española, en el artículo 39 que encabeza el Capítulo III de su Título I, sitúa la protección social, económica y jurídica de la familia como el primero de los principios rectores de la política social y económica. No se derivan de ello derechos subjetivos fundamentales especialmente protegidos para los niños, si bien es cierto que el párrafo 4 del citado precepto constitucional declara que **“los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”** y que, en este aspecto, la Convención sobre los Derechos del Niño forma parte del Ordenamiento jurídico español desde su ratificación por España el 30 de noviembre de 1990, así como el Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos y el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (ratificados el 13 de abril de 1977), la Convención Europea (ratificada el 26 de septiembre de 1979) y la Carta Social Europea (ratificada el 29 de abril de 1980).

La Constitución, por otra parte, declara como derechos fundamentales el derecho a la integridad física y moral (artículo 15); el derecho a la libertad y a la seguridad (artículo 17); el derecho a la tutela judicial efectiva (artículo 24); el derecho a la legalidad penal extendido expresamente a las "medidas de seguridad" (artículo 25) y el derecho a

la educación (artículo 27) señalando que ésta tendrá por objeto **“el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”**.

Finalmente, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, se propuso **“el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos”** reflejando **“una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás.”** Al margen del indudable progreso que esta ley ha supuesto en el reconocimiento y garantía de determinados derechos a los menores de edad, interesa ahora señalar que la ley vino a sistematizar las reformas previas del Código Civil relativas a la protección tutelar en los supuestos de desamparo del menor, declarando como principios rectores de la actuación de los poderes públicos, entre otros, la supremacía del interés del menor y el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen, salvo que no sea conveniente para su interés y su integración familiar y social.

2.2.2.2. La facultad de corrección de los padres

Todo el sistema de patria potestad establecido en el Código Civil fue finalmente reformado el año 1981 por la Ley 11/1981, de 13 de mayo, junto a otros aspectos sustanciales del Derecho de familia, a partir del proyecto elaborado por la Comisión General de Codificación. Actualmente. El contenido del antiguo artículo 156 ha venido a ser absorbido por el actual artículo 154 que se transcribe a continuación en

el que se consagra el principio de la patria potestad como función y rebaja sensiblemente la importancia y el alcance de las facultades correctoras:

Artículo 154. "Los hijos no emancipados están bajo la patria potestad del padre y de la madre. La patria potestad se ejercerá siempre en beneficio de los hijos, de acuerdo con su personalidad, y comprende los siguientes deberes y facultades:
1º. Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral.
2º. Representarlos y administrar sus bienes.
Si los hijos tuvieren suficiente juicio deberán ser oídos siempre antes de adoptar decisiones que les afecten.
Los padres podrán, en el ejercicio de su potestad, recabar el auxilio de la autoridad. Podrán también corregir razonable y moderadamente a sus hijos."

La específica previsión del antiguo artículo 171 ha quedado por su parte sustituida por el actual artículo 170 en el que se prevé que el padre o la madre pueden ser privados total o parcialmente de su potestad por sentencia fundada en el incumplimiento de los deberes inherentes a la misma.

Por otra parte, en España la primera ruptura del esquema correccionalista se produjo mediante la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modificaban determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en materia de adopción. Al regular los supuestos de desamparo del menor y establecer la tutela automática a cargo de las administraciones públicas competentes en materia de protección de menores (competencias paulatinamente asumidas por las Comunidades Autónomas) la citada ley desvinculó, al menos en sede normativa, el sistema de protección de menores en situación de desamparo, del sistema de reforma de menores infractores.

Repetidamente se ha puesto de relieve la inusitada eficacia que tal cambio legislativo obtuvo al generar una importante -aunque desigual según los diversos territorios- movilización de recursos.

2.2.2.3. La disciplina escolar

El derecho a la educación se encuentra en España desarrollado legalmente por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y por la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros (LOPEG), que ha venido a modificar y a adecuar a la nueva realidad derivada de la reordenación del sistema educativo operado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo; el planteamiento participativo y los aspectos referentes a la organización y funcionamiento que se establecieron en la primera de las leyes orgánicas mencionadas.

Al proceder a una nueva regulación de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos la Ley Orgánica 9/1995 de 20 noviembre, en su artículo 11.1.e) atribuye al Consejo Escolar -órgano de gobierno en que participan los directivos junto a representaciones de los padres, de los profesores, y también de los alumnos en el ciclo superior- el cometido de resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de los alumnos. La tipificación de las infracciones y sanciones, ello no obstante, se remite a las normas reguladoras de los derechos y deberes de los alumnos, conteniéndose únicamente en la LODE una referencia al deber general de los alumnos de respetar las normas de convivencia del centro docente (artículo 6,2). Conviene señalar que el artículo 2 de la misma ley orgánica establece los principios y fines de la actividad educativa entre los que afirma **“la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los**

principios democráticos de convivencia” y “la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su Título Preliminar se refiere, entre los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”. Sin embargo, no va más allá que la LODE en la definición del régimen de disciplina que se concreta en su desarrollo reglamentario de esta última ley, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

En el artículo 43.1 del citado real decreto, aplicable en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, se establece que **“las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procurar la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.”**

Por su parte, en el apartado 2.b) del mismo artículo parece ratificarse la interdicción de los castigos corporales en los términos siguientes:

Artículo 43.2. b) **“No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno.”**

En todo caso, las correcciones previstas en los artículos 48 y 53 del mismo reglamento no incluyen ningún tipo de castigo corporal,

ni entre las correcciones para las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, ni entre las que pueden imponerse para sancionar conductas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar.

Importa destacar que atendiendo a la regulación contenida en el mismo real decreto las sanciones por conductas contrarias a las normas de convivencia del centro pueden ser acordadas, según los casos, por los profesores, tutores, jefes de estudios o directores, siempre previa audiencia del alumno, y sólo por el Consejo Escolar, también previa audiencia, las de suspensión de asistencia. Las sanciones por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro competen en todo caso al Consejo Escolar y requieren la instrucción de expediente con designación de instructor y audiencia del menor y de sus padres o representantes. Las sanciones correspondientes a esta última categoría de faltas y las consistentes en suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o al centro, es decir, todas las sanciones que han de ser acordadas por el Consejo Escolar, son susceptibles de recurso ante el Director Provincial.

El sistema en conjunto resulta satisfactorio si bien llama la atención que las sanciones acordadas por órganos unipersonales no puedan ser objeto de recurso, recurso cuyo conocimiento fácilmente podría ser atribuido al Consejo Escolar.

Las Comunidades Autónomas que han asumido competencias en materia educativa han producido en grado desigual algunos desarrollos normativos en materia de disciplina escolar cuyas líneas generales, en los aspectos que aquí interesan, son similares a las del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo. No parece necesario, por tanto, hacer aquí una referencia detallada a su contenido, más allá de lo que sin ánimo exhaustivo se expresa a continuación. Estas Comunidades

Autónomas han aprobado, igualmente, otras líneas reglamentarias, en materias conexas que, asimismo, se citan:

- * Andalucía. Tiene en preparación un Decreto sobre normas de convivencia en los centros y derechos y deberes del alumnado. Los Decretos 200/1997, de 3 de septiembre y 201/1997, de 3 de septiembre, regulan el funcionamiento de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y sus fines.
- * Cataluña. Tiene en vigor el Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos en centros de educación no universitaria de Cataluña. Por Resolución de 5 de febrero de 1997 se creó una comisión de estudio de desajustes conductuales de alumnos en centros docentes y se establecieron medidas sobre la materia. La Orden de 20 de marzo de 1983 regula la intervención psicopedagógica en los centros educativos y creó los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP). Mediante dos Resoluciones de 12 de junio de 1998 del Departamento de Enseñanza sobre organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria, y los de secundaria, prevé las actuaciones en adaptación curricular y las actuaciones en supuestos de lesiones a bienes y derechos de los particulares. Asimismo en las Instrucciones de 12 de junio de 1998 del Departamento de Enseñanza para organización horaria del curriculum de la E.S.O. se establecen tres horas/grupo semanales para atención individualizada de alumnos entre los que se incluyen los que manifiesten conductas con riesgo de violencia.

(Por otra parte, la Comunidad Autónoma de Cataluña cuenta con legislación propia en materia de protección tutelar compuesta por la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, la Ley 39/1991,

de 30 de diciembre, de la tutela y las instituciones tutelares, y la Ley de 27 de julio de 1995 de atención y protección de los niños y adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991).

- * Galicia. El Decreto 129/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, y la Orden de 24 de julio de 1998 que lo desarrolla, establecen los departamentos de orientación con funciones de apoyo en la resolución de conflictos en los centros.
- * Navarra. La Orden Foral 90/1998, de 2 de abril, del Consejero de Educación y Cultura regula las respuestas específicas a problemas de inadaptación mediante las Unidades de Curriculum Adaptado (UCA).
- * País Vasco. El marco general se encuentra en la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca cuyo Título II contiene las normas generales sobre la convivencia escolar incluyendo las garantías procedimentales de los alumnos respecto a la imposición de sanciones.

El desarrollo del régimen disciplinario junto a los derechos y deberes de los alumnos se encuentra en el Decreto 160/1994, de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

El Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, y la Orden de 30 de julio de 1998 que lo desarrolla, prevén las atenciones educativas especiales para alumnos que manifiesten trastornos de conducta.

2.2.2.4. El Derecho Penal de menores

En este momento la regulación legal de la responsabilidad de los menores que cometen infracciones se encuentra, en España, en una situación transitoria. De acuerdo con el Código Penal vigente hasta 1995 (Texto refundido aprobado por Decreto 3096/1973, de 14 de septiembre) la edad penal se alcanzaba a los dieciséis años (artículo 8.2). Por debajo de ella los menores que cometiesen infracciones se encontraban sometidos a los procedimientos de reforma previstos por el Texto refundido de 1948. Entre los dieciséis años y los dieciocho el menor delincuente gozaba de una atenuante genérica por edad (artículo 9.3) y se beneficiaba, al propio tiempo, de la previsión del artículo 65 del Código Penal sobre aplicación de la pena inferior en uno o dos grados a la señalada por la ley pudiendo el tribunal sustituir la pena por el internamiento en un centro de reforma por tiempo indeterminado hasta la corrección del culpable. Además el joven entre dieciséis y veintiún años condenado a una pena privativa de libertad la cumplía en un establecimiento o unidad de jóvenes, con separación de los adultos (artículos 33 y 39 del Reglamento Penitenciario, aprobado por Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo) situación que podía extenderse hasta los veinticinco en atención a la personalidad del interno (previsiones que se han mantenido en el nuevo Reglamento Penitenciario, aprobado por Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero).

Dos modificaciones importantes han venido a alterar el sistema. De un lado, la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial sustituyó los antiguos "Tribunales tutelares de menores" por los Juzgados de Menores, situando con ello las competencias reformadoras en órganos de la jurisdicción ordinaria. De otro lado, la Sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991, de 14 de febrero, declaró inconstitucional el artículo 15 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores extendiendo a todos los menores infractores las garantías

constitucionales. Como consecuencia de la sentencia se dictó la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

Además, el Código Penal vigente, aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, ha situado la edad penal en los dieciocho años (artículo 19), aunque tal modificación no ha entrado en vigor ya que, de conformidad con su disposición final séptima, quedó en suspenso la entrada en vigor del citado artículo 19 **“hasta tanto adquiera vigencia la ley que regule la responsabilidad penal del menor”**. Actualmente se encuentra en tramitación parlamentaria el proyecto de ley orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

En consecuencia, en el momento actual nuestro Ordenamiento obliga a distinguir tres niveles de edad entre los menores que cometan una infracción penal:

(a) Menos de doce años. Los menores de doce años que cometan una infracción tipificada como delito o falta carecen de toda responsabilidad penal o sancionadora y serán puestos a disposición de las instituciones administrativas de protección de menores (artículo 9.1 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, reformada por Ley Orgánica 4/1992).

(b) Más de doce años y menos de dieciséis. Los menores en este tramo de edad que cometan una infracción tipificada como delito o falta quedan sometidos a la jurisdicción de los Juzgados de Menores y pueden ser objeto de las medidas previstas en el artículo 17 de la ley de Tribunales Tutelares de Menores (también reformado en 1992) que son: amonestación, internamiento de uno a tres fines de semana, libertad vigilada, acogimiento en núcleo

familiar, prestación de servicios en beneficio de la comunidad, tratamiento ambulatorio o ingreso en centro terapéutico y, finalmente, ingreso en centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado.

(c) Más de dieciséis años y menos de dieciocho. El menor en este tramo de edad que cometa una infracción tipificada como delito o falta es responsable criminalmente conforme al Código Penal y ante los órganos de la jurisdicción penal ordinaria, si bien continúan en vigor para ellos tanto la atenuante del artículo 9.3 del Código Penal anterior como su artículo 65 antes referido (conforme a la Disposición derogatoria única, 1 (a), del nuevo Código Penal).

Hay dos consecuencias generales de la reforma provocada por la Sentencia del Tribunal Constitucional antes citada que deben ser en todo caso subrayadas: se trata, en primer lugar, de que ahora las medidas de reforma aplicables a los menores en el tramo intermedio (12/16) sólo pueden acordarse por infracciones legalmente tipificadas como delitos o faltas, habiendo desaparecido con ello el margen de inseguridad que suponía la antigua referencia a delitos, faltas, leyes provinciales y locales y otros comportamientos irregulares; en segundo lugar, que el menor en todo caso goza de todas las garantías jurídicas del debido proceso legal y del derecho a la asistencia letrada en su defensa.

La aprobación del proyecto de ley actualmente en tramitación supondría, además de la entrada en vigor de la edad penal en los dieciocho años, una elevación a los trece años del ámbito de aplicación de la potestad reformadora (o derecho penal juvenil) por lo que el cuadro de edades sería, esquemáticamente comparado con el actual, el siguiente:

| SITUACIÓN ACTUAL | SITUACIÓN PROYECTADA |
|---|--|
| Menos de doce años: exclusivamente Intervención de protección | Menos de trece años: exclusivamente intervención de protección |
| Más de doce y menos de dieciséis: intervención de reforma | Más de trece y menos de dieciocho: Intervención de reforma (penal juvenil) |
| Más de dieciséis: responsabilidad penal (con atenuantes) | Más de dieciocho: responsabilidad penal |

Además, el artículo 1 del proyecto en tramitación prevé que la intervención de reforma (penal juvenil) sea también aplicable a los mayores de dieciocho y menores de veintiuno cuando el Juez de Instrucción así lo declare expresamente atendiendo a la naturaleza del hecho y a las circunstancias del autor, previa audiencia del Ministerio Fiscal, el defensor del imputado y el Equipo Técnico (posibilidad que es desarrollo del artículo 69 del nuevo Código Penal).

2.2.2.5. Los menores como víctimas de lesiones y maltratos

El Código Penal vigente, de 1995, ha mantenido tipos similares a los que antes se citaron, en los actuales artículos 153, 173 y 617. De ellos, los artículos 153 y 617 han sido objeto recientemente de una nueva reforma por la Ley Orgánica 14/1999, de 9 de junio, cuya redacción actual es la siguiente:

Artículo 153 (entre los delitos de lesiones). **"El que habitualmente ejerza violencia física o psíquica sobre quien sea o haya sido su cónyuge o sobre persona que esté o haya estado ligada a él de forma estable por análoga relación de afectividad, o sobre los hijos propios o del cónyuge o conviviente, pupilos, ascendientes o incapaces que con él convivan o que se hallen sujetos a la potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho de uno u otro, será castigado con la pena de prisión de seis meses a tres años, sin perjuicio de las penas que pudieran**

corresponder a los delitos o faltas en que se hubieren concretado los actos de violencia física o psíquica.

Para apreciar la habitualidad a que se refiere el párrafo anterior, se atenderá al número de actos de violencia que resulten acreditados, así como a la proximidad temporal de los mismos, con independencia de que dicha violencia se haya ejercido sobre la misma o diferentes víctimas de las comprendidas en este artículo, y de que los actos violentos hayan sido o no objeto de enjuiciamiento en procesos anteriores "

Artículo 617, párrafo 2 (entre las faltas contra las personas). **"El que golpear o maltratare de obra a otro sin causarle lesión será castigado con la pena de arresto de uno a tres fines de semana o multa de diez a treinta días.**

Cuando el ofendido fuere alguna de las personas a las que se refiere el artículo 153, la pena será la de arresto de tres a seis fines de semana o multa de uno a dos meses, teniendo en cuenta la posible repercusión económica que la pena impuesta pudiera tener sobre la propia víctima o sobre el conjunto de los integrantes de la unidad familiar."

La reciente reforma ha venido, precisamente, a tipificar específicamente la violencia psíquica ejercida con carácter habitual sobre personas próximas. Bajo la redacción anterior del Código los maltratos de carácter psicológico podían entenderse incluidos en las lesiones tal y como lo había afirmado la Sala Segunda del Tribunal Supremo en la Sentencia 785/1998, del 9 de junio -en la que admitió como lesiones los daños psíquicos que causó un padre a su hijo de once años al obligarle a presenciar el asesinato de su hermana menor- si bien exigiendo que la lesión psíquica tuviera como base una lesión corporal, lo que sin embargo incluía cualquier tipo de malestar físico como el mismo sentimiento de terror o asco. Estas dificultades en la tipificación de la violencia psíquica, en tanto en cuanto el Código sólo

hacía referencia a la violencia física en la anterior redacción del artículo 153, han sido el motivo de este aspecto de la reforma.

En todo caso, cabe también que, de no constituir lesiones, constituyan el hecho sancionado por el tipo general del artículo 173.

Artículo 173 (entre los delitos de torturas). **"El que infligiere a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años."**

Por otra parte, el incumplimiento de los deberes de los padres se encuentra ahora castigado como delito contra los derechos y deberes familiares en la Sección Segunda del Capítulo III del Título XII, particularmente por los artículos 226, 227, 229 y 230.

Otros tipos penales castigan conductas específicas que tienen como víctima al menor, tales como la prostitución de menores (artículo 187) o la utilización y tráfico de menores para la mendicidad (artículo 232), o bien agravan ciertos tipos cuando la víctima es un menor, como en el caso de las lesiones (artículo 148), las agresiones sexuales (artículo 180, 3) o el tráfico de drogas (artículo 369, 1).

La Resolución 1099 (1996), de 25 de septiembre, de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa relativa a la explotación sexual de los niños dio lugar, en España, a dos proposiciones no de ley del Grupo Popular de 28 de noviembre de 1996 y 6 de mayo de 1997 y a una Recomendación del Defensor del Pueblo dirigida al Ministro de Justicia el 28 de noviembre de 1997, como consecuencia de las cuales se tramitó y acaba de promulgarse la Ley Orgánica 11/1999, de 30 de abril, de modificación del Título VIII del Libro II del Código Penal, que viene a reformular algunos de los tipos relativos a la prostitución; a

reintroducir el delito de corrupción de menores y, en general, a elevar hasta los trece años el límite, antes fijado en doce, para la agravación de los tipos y para invalidar el consentimiento del menor.

La ya citada reforma del Código Penal por Ley Orgánica 14/1999, de 9 de junio, ha introducido también con carácter general la pena accesoria de prohibición de aproximación a la víctima que puede ser aplicada, entre otros, en los delitos de lesiones, los delitos contra la integridad moral, la libertad e indemnidad sexuales y las faltas tipificadas en el artículo 617.

Un último aspecto sobre el que es necesario llamar la atención al considerar la situación del menor como víctima es el aspecto procesal penal. La atención a las víctimas es una dimensión del Derecho Penal a la que se está prestando creciente atención.

Pues bien, si por un lado el menor que es víctima de un delito requiere no sólo la general atención que requieren las víctimas de cualquier hecho delictivo sino una atención especial adecuada a su falta de madurez física y mental, por otro lado el proceso de persecución penal del delincuente y la observancia de las debidas garantías constitucionales venían conduciendo en la mayor parte de los casos a que el menor-víctima se viera sometido, por exigencias de la legalidad penal, a un proceso subsidiario de victimización que se traducía en reiterados reconocimientos médicos (los primeros en el momento de la asistencia, los segundos en el momento de la intervención forense), reiteradas exploraciones (en el centro asistencial, ante la Policía, ante el Fiscal, eventualmente ante el Juez de Instrucción, y finalmente en el juicio oral) incluyendo en muchos casos el reconocimiento del agresor, el careo, o la presencia en el juicio oral.

Estas circunstancias se veían particularmente agravadas por cuanto, con la mayor frecuencia, los hechos perseguidos se han cometido en el seno de la propia familia. Las exigencias terapéuticas se veían así supeditadas a las exigencias jurídico-procesales. El juez penal no se veía sometido a los principios del superior interés del niño ni a las dimensiones tutelares que inspiran los procedimientos de protección y de reforma, ni cuenta con los equipos psicosociales adecuados, con lo cual el menor-víctima se veía sometido en aras de la persecución penal de su agresor, a un proceso típico, y trágico, de victimización secundaria.

La recientísima aprobación de la Ley Orgánica 14/1999, de 9 de junio, de modificación del Código Penal de 1995, en materia de protección a las víctimas de malos tratos, y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, -a la que ya se ha hecho referencia- trata precisamente de resolver, entre otros, estos problemas. En particular se reforman, con este propósito, los artículos 448, 455, 707 y 713 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal. La reforma de los artículos 455 y 713 establece -respectivamente para la fase de instrucción y para el juicio oral- la prohibición de practicar careos con testigos que sean menores de edad salvo que el Juez lo considere imprescindible y no sea lesivo para el interés del menor, previo informe pericial. La reforma de los artículos 448 y 707, paralelamente, faculta al Juez o al Tribunal para que, previo informe pericial, acuerde motivadamente que se evite la confrontación visual del testigo menor de edad con el inculpado.

Esta reforma introduce también entre las primeras diligencias, en particular entre aquellas encaminadas a la protección de la víctima, la posibilidad de adoptar una medida cautelar paralela a la antes citada pena accesoria de prohibición de aproximación a la víctima (reforma de los artículos 13 y 544 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal).

Estas recientes medidas, cuya eficacia naturalmente es todavía imposible valorar, satisfacen en gran medida las demandas de protección al menor-víctima aunque se echa de menos una norma general -que encontraría su sede en el propio artículo 13 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal- que obligase al juez competente para la instrucción penal, a asegurarse de que se adoptan todas las medidas necesarias para la protección del superior interés del menor-víctima y, en su caso, a supeditar las actuaciones a las necesidades del menor previo informe de un equipo técnico.

2.2.3. Conclusiones

La actual regulación legal en España de las facultades correctoras de los padres o tutores así como de la disciplina escolar no permite, ni en base a los principios legales que las inspiran ni en base a las reglas concretas que las regulan, la utilización de castigos corporales ni la utilización de correcciones o sanciones que supongan un maltrato de carácter físico o psíquico. Ello no obstante cabe pensar que este tipo de correcciones y sanciones mantiene cierta vigencia en las prácticas sociales y que difícilmente sería tipificable en los correspondientes tipos penales vigentes cuando por parte de los actores no hay una utilización sistemática de ellas y hay, con toda probabilidad, una errónea convicción de que están permitidas (que podría constituir, en términos jurídicos, un error de prohibición excluyente de la responsabilidad criminal). Ello hace aconsejable reforzar la actual legislación con la introducción de la prohibición expresa del uso de castigos corporales y de castigos inhumanos y degradantes principalmente en el ámbito familiar, tal y como en estos momentos están reclamando algunas instancias sociales.

La sanción penal del incumplimiento de la responsabilidad parental, así como los tipos penales protectores de los supuestos de

lesiones, abusos y malos tratos de carácter físico y psíquico contra los menores parecen, tras las recientes reformas citadas, suficientes.

La evolución sufrida por las instituciones de protección y reforma, que se traducen en su necesaria separación normativa, sustantiva, institucional y procesal, resultan un claro avance frente a las consecuencias, graves aunque no deseadas, del esquema correccionalista. Ello no obstante y teniendo en cuenta que se encuentran afectados derechos fundamentales sería deseable una mayor coordinación entre el ejercicio de las competencias tutelares que corresponden a algunas Comunidades Autónomas y las actuaciones del Estado, normativas o administrativas, que incidan sobre ese campo de intervención.

La ley penal del menor, actualmente en tramitación, debe alcanzar pronto su promulgación para hacer efectiva la previsión del Código Penal elevando la edad penal a los dieciocho años, si bien esta ley no podrá obtener la eficacia deseable y necesaria si no va acompañada de la dotación de los elementos presupuestarios de carácter personal y material que el propio proyecto requiere. En este sentido es de recordar que ya en el informe anual correspondiente a 1997 (pgs. 45 y siguientes) el Defensor del Pueblo reclamaba la dotación de recursos y medios materiales y personales suficientes, adicionales a los hasta entonces previstos, para la aplicación efectiva y real de la ley penal del menor, cuyos contenidos alcanzarán su finalidad tan sólo si se aportan esos medios y recursos de los que hasta ahora, en buena medida, carece el sistema.

En todo caso, la ya conseguida separación entre los sistemas de “protección” y los de “reforma”, y la consiguiente formulación legal de una ley específica de responsabilidad penal del menor, con sus deseables consecuencias de situar a los menores infractores en el

ámbito del Estado de Derecho, no debe llevar aparejada una pérdida de los ideales correccionalistas, esto es, de que las medidas a adoptar contra los menores infractores -además de estar sometidas a las exigencias sustantivas y procesales de carácter constitucional- han de tener el objetivo de la reeducación del menor mediante la especial atención requerida. El carácter reeducador y resocializador de las penas y medidas establecido por el artículo 25 de la Constitución ha de traducirse, en estos casos, en la asignación de recursos adecuados a la especial protección y cuidado que el menor infractor también requiere en atención a su edad.

Finalmente, la muy reciente reforma introducida en la Ley de Enjuiciamiento Criminal satisface en principio las demandas de protección al menor-víctima (y al menor-testigo) durante el proceso criminal, particularmente al proteger su confrontación directa con el procesado y al convertir en excepcional la utilización del careo. Ello no obstante podría ser conveniente una norma que, con carácter más general, obligase al juez de instrucción a asegurarse de que se adoptan las medidas necesarias de protección al menor-víctima y a supeditar la instrucción al superior interés del menor, con el necesario asesoramiento técnico.

Sobre el resultado del análisis contenido en los apartados precedentes cabe abordar ahora el régimen jurídico de los supuestos de “violencia escolar” en sentido estricto tal y como quedaron definidos al principio de este informe.

2.3. Menores contra menores. Los supuestos de violencia escolar

Los supuestos de violencia escolar entre iguales tendrían como característica la de que tanto los autores, o agresores, como las

víctimas, o agredidos, serían menores de edad. Su régimen jurídico, por tanto, vendría a ser una yuxtaposición de las previsiones legales que sancionan o agravan los delitos y faltas contra los menores con las que regulan la responsabilidad penal de los menores. Es necesario, sin embargo, distinguir dos niveles: aquél en que el acto o actos de agresión carecen de gravedad y constituyen tan sólo una infracción de las normas de convivencia del centro o de los deberes escolares, que queda sujeta a la propia disciplina escolar, y aquél en que los hechos resultan constitutivos de algún tipo de delito o falta.

En el primer caso cabe observar que tanto las normas disciplinarias de los centros como el procedimiento de su aplicación deben respetar los principios básicos de presunción de inocencia, prueba, defensa e imparcialidad del órgano sancionador. Se trata de principios que el niño está perfectamente capacitado, a lo largo de su evolución, para percibir y asumir y que refuerzan su formación en los principios propios de una convivencia democrática. Su aplicación firme y sistemática no hará sino reforzar en las víctimas y en los agresores la percepción de los valores que implican. Utilizar la disciplina académica para introducir el aprendizaje de estos principios y erradicar toda práctica de chivatazo, denuncia privada, arbitrariedad y estigmatización constituye una exigencia de los principios y reglas hoy aplicables.

En el segundo caso nos encontramos ante un supuesto en que han de operar al mismo tiempo las normas sancionadoras de los menores infractores y las normas protectoras de los menores agredidos. Tanto la regulación actualmente vigente como el proyecto en tramitación ofrecen a los jueces suficiente margen de actuación como para que ambas necesidades se vean satisfechas. El ámbito escolar, en el que se producirían estos supuestos delictivos, es especialmente adecuado para procurar la reparación (artículos 15, 1, 6 párrafo dos y 16, 3 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, y artículo 18, 1 y

19, 1 del Proyecto) o para aplicar la medida de prestación de servicios en beneficio de la comunidad (artículo 17, 5ª de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores y artículo 7, 1, k del Proyecto).

Lo que en todo caso parece necesario es continuar apoyando e incrementando tanto la especialización de los jueces y fiscales que operan en esta jurisdicción como la dotación personal y medios de los equipos técnicos a su servicio. Un análisis especial requiere, a estos efectos, la doble función del Ministerio Fiscal.

2.3.1. Agresores

Sólo muy recientemente se está prestando atención al fenómeno de la violencia ejercida por unos menores sobre otros y, particularmente, por las organizaciones o “bandas” de menores. Aunque los estudios más antiguos datan de principios de siglo, cuando J. Varendonck publica sus “**Investigaciones sobre las sociedades de niños**” (1910) o L. Pergaud su conocida “**Guerre des Boutons**”, durante mucho tiempo el fenómeno o era de menor importancia o merecía menor atención, o ambas cosas a la vez. La característica evidente del fenómeno, desde el lado de los agresores, es que se trata de menores de edad penal que o bien se encuentran exentos de cualquier responsabilidad (si tienen menos de doce años) o bien se encuentran en el tramo de intervención de la actividad “reformadora” o “justicia penal juvenil”.

Ha de señalarse, en este sentido, que el principio de intervención mínima del Derecho Penal debe ser especialmente afirmado para la justicia penal juvenil. Es decir que ha de guardarse una especial precaución frente a las ocasionales demandas sociales ante hechos graves que, por justificadas que puedan estar, pueden dirigirse a buscar la solución en una respuesta penal desmesurada. El

precedente del caso **Bulger** en el Reino Unido -el niño James Bulger fue asesinado por dos niños de diez años en febrero de 1993-, hoy pendiente de revisión ante el Tribunal de Estrasburgo, podría ser un aviso, aun cuando la reacción penal que allí se produjo no podría tener lugar en el marco de nuestra legislación vigente.

La regulación vigente en España parece subrayar esta necesaria precaución contra la respuesta penal. Por una parte el Ministerio Fiscal goza de un principio de oportunidad en la persecución del hecho; junto a ello el Juez de Menores, a propuesta del Fiscal, puede concluir las actuaciones ante la poca gravedad de los hechos o las peculiares circunstancias del menor (siempre que no haya habido violencia); en tercer lugar, puede el Juez acordar la remisión del menor a las autoridades administrativas; y en cuarto lugar, cabe la suspensión del fallo durante tiempo determinado (respectivamente artículo 15, párrafo 1, regla 1ª; artículo 15, párrafo 1, regla 6ª; artículo 15, párrafo 1, regla 11ª; y artículo 16, párrafo 3 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, reformada por Ley Orgánica 4/1992). El proyecto en tramitación, por su parte, contiene similares previsiones en los artículos 18, 19, 33 y 40.

2.3.2. Agredidos

También desde el lado de los agredidos nos encontramos, por definición, ante unos supuestos en los que las víctimas serían menores de edad. Salvo en los aspectos de derecho penal sustantivo que antes se han indicado, no hay en nuestra legislación vigente sobre reforma de menores ni en la proyectada sobre justicia penal juvenil disposiciones específicas que prevean estas peculiaridades. La última reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal por Ley Orgánica 14/1999, a la que ya se ha hecho referencia, ha de resultar aplicable como derecho supletorio al proceso especial contra menores infractores, tanto en su actual

regulación como en la proyectada. Evitar la confrontación visual y los careos puede tener especial relevancia en los supuestos de violencia escolar a que ahora nos referimos ya que las víctimas se verían necesariamente enfrentadas a compañeros escolares imputados por la agresión delictiva.

Sin duda el hecho de que tanto los jueces de menores como los representantes del Ministerio Fiscal intervinientes tengan una especialización, así como el hecho de que en esta jurisdicción sí dispongan del apoyo de Equipos Técnicos y la propia configuración legal del proceso (mayor flexibilidad, posible ausencia de publicidad) puede hacer más adecuada y menos peligrosa la intervención del menor-víctima en el proceso.

2.3.3. La doble función del Ministerio Fiscal

La aportación del Ministerio Fiscal al desarrollo de la protección del menor ha sido, en España, de singular importancia. Conviene recordar las instrucciones y circulares dictadas, con este propósito, por el Fiscal General del Estado en los últimos años:

- Instrucción nº 3/1988 sobre Persecución de malos tratos ocasionados a personas desamparadas y necesidad de hacer cumplir las obligaciones alimenticias fijadas en los procesos matrimoniales.
- Instrucción nº 1/1993, de 16 de marzo, sobre Líneas generales de actuación del Ministerio Fiscal en el procedimiento de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio.
- Instrucción nº 2/1993, de 15 de marzo, sobre el Ministerio Fiscal y el derecho a la intimidad de los menores víctimas de un delito.

- Circular 1/1998, de 21 de octubre, sobre la intervención del Ministerio Fiscal en la persecución de los malos tratos en el ámbito doméstico y familiar.

Ello no obstante llama la atención que, mientras en la primera de las instrucciones citadas (en concreto, en su apartado A párrafo c) se ordenaba **“hacer una estadística anual, detallada, de todos los procesos por delitos o faltas que tengan por objeto lesiones y malos tratos a la infancia para conseguir aproximarnos, al menos desde el punto de vista judicial, a la magnitud de un problema que hoy no conocemos totalmente”**, en la contestación al Defensor del Pueblo de 23 de diciembre de 1998 el Fiscal General del Estado manifieste no tener dato alguno sobre violencia escolar ya que **“el sistema estadístico que se recoge en los Anexos de estadística de la Memoria anual de esta Fiscalía, se articula por tipos de infracciones penales (v.gr: lesiones, hurto...), sin que se establezca distinción alguna en función de las circunstancias personales de la víctima...”**

El importante esfuerzo que el Ministerio Fiscal viene realizando en el ámbito de la jurisdicción de menores debe suscitar una reflexión final respecto al alcance de la configuración legal establecida. La intervención del Ministerio Fiscal en el ámbito de los menores presenta, en efecto y por exigencia legal, una notable ambigüedad. De un lado, el Estatuto Orgánico, aprobado por Ley 50/1981, de 30 de diciembre, establece que corresponde al Ministerio Fiscal:

Artículo 3, párrafo siete. **“Asumir, o en su caso promover, la representación y defensa en juicio y fuera de él, de quienes por carecer de capacidad de obrar o de representación legal, no puedan actuar por sí mismos, así como promover la constitución de los organismos tutelares, que las leyes civiles**

establezcan y formar parte de aquellos otros que tengan por objeto la protección y defensa de menores y desvalidos.”

El Ministerio Fiscal tiene, por ello, un activo papel en los procedimientos tutelares. Sin embargo, al mismo tiempo, corresponde al Ministerio Fiscal el ejercicio de la acción penal y, específicamente, la incoación, en su caso, del oportuno expediente de persecución de los hechos constitutivos de delito o falta realizados por mayores de doce años y menores de dieciséis (artículos 9, 1 y 15, 1, regla 1ª de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, reformada por Ley Orgánica 4/1992). Ello significa que, en los hipotéticos procedimientos que se sigan contra menores que hayan sido autores de delitos contra otros menores, el Ministerio Fiscal -que además ha de actuar bajo el principio de unidad (artículo 22 de su Estatuto Orgánico)- tiene la función de acusar al menor agresor e impulsar el procedimiento contra él (sin perjuicio de que la ley exija que al mismo tiempo defienda sus derechos y cuide de sus garantías y de su integridad física y moral) y, eventualmente, de representar y defender al menor agredido si éste careciese de representación legal.

Una vez más hay que señalar que bajo el punto de vista correccionalista esta ambigüedad se entendía subsumida en el carácter presuntamente no sancionador del procedimiento de reforma, es decir en la suposición de que protección y reforma eran dos caras del mismo fenómeno. Es más que dudoso que, tras los pasos legales que se han producido, pueda sostenerse la lógica de esta doble función atribuida al Ministerio Fiscal.

2.3.4. Conclusiones

Es claro que no hay en nuestro Ordenamiento jurídico un marco legal específico para el fenómeno de la violencia escolar. Es

necesario por ello yuxtaponer el tratamiento legal de los menores como autores de delitos o faltas con el tratamiento legal de los menores como víctimas de agresiones o malos tratos.

La primera conclusión que esa yuxtaposición arroja es que la respuesta judicial al problema de la violencia escolar ha de ser, en todo caso y con mayor rigor todavía que en términos generales, una respuesta última basada en un principio de intervención mínima. Nuestra legislación apunta efectivamente en este sentido. No cabe, por otra parte, esperar de la respuesta judicial una gran eficacia preventiva cuando estos eventuales fenómenos ponen de relieve el previo fracaso de los agentes normales de socialización como la familia y la escuela.

En consecuencia la respuesta normal debe ser, además de la acción preventiva, la que se produce en sede de disciplina escolar. Es claro, por otra parte, que la aportación que la reforma de menores -o la justicia penal juvenil- puede realizar frente a estos fenómenos, como en general frente a todo tipo de delincuencia juvenil, depende directamente de la calidad de los medios personales y materiales a que puedan recurrir los jueces en la aplicación del amplio número de medidas sancionadoras y reeducativas que la ley prevé como aplicables.

Se ha llamado la atención, finalmente, sobre la necesidad de proteger la intervención del menor-víctima en los procesos penales y por ello también en los procesos de la justicia penal juvenil, a cuyo efecto es deseable una eficaz aplicación de la reciente reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, así como sobre la ambigüedad de la doble función que, en estos casos, está atribuida al Ministerio Fiscal.

**3. ACTUACIONES DE LAS ADMINISTRACIONES
EDUCATIVAS CON COMPETENCIAS PLENAS EN
EDUCACION EN ESPAÑA**

3.- ACTUACIONES DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS CON COMPETENCIAS PLENAS EN EDUCACION EN ESPAÑA

Como parte del análisis de la situación de los conflictos entre iguales en los centros escolares ha parecido imprescindible tener en cuenta las políticas que las administraciones educativas han puesto en marcha tanto para prevenir el problema como para intervenir cuando éste, a pesar de todo, aparece.

Por ello, al iniciar los trabajos de elaboración de este informe, el Defensor del Pueblo solicitó a todas las administraciones con competencias plenas en materia educativa información sobre la incidencia de fenómenos de violencia escolar, de cualquier tipo, que pudiera darse en el ámbito de gestión de la respectiva administración educativa, así como sobre las iniciativas y actuaciones, tanto normativas como de cualquier otra índole, llevadas a cabo para prevenir situaciones o episodios de violencia escolar, atajarlos cuando se producen y dar solución a sus consecuencias.

En concreto se solicitaron datos sobre violencia escolar y sobre la forma en que las distintas administraciones abordaban el problema en los siguientes términos:

-- Incidencia, cuantificada numéricamente, de los casos de violencia escolar de los que cada administración hubiere tenido conocimiento por cualquier medio, en los cursos escolares 95-96, 96-97, 97-98 y en el curso actual (en aquel momento curso 98-99).

-- Actuaciones de carácter normativo orientadas hacia la prevención y solución de problemas de violencia escolar (con precisión

de las normas, con fecha y lugar de publicación) que hubiera realizado cada administración.

-- Actuaciones e iniciativas de carácter no normativo realizadas por las distintas administraciones, diferenciando las que tengan por destinatario directo a:

Alumnos

Padres y Asociaciones de Padres de Alumnos

Personal docente

Otros profesionales relacionados con la educación

Varios o todos los grupos antes citados

-- Igualmente se solicitaba, para el supuesto de que se hubieran llevado a cabo actuaciones orientadas al personal docente (seminarios, cursos de formación, etc.), que se especificara hacia qué profesorado concreto iban dirigidas tales actuaciones y qué porcentaje del que presta servicios a la administración consultada había participado en las mismas.

-- Programas específicos que se desarrollasen en centros educativos, zonas urbanas o rurales, o ámbitos geográficos concretos que tengan por finalidad la prevención de conflictos y violencia escolar en los centros educativos y su entorno con especificación de las fechas de inicio de estos programas, su ámbito y las actuaciones concretas que prevén.

-- Actuaciones desarrolladas por cada administración tendentes a coordinar sus competencias en la materia con las de otras autoridades de la misma u otras administraciones públicas (Fiscalías de menores, servicios sociales, protección de juventud e infancia... etc.)

-- Instrucciones que se hubieran cursado y líneas de actuación que orienten la intervención de los servicios de inspección educativa para prevenir y solucionar los fenómenos de violencia escolar.

-- Con carácter general, cualesquiera otros datos, documentos o informaciones de cualquier tipo que cada administración educativa considerase relevantes en relación con el fenómeno de la violencia escolar.

Las actuaciones preparatorias del presente informe y en concreto la demanda de la información reseñada a las distintas administraciones educativas se produjo en los primeros días de diciembre de 1998, y se dirigió tan sólo a las administraciones que entonces ostentaban competencias plenas en materia educativa, es decir, además de al Ministerio de Educación y Cultura, a los departamentos o consejerías que tienen encomendada la gestión educativa en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Baleares, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia.

Con posterioridad, una vez que adquirieron efectividad con fecha 1 de enero de 1999, los traspasos de funciones y servicios en materia de enseñanza no universitaria, aprobados en distintas fechas para las Comunidades Autónomas de Aragón, Cantabria y La Rioja, la consulta se hizo extensiva a sus respectivas administraciones educativas, ampliándose más adelante la solicitud de información al resto de Comunidades Autónomas, entre las cuales posteriormente han recibido traspasos de funciones y servicios en la mencionada materia de enseñanza no universitaria las Comunidades Autónomas de Madrid, de la Región de Murcia y de Castilla y León que, en el caso de esta última Comunidad Autónoma no será efectivo hasta el 1 de enero del año 2000.

Aunque las administraciones educativas mencionadas en el párrafo anterior han dado respuesta a la solicitud formulada por esta Institución, sus contestaciones, como no podía ser de otra manera, no ponen todavía de manifiesto la adopción de líneas de actuación propias en la materia. Por ello la descripción que se realiza en este apartado se ha centrado en las respuestas obtenidas de las ocho primeras administraciones consultadas, al entender que la respuesta del Ministerio de Educación y Cultura puede considerarse como significativa de la política y líneas de intervención que todavía se aplican en el ámbito de gestión de las Comunidades que han asumido recientemente competencias en materia educativa.

Consideraciones similares sugiere el caso de la administración educativa de Baleares cuyas respuestas se han incluido en la descripción del presente capítulo al encontrarse entre las administraciones inicialmente consultadas, aunque haciendo notar que dicha Comunidad Autónoma acababa de recibir las competencias plenas en materia de educación cuando se le solicitó el informe. Obviamente, sus actuaciones estaban enmarcadas hasta ese momento en las del conjunto del Ministerio de Educación y Cultura y este hecho se refleja directamente en las escasas iniciativas que esta administración recoge en su informe.

En el presente capítulo se refleja por consiguiente la respuesta que cada una de las ocho administraciones inicialmente consultadas ha dado a la solicitud de información formulada, organizadas a partir de cada una de las ocho cuestiones o líneas de intervención que se contemplaban en el cuestionario planteado por esta Institución.

En la descripción de actuaciones que a continuación se realiza se ha intentado reflejar de la manera más fiel posible las respuestas que las propias administraciones han elaborado. La ventaja de esta opción

es clara ya que la selección que cada administración ha hecho de sus actuaciones es ya en sí misma significativa de la manera en que cada administración entiende el problema y actúa sobre él.

Sin embargo, parece necesario hacer notar que a causa de la opción realizada puede suceder que en la descripción que se realiza a continuación no se reflejan determinadas actuaciones que pueden estar poniéndose en marcha por ciertas administraciones educativas pero que éstas no han considerado oportuno o preciso mencionar al responder a la petición de información formulada.

Por tanto, es imprescindible puntualizar que la información que en este capítulo se recoge refleja exclusivamente las actuaciones y líneas de intervención ante el problema de la violencia escolar que las distintas administraciones educativas han considerado relevante señalar en cada uno de los aspectos que le fueron planteados por el Defensor del Pueblo.

Es preciso añadir que, además de a las administraciones educativas, en los términos ya señalados, esta Institución se dirigió a la Fiscalía General del Estado para solicitar de la misma la aportación de datos, deducibles de las denuncias recibidas y actuaciones practicadas, que pudieran contribuir a un mejor conocimiento de la incidencia de episodios de violencia escolar en nuestro país, así como la aportación de las instrucciones o circulares dictadas por la Fiscalía que, de algún modo, tengan por objeto directo o indirecto la prevención y la solución de fenómenos de violencia escolar.

Parece igualmente necesario reseñar aquí –porque ello justifica que ulteriormente no se haga mención de las actuaciones correspondientes a la Fiscalía General del Estado- que, de acuerdo con la respuesta que ésta ha dado a la consulta formulada, ni el sistema de

registro de causas en las fiscalías, ni el que se utiliza en los anexos estadísticos de la Memoria Anual de la Fiscalía General –articulados por tipos de infracciones penales y que no contienen distinción alguna en función de las circunstancias personales de la víctima ni del ámbito en que se producen- permiten la aportación de los datos específicamente solicitados en relación con fenómenos de violencia escolar. Por otra parte, tampoco parecen haberse dictado por la Fiscalía General del Estado, a juzgar por la respuesta recibida, instrucciones específicas que hagan referencia directa a la violencia escolar, más allá de aquellas que con carácter general establecen criterios de intervención del Ministerio Fiscal en supuestos y procedimientos en los que estén implicados menores.

El capítulo se organiza, como ya se ha señalado, en torno a los ocho ámbitos de intervención sobre los que se solicitó información a las administraciones educativas, que se exponen a continuación.

3.1. Incidencia del fenómeno de la violencia escolar

Las respuestas que ha obtenido de las distintas administraciones educativas la solicitud de datos respecto de la incidencia, cuantificada numéricamente, de casos de violencia escolar de los que éstas hubieran tenido conocimiento por cualquier medio en los cursos escolares 95-96, 96-97, 97-98 y 98-99 permiten deducir que los datos presentados por estas administraciones proceden de fuentes muy diversas.

Parece por ello obligado precisar ante todo su origen en cada ámbito administrativo, ya que el mismo condiciona tanto que los datos pueden estimarse en efecto como referidos a la realidad a la que se ha referido la consulta como, en último término, la posibilidad misma de

llegar, sobre la base que proporcionan, a valoraciones globales sobre la incidencia del fenómeno de la violencia escolar en nuestro país.

En primer lugar, no todas las administraciones parecen estar en condiciones de aportar datos que permitan cuantificar la presencia de este tipo de conflictos en los centros escolares. Así, la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana, y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Balear manifiestan que no cuentan con datos sobre la incidencia de este problema.

Por su parte, la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia manifiesta no conocer más que un caso en una localidad de Pontevedra en el curso 97-98, que se resolvió favorablemente.

El resto de las administraciones han utilizado fuentes distintas para aportar la información solicitada. Tanto el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, como el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias han recabado los datos a través de sus Servicios de Inspección Técnica.

En este último caso, la información aportada por la Administración educativa de Canarias², consistente en copia de informes de sus servicios de inspección y de directores de determinados centros relativos a alumnos que presentan comportamientos conflictivos

² Posteriormente la Administración educativa canaria remitió información más completa y elaborada sobre las actuaciones llevadas a cabo en materia de violencia escolar que no ha sido posible incluir en este apartado del informe dado que su recepción se produjo tardíamente, cuando ya prácticamente estaba finalizada la elaboración del mismo.

en los centros docentes, no permite cuantificar el fenómeno objeto de este informe, ya que los informes de inspección enviados hacen referencia a problemas de muy distinta naturaleza como dificultades de aprendizaje, o conductas disruptivas en el aula, además de a comportamientos propiamente agresivos, entre los que además habría que distinguir los de carácter lúdico para los participantes de los que constituyen el objeto de la presente investigación, que implican una victimización de uno de ellos a mano de otro u otros.

Los datos aportados por las administraciones educativas de Navarra y País Vasco permiten, por su parte, un análisis conjunto ya que responden a expedientes abiertos en los centros por este tipo de conflictos. Estos datos se recogen en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Datos de expedientes realizados en los centros educativos por conflictos que suponen conductas agresivas, comunicados por las distintas comunidades autónomas.

| NÚMERO DE EXPEDIENTES | NAVARRA | PAIS VASCO |
|--------------------------------------|----------------|-------------------|
| CURSO 95-96 | 57 | 61 |
| CURSO 96-97 | 98 | 75 |
| CURSO 97-98 | 125 | 196 |
| CURSO 98-99 (Hasta marzo de 1999) | 81 | 138 |

No se ha podido calcular el porcentaje que estos casos suponen sobre el conjunto de la población escolar, lo que habría resultado más idóneo, ya que no queda claro en la información enviada por las administraciones de Navarra y el País Vasco si se refieren sólo a alumnos de secundaria obligatoria, tal y como se había solicitado, o si incluyen otras etapas educativas.

La respuesta del País Vasco, además de reflejar los datos recogidos en la Tabla 3.1., diferencia entre tipos de conflictos, distinguiendo los que se producen entre alumnos de los que tienen lugar entre profesores y alumnos. Los resultados muestran claramente que el tipo de conflicto más habitual es el que se produce entre alumnos (70%), siendo mucho menos frecuente la agresión de alumnos hacia profesores (20%) -que se limita en la inmensa mayoría de los casos a agresiones verbales-, y prácticamente inexistente la de profesores a alumnos. También se señala en el informe de esta administración que una parte importante de los expedientes tramitados se han producido en un número de centros relativamente reducido.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha utilizado para dar respuesta a esta cuestión datos recogidos en “El Teléfono Amigo”, un servicio de asistencia psicopedagógica, que forma parte del programa “La convivencia en los centros educativos” al que se ha hecho referencia en el apartado primero de este informe. Según señala la administración educativa de Andalucía, durante el período comprendido entre febrero de 1997 y enero de 1999 se recibieron en este teléfono 875 llamadas referidas a maltrato entre compañeros o compañeras. Este servicio recibió en total 1.235 llamadas relacionadas con problemas de maltrato en general, lo que significa que el 70% de ellas fueron casos de maltrato entre compañeros escolares.

El Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña informa que en el conjunto de la población de educación secundaria de Cataluña, los casos de conductas conflictivas graves representaban el 0.52 %. Este dato se obtuvo tras el estudio realizado por una comisión que tenía como objetivo específico determinar la incidencia de las conductas disruptivas en las aulas de educación secundaria obligatoria. Dicha comisión, creada en el curso 1996-1997, estaba compuesta por

técnicos de la administración educativa, directores de centros docentes, responsables de policía de menores, de justicia juvenil, de centros de atención a alumnos con conductas delictivas, de salud mental, etc. Su fuente de información fue doble: informes de la inspección y datos provenientes de los equipos de asesoramiento psicopedagógico.

Finalmente, la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Cultura alude en su contestación a datos obtenidos para la realización del “Diagnóstico general del sistema educativo no universitario” realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en el curso 1996-97, que recoge información sobre alumnos de 14 a 16 años del propio ámbito de gestión del Ministerio y de Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia, de manera que el “diagnóstico” comprende todo el territorio del Estado a excepción del de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias que no participaron plenamente en la realización del mismo.

El estudio se realizó en 534 centros públicos y privados que impartían educación secundaria obligatoria, utilizándose como instrumento un cuestionario que debían cumplimentar los alumnos de los centros seleccionados que, como se ha indicado, pertenecían a un ámbito territorial muy amplio que excede el propio de la administración autora del estudio.

No obstante los datos se limitan a dos años de los cuatro que componen la educación secundaria obligatoria. De otra parte, el período estudiado no coincide con el que es objeto de investigación, ya que el estudio se llevó a cabo en el curso 1996-1997 mientras que la consulta se refería a los tres últimos años (1994-1995, 1995-1996, 1996-1997). Y, por último, el tipo de indicadores utilizado no coincide exactamente con el fenómeno objeto de estudio de este informe.

Aún con las reservas derivadas de estas observaciones, la información remitida por el Ministerio de Educación y Cultura aporta, en relación con el fenómeno estudiado, datos muy interesantes que, dada la amplitud del ámbito territorial a que se refieren, ha parecido oportuno reseñar a continuación con un cierto detalle.

- El nivel de convivencia del alumnado ha sido valorado como excelente por el 10%, bueno por el 69%, regular por el 19% y malo por el 2% de los alumnos encuestados.
- La cuarta parte de los encuestados dicen estar algo preocupados por el tema de la violencia en el entorno del centro y sólo un 8% lo percibe como asunto de preocupación grave.
- El 80% de las personas encuestadas afirma que ha habido situaciones de indisciplina en su centro durante los últimos tres años. Se considera que los casos de disciplina más frecuentes han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y falta de respeto a compañeros. Estas conductas se achacan por parte de las personas encuestadas al desinterés de los alumnos y los problemas familiares.
- En los últimos tres años se impusieron sanciones en materia de disciplina, previa iniciación de expediente disciplinario, en el 30% de los centros.
- Casi el 60% de las respuestas indican que ha habido agresiones entre alumnos en el centro en los últimos tres años, aunque éstas han tenido carácter aislado.
- Sólo un 7% de las respuestas contabilizan más de 10 agresiones en el centro durante ese período de tiempo.

- La opinión mayoritaria es que los niveles de agresividad se mantienen en los límites de años anteriores.

La primera reflexión que sugiere el análisis de las respuestas que han proporcionado las administraciones educativas a la cuestión relativa a la incidencia cuantitativa de la violencia escolar en sus respectivos ámbitos de gestión es que las citadas administraciones parecen disponer de una información escasa en el citado aspecto.

De otra parte, esta circunstancia, unida a la disparidad de las fuentes de las que se ha obtenido y a los diferentes criterios o finalidades para las que ha sido recogida o elaborada inicialmente, dificulta la extracción de conclusiones rigurosas sobre la incidencia del citado fenómeno.

Este hecho apuntaría a la necesidad de contar con datos homogéneos que permitieran conocer la situación del sistema educativo español desde esta perspectiva y, lo que es más importante, hacer un seguimiento de su evolución. Este objetivo podría alcanzarse tanto mediante un sistema de seguimiento y registro del fenómeno por las distintas administraciones educativas como a través de estudios tanto de ámbito autonómico como nacional.

No obstante, los datos proporcionados por las administraciones educativas parecen apuntar a que el problema de la violencia escolar tiene en nuestro país una incidencia relativamente baja, si se compara con los datos extraíbles de estudios llevados a cabo en otros países europeos que se han expuesto en el apartado primero de este informe. El análisis de los resultados que se desprenden del estudio empírico realizado permitirá contrastar esta impresión inicial con los datos que proporcione la encuesta planteada a los alumnos.

3.2. Actuaciones de carácter normativo orientadas hacia la prevención y solución de problemas de violencia escolar

Por lo que se refiere a las normas que en cada ámbito territorial contienen previsiones dirigidas a prevenir o abordar la violencia escolar, la mayoría de las administraciones coinciden al citar las disposiciones que en sus respectivos ámbitos de gestión definen el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, así como las que regulan el régimen disciplinario de los alumnos. Sin embargo, no existe la misma coincidencia en el resto de las referencias normativas a las que se alude por las distintas administraciones al responder en este aspecto al cuestionario planteado.

Las normas más citadas por las distintas administraciones son, en efecto, las que en desarrollo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, regulan para el ámbito de cada administración los derechos y deberes de los alumnos y como corolario del mismo el régimen de faltas y sanciones y el procedimiento disciplinario de alumnos, así como las normas que aprueban, igualmente para cada ámbito territorial los reglamentos orgánicos de los institutos de educación secundaria en los que, en el marco de la regulación educativa vigente, y específicamente de previsiones contenidas en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, se precisan las facultades de cada centro para regular la convivencia en el mismo a través de la definición de sus proyectos educativo y curricular y de sus respectivos reglamentos de régimen interior. La coincidencia advertida resulta absolutamente previsible ya que, como se recoge en el capítulo primero de la primera parte de este informe, estas normas son fundamentales dentro de la regulación de la convivencia en los centros docentes.

Más allá de esta regulación, algunas administraciones citan otras normas que a su juicio también inciden de manera más o menos directa en el fenómeno estudiado.

Así, algunas de ellas se refieren a las normas reglamentarias dictadas en materia de autorización o supervisión de libros de texto y material didáctico, en las que se hace referencia a los principios de igualdad entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a las diversas culturas, fomento de hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales de los alumnos, de evidente repercusión en la prevención del uso de la violencia por los alumnos. A la importancia de esta norma desde la perspectiva indicada se alude en concreto en los informes de la Consejería de Educación y Cultura de Baleares y del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco.

Otras normas que, a juicio de determinadas administraciones educativas, presentan relación con la convivencia y la prevención de conflictos en el ámbito escolar son todas aquellas que regulan la escolarización de alumnos cuyas características personales o sociales requieren del sistema educativo un esfuerzo suplementario para asegurar su incorporación a una escuela comprensiva e integradora.

Desde esta perspectiva, el Departamento de Educación y Cultura de Navarra cita su Orden Foral 90/1998, de dos de abril, por la que se dan instrucciones y orientaciones para establecer respuestas educativas específicas para el alumnado del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que precise medidas de promoción y compensación educativas.

Por su parte, en la respuesta del País Vasco se cita el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al

alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, y la Orden de 30 de julio de 1998 por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para los alumnos y alumnas que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar.

También el Departamento de Enseñanza de Cataluña cita varias normas en este sentido, al referirse a la Orden de 24 de noviembre de 1998 por la cual se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del curriculum de la primera etapa de E.S.O.; a las Instrucciones de 12 de junio de 1998 de la Dirección General de Ordenación Educativa para la organización horaria del curriculum y la confección de grupos e itinerarios para la E.S.O., en la que se recogen medidas de atención a la diversidad; a las Instrucciones dictadas en materia de organización y funcionamiento de la Unidad de Adaptación Curricular (UAC); y al Decreto 338/1986, de 18 de noviembre, sobre creación de los Equipos de Asesoramiento a la Infancia y Adolescencia (EAIA).

La Administración educativa catalana menciona, también en relación con su respuesta normativa al problema de la violencia escolar, la Resolución de 5 de febrero de 1997 por la cual se crea la comisión de estudio de los desajustes conductuales de alumnos de centros docentes y se establecen otras medidas sobre esta materia. La misma administración se refiere por último a toda la normativa referida al ámbito de la protección del menor, que si bien incluye obviamente los conflictos escolares, desborda el marco educativo objeto de análisis en este capítulo.

Por otra parte, la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia se refiere a las normas que regulan

la orientación educativa y profesional: Decreto 129/1998 de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, y Orden del 24 de julio de 1998, por la que en desarrollo del anterior se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la misma Comunidad Autónoma. La alusión a estas normas se justifica, desde el punto de vista de esta administración, en la medida en la que en ellas se plantea como objetivo favorecer en los alumnos capacidades de resolución de conflictos de relación interpersonal.

El conjunto de las respuestas obtenidas en relación con el tratamiento normativo del fenómeno de la violencia escolar pone de manifiesto que las distintas administraciones educativas consultadas no han aprobado normas específicas dirigidas a afrontar la violencia escolar, más allá de las que regulan con carácter general la convivencia en los centros o las que crean comisiones para su estudio.

La anterior apreciación no tiene una intención valorativa, es decir, no pretende apuntar que en este aspecto exista una posible carencia en la forma en que las administraciones educativas enfrentan el fenómeno de la violencia escolar. Se trata en efecto de la mera constatación de una realidad que por sí misma, y sin perjuicio de las conclusiones a que se llegue al término de este informe, sobre la base de datos deducidos de la encuesta cuyos resultados se incorporan a este estudio no parece restar eficacia a la forma en que las administraciones hacen frente al fenómeno estudiado.

3.3. Actuaciones de carácter no normativo en relación con el fenómeno de la violencia escolar

En este apartado se recogen tanto las respuestas que las administraciones han dado a la pregunta acerca de qué otras actuaciones no normativas habían llevado a cabo, como aquellas informaciones que han ofrecido para atender a la última pregunta de carácter general, en la que se pedían datos relativos a cualquier otra iniciativa tomada respecto del citado problema, ya que el examen de las respuestas obtenidas a dichas cuestiones han permitido constatar que las medidas a que las distintas administraciones hacen referencia son en los dos casos muy semejantes.

En primer lugar hay que señalar que algunas administraciones educativas, como las de Navarra y Canarias³, no mencionan en sus respuestas ninguna actividad no normativa dirigida a afrontar la violencia escolar.

Los datos enviados por las restantes comunidades permiten observar una importante coincidencia al referirse todas ellas a las actuaciones llevadas a cabo para favorecer los aprendizajes relacionados con la educación para la paz, la tolerancia y, en general, los valores cívicos y morales recogidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que constituyen principios informadores de la actividad educativa.

En este ámbito la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía señala que ha desarrollado un proyecto específico de intervención, denominado “Programa Educativo de Prevención del Maltrato: La Convivencia Escolar en los Centros Educativos: Qué es y

cómo abordarla”, que se realiza mediante un convenio con la Universidad de Sevilla, y se ha comentado ya extensamente en el capítulo anterior. Es un plan de actuación que se dirige al conjunto de las personas que se puedan encontrar vinculadas en algún sentido con un caso de violencia en el medio escolar. El proyecto está enmarcado en otro más amplio sobre la educación en valores.

El Ministerio de Educación y Cultura manifiesta, por su parte, que ha puesto en marcha un Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, mediante un convenio con la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Este programa tiene como objetivo la sensibilización contra el racismo y la violencia, y la introducción de la educación intercultural y los valores de tolerancia en los centros de secundaria.

Otro de los proyectos a que se refiere el Ministerio de Educación y Cultura es el denominado “Convivir es vivir”, cuyo desarrollo se limita en este momento a la Comunidad de Madrid. Estos dos programas se han expuesto en detalle en el segundo apartado primero de este informe.

La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia, se refiere, como única iniciativa incluíble en el apartado de actividades no normativas, a la edición conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de un vídeo concebido para su aplicación por el profesorado en el aula dentro del “Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes”.

3 Debe insistirse aquí en lo ya mencionado en la nota anterior sobre la remisión tardía de información más completa por parte de esta Comunidad Autónoma, que no ha podido incorporarse a este texto.

Por su parte, la Consejería de Cultura, Educación y Deportes del Gobierno Balear, según manifiesta en su informe, también ha centrado sus actuaciones en la inclusión en los currículos de las distintas enseñanzas de planteamientos dirigidos a fomentar actitudes referidas a la solidaridad, la no discriminación y la paz. Además, según se informa, desde la Administración educativa balear se favorecería la implantación de materias optativas cuyos contenidos hagan referencia a las consecuencias negativas de los comportamientos violentos.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco hace una extensa enumeración de actuaciones e iniciativas de carácter no normativo dirigidas todas ellas a favorecer la educación en valores relacionados con la convivencia.

En su respuesta el citado departamento diferencia, de acuerdo con lo que se interesó en el cuestionario remitido a las distintas administraciones educativas, entre actividades dirigidas a los alumnos, a los padres y asociaciones de padres y al profesorado. Estos últimos se mencionarán con detalle en el siguiente punto del presente apartado.

En cuanto a las actuaciones dirigidas a los alumnos el departamento vasco de educación diferencia entre programas extraescolares –que en la respuesta obtenida se enumeran detalladamente con referencia a las actuaciones que comprenden, duración, ámbito escolar para el que están elaborados y alumnado al que van dirigidos- encaminados al desarrollo de valores y habilidades favorecedoras de la convivencia en los centros, que se ofrecen a éstos por la administración, instituciones y las ONGS; programas que presentan carácter voluntario para los alumnos y no se realizan con carácter general en todos los centros; actividades de elaboración y desarrollo de materiales curriculares que desarrollan los valores de paz, tolerancia democrática, etc. y, por último, programas de innovación

educativa en educación en valores, concepto en el que se incluyen actividades como “El cine en la enseñanza” y las convocatorias de proyectos de formación, en las que, según se señala, se han aprobado todos los proyectos presentados que hacen referencia a la formación en la paz y la tolerancia.

Por último, y como acciones dirigidas a padres y asociaciones de padres de alumnos, el Departamento de Educación vasco alude a los proyectos de educación para la paz y la tolerancia presentados por federaciones y asociaciones de padres de alumnos, que han sido subvencionados por el departamento.

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana, al referirse a las actuaciones de carácter no normativo emprendidas en relación con el fenómeno de la violencia escolar, menciona una serie de intervenciones dirigidas en su mayor parte a determinar la situación de las relaciones de convivencia en los centros docentes.

A esta finalidad, además de a la elaboración de propuestas de medidas para el fomento de la convivencia en los centros y la eliminación de las causas que la perturben, responde la creación en el año 1998 de un “Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos” cuyo objetivo es la realización de estudios e informes dirigidos al conocimiento y evaluación de las relaciones de convivencia en los centros docentes y la elaboración de las propuestas mencionadas.

El mismo objetivo ha pretendido la realización de varias encuestas dirigidas a muestras estratificadas de alumnos de 11-12 y de 13 a 18 años, así como a todos los profesores y directores de los centros públicos y privados concertados de Educación Primaria y Secundaria de

la Comunidad Valenciana, a través de los cuales se ha pretendido conocer tanto el grado de asunción de los valores constitucionales por los alumnos de la primera muestra mencionada como, en el resto de los supuestos, determinar cuál sea el concepto de violencia de los distintos sectores de la comunidad educativa encuestados, la incidencia de la misma en los centros y el nivel de conflictividad existente en los mismos y, en el supuesto de los profesores y directores, recoger sus sugerencias para mejorar la convivencia y conocer la opinión de estos últimos respecto de la eficacia de la normativa disciplinaria vigente y del funcionamiento de las comisiones de convivencia, tutorías y servicios de orientación en orden al mantenimiento de la convivencia escolar.

Como conclusión parece que puede señalarse que existe una coincidencia notable en la descripción que realizan las distintas administraciones de sus actividades no normativas en torno al fenómeno de la violencia escolar, ya que todas ellas parecen centrar sus respuestas en la realización de actividades dirigidas al conocimiento de la situación existente en los centros, a la formación de alumnos, profesores y órganos didácticos y de gobierno de los centros y a la elaboración de materiales educativos que favorezcan la educación en valores como vía para mejorar la convivencia en los centros y prevenir los conflictos.

El Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña se refiere a la creación de una Comisión de Estudio de los desajustes conductuales de alumnos de centros docentes que, integrada por profesionales procedentes de distintos ámbitos -administraciones educativa, sanitaria, de justicia, interior, etc.- ha procedido a la elaboración de un documento en el que, a partir de la información aportada por sus miembros en las sesiones de análisis y debate realizadas, ha elaborado una propuesta dirigida a centros, equipos de apoyo a los profesionales de la educación, etc., en el que se contienen

orientaciones para abordar adecuadamente las conductas violentas y para realizar actuaciones de prevención de las mismas.

La misma administración educativa se refiere al enumerar las actuaciones de carácter no normativo realizadas, a actividades realizadas por el Consejo Escolar de Cataluña, y en concreto a la celebración por éste en el año 1997 de unas jornadas, abiertas a padres, profesores inspección educativa, universidades y otras instituciones relacionadas con la enseñanza, en cuyo ámbito se abordó, entre otras cuestiones, la atención del alumnado que presente trastornos graves de conducta y se elaboraron conclusiones en relación con la forma de orientar la respuesta educativa a dichos alumnos.

Merece la pena llamar la atención sobre el riesgo de vincular en exceso las situaciones de maltrato entre iguales en los centros escolares a las características de los alumnos, como podría desprenderse del enfoque de las medidas mencionadas por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, ya que con ello se corre el riesgo de perder de vista que el problema cuya solución se pretende no reside sólo en los alumnos sino en el clima que presida la convivencia en los centros docentes.

3.4. Actuaciones dirigidas al personal docente en relación con el fenómeno de la violencia escolar

Todas las administraciones educativas coinciden en hacer referencia en este apartado a actividades de formación dirigidas al profesorado sobre los denominados temas transversales o sobre técnicas de resolución de conflictos y relaciones de convivencia en los centros docentes.

No obstante, la información enviada por las distintas administraciones es, en este caso, difícil de sintetizar en ciertos aspectos, al haber realizado las diferentes administraciones educativas la aportación de datos atendiendo a categorías y de acuerdo con una sistemática muy desigual. Por ello al presentar los datos aportados por dichas administraciones se ha optado por hacerlo desde las categorías comunes a todas ellas, aunque esta decisión ha obligado a prescindir de la información, más detallada, que se contiene en las respuestas del Ministerio de Educación y Cultura y de ciertas administraciones educativas como las de Andalucía, Canarias, Navarra y País Vasco.

La tabla 3.2. que se inserta a continuación refleja por ello únicamente el número total de actividades llevadas a cabo, el número de asistentes a las mismas -excepto en aquellas comunidades donde este dato no consta- y, cuando ha sido posible, una información que se refiere al porcentaje que el número de participantes representa sobre el conjunto del profesorado.

Tabla 3.2. Actividades de formación del profesorado en materia de violencia escolar, comunicadas por las distintas comunidades autónomas

| COMUNIDAD | NÚMERO DE ACTIVIDADES | NÚMERO DE PARTICIPANTES | PORCENTAJE DE PARTICIPANTES |
|--------------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------------|
| ANDALUCIA | 597 | 10.667 | 7,00% |
| BALEARES ⁴ | -- | -- | -- |
| CANARIAS | 57 | 2.447 | |
| CATALUÑA | 43 | -- | -- |
| GALICIA | 2 | -- | -- |
| M.E.C. | 175 | 5.491 | |
| NAVARRA | 15 | 371 | |
| PAIS VASCO ⁵ | 23 | 314 | 4,85% |
| VALENCIA | -- | -- | -- |

Por lo que se refiere al contenido de las actividades de formación, a juzgar por las respuestas obtenidas, se ha centrado tanto en las relaciones de convivencia y resolución de conflictos en el ámbito escolar como en determinados temas transversales que tienen, obviamente, una estrecha relación con el clima escolar y con un adecuado desarrollo social de los alumnos y alumnas. Así, en la oferta de formación de las administraciones se encuentra un gran número de cursos, seminarios, jornadas o proyectos de formación en centros docentes dedicados a la educación para la paz; la educación para la salud y la prevención de drogodependencias o la educación intercultural y la tolerancia.

4 Hay que tener en cuenta que Baleares asumió las competencias plenas en educación en el curso 1997-1998 por lo que las acciones que al respecto se realizaran serían asumidas todavía por el Ministerio de Educación y Cultura.

5 Hay que tener en cuenta que las actividades de formación a las que se refiere el Gobierno del País Vasco son exclusivamente de secundaria por lo que los el nº total de participantes no sería comparable al resto de las comunidades. El dato del porcentaje sí que lo es, en cambio, ya que se ha calculado sobre el nº total de profesores de secundaria únicamente.

Esta notable presencia de la educación en valores como vía para asegurar un clima de convivencia positivo en los centros y para favorecer el desarrollo social y moral de los estudiantes pone de manifiesto que la mayor parte de las administraciones educativas están adoptando un enfoque preventivo de intervención. Su actuación no se limita a ofrecer formación a sus docentes sobre la resolución de conflictos sino que tiene como objetivo capacitarles para evitar en lo posible que éstos se produzcan.

3.5. Programas específicos desarrollados por las distintas administraciones educativas en los centros docentes, que tiene como finalidad la prevención de conflictos y la violencia escolar

En este apartado las administraciones educativas se refieren en sus respuestas a uno de los dos siguientes tipos de programas: los dirigidos a obtener la escolarización de determinados sectores de alumnado en términos adecuados a sus necesidades educativas especiales; a compensar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otro tipo, o, por último, a dar respuesta a los problemas de aprendizaje de los alumnos, y, en otro orden de planteamientos, a los programas específicamente dirigidos a favorecer la convivencia escolar y prevenir conflictos en los centros docentes.

Los programas a que se refieren el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco y el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña responden al primero de los tipos apuntados. Ambas administraciones, según manifiestan, disponen de un importante número de programas en

marcha, dotados de sus correspondientes recursos humanos y materiales, dirigidos a las citadas poblaciones escolares.

El segundo tipo de programas específicos, al que responden aquéllos cuyos objetivos están centrados directamente en la convivencia escolar y la prevención de conflictos, es mucho menos frecuente. De hecho, tan solo la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación y Cultura, cuentan desde hace años con programas globales y dirigidos al conjunto de sus centros

La Administración educativa de Andalucía ha puesto en marcha el denominado “Programa Educativo de Prevención del Maltrato: La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla”, al que ya se ha hecho alusión en páginas anteriores. Esta administración también cuenta con un programa local, en concreto en la provincia de Jaén, que se denomina Escuela-Policía.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura ha puesto en marcha el “Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes”. También cuenta con el programa “Convivir es vivir” que se lleva a cabo en el conjunto de la Comunidad de Madrid. Estos dos programas ya se han mencionado también con anterioridad tanto en este apartado como en el apartado primero de este informe.

La Administración educativa valenciana ha organizado un programa denominado “Programa para el Fomento de la Convivencia en los centros educativos”, pero al ser de reciente creación (noviembre de 1998) todavía no es posible conocer su repercusión.

La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia ha comenzado también en el curso 1998-1999 el desenvolvimiento del “Programa para el desarrollo personal y social”. Se

trata de un programa pensado para ser aplicado por los tutores de la educación secundaria obligatoria en la hora semanal de tutoría

Las restantes comunidades no cuentan con programas específicos de estas características. En la tabla 3.3. se resume la información expuesta.

Tabla 3.3. Programas de prevención de conflictos comunicados por las distintas comunidades autónomas

| COMUNIDAD | PROGRAMAS ESPECÍFICOS | PROGRAMAS GENERALES DE ESCUELA COMPRENSIVA |
|-------------------|--|--|
| ANDALUCIA | Programa Educativo de Prevención del Maltrato: La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla | -- |
| BALEARES | -- | -- |
| CANARIAS | -- | -- |
| CATALUÑA | -- | Unidades de Adaptación curricular Unidades de Escolarización externa Centros de atención educativa preferente |
| GALICIA | Programa para el desarrollo personal y social | -- |
| M.E.C. | Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes Convivir es vivir | -- |
| NAVARRA | -- | -- |
| PAIS VASCO | -- | - Diversificación curricular - Compensatoria - Iniciación profesional - Comunidades de aprendizaje - Absentismo escolar - Educación de personas adultas |
| VALENCIA | Programa para el Fomento de la Convivencia en los centros educativos | -- |

3.6. Actuaciones desarrolladas por las distintas administraciones educativas, tendentes a coordinar sus competencias con otras autoridades en relación con la violencia escolar

La medida en la que las administraciones educativas han establecido acuerdos con otras autoridades está directamente relacionada, como es lógico, con la presencia en sus respectivos ámbitos de gestión de programas específicos en relación con la violencia escolar, bien sean estos programas específicos institucionales o fruto de la iniciativa de otras asociaciones que trabajan en este ámbito.

Algunas de las administraciones educativas consultadas, como las de Baleares, Navarra y Cataluña, no recogen en sus contestaciones ningún tipo de iniciativa de coordinación.

La Administración educativa de Canarias, que según manifiesta no cuenta en este momento con actuaciones coordinadas, alude en su informe a la negociación que se está llevando a cabo para establecer un acuerdo marco entre las Consejerías de Educación, Cultura y Deportes, y de Sanidad y Asuntos Sociales, para la atención a personas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta medida no podría considerarse propiamente una actuación relacionada con la prevención de la violencia en los centros escolares, aunque indirectamente pueda tener una influencia positiva en la prevención del fenómeno.

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana ha constituido, junto con el Cuerpo Nacional de Policía y la Guardia Civil, la Comisión Autónoma para la Convivencia y la Paz, que ya ha elaborado unas normas de autoprotección para los

centros docentes. También se están comenzando a realizar reuniones por distritos, con carácter experimental, con el fin de implicar a los directores de los centros y a representantes de las asociaciones de padres de los mismos en la prevención de la violencia externa (acciones de pandillas, atracos, etc.).

La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia se refiere en su respuesta a la creación de una Comisión Técnica Interinstitucional del Menor de ámbito tanto provincial como autonómico, en la que están presentes además de distintas administraciones locales, todas las consejerías de la Junta de Galicia y entre ellas la de Educación y Ordenación Universitaria.

El Ministerio de Educación y Cultura y las Administraciones educativas de Andalucía y del País Vasco parecen haber puesto en marcha un mayor número de actuaciones propiamente educativas en coordinación con otras instituciones. Así, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía tiene establecido desde 1998 un convenio con la Universidad de Sevilla para el desarrollo y puesta en marcha del programa de “Convivencia Escolar en los Centros Educativos”, al que ya se ha hecho referencia con anterioridad.

La misma Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía está elaborando, por otra parte, en coordinación con la Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia Maltratada (ADIMA), unos materiales de apoyo al profesorado para el tratamiento y prevención de la violencia hacia los menores tanto si procede de personas adultas como si la agresión parte de los propios compañeros.

Finalmente, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía tiene también suscrito un convenio con la Consejería de Asuntos Sociales que, aunque no trata de forma directa la violencia en

el medio escolar, sí establece vías de coordinación en una materia que está directamente vinculada con la misma, como es la prevención de Drogodependencias y el fomento de los estilos de vida saludables de la población escolar. Este convenio crea asimismo un marco de actuación conjunta que da coherencia a todas las actuaciones de protección del menor.

El Ministerio de Educación y Cultura ha puesto igualmente en marcha un convenio con la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para el diseño y ejecución de programas de sensibilización contra el racismo; el desarrollo de la educación intercultural y la tolerancia y la prevención de la violencia en los centros docentes.

Asimismo, el programa “Convivir es Vivir”, que se lleva a cabo en la Comunidad de Madrid, impulsado por la Dirección Provincial de Educación y Cultura de Madrid, supone la colaboración del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Federación de Municipios de Madrid, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos “Giner de los Ríos”, Confederación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos, la organización no gubernamental “Jóvenes contra la Intolerancia”, y sindicatos de profesores.

Por último, también el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco ha desarrollado diversas actuaciones dirigidas, según señala, a activar y desarrollar programas orientados a objetivos de búsqueda de la paz.

Dos de estas actuaciones se enmarcan dentro de la línea, señalada ya en otros apartados, de medidas dirigidas a evitar el fracaso escolar de poblaciones de riesgo y a lograr la inserción en el mundo

laboral de alumnos que no han obtenido titulación al final de la educación obligatoria. Con esta finalidad el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, las Diputaciones Forales de Vizcaya y Guipúzcoa y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz crearon, a finales de la década de los 80, los Consorcios de Educación Compensatoria. Estos consorcios tienen como objetivo la inserción social de jóvenes en dificultad, colectivos marginados y minorías sociales y étnicas. Entre sus actividades se encuentra la lucha contra el absentismo escolar, la educación compensatoria con alumnos de 14-16 años, y, en algunos municipios, cuenta también con la Comisión de coordinación para dar respuesta a los alumnos problemáticos en la educación obligatoria.

En esta misma línea el departamento de educación vasco tiene establecidos convenios con Ayuntamientos y Mancomunidades para el funcionamiento de Centros de Iniciación Profesional, dirigidos a la inserción laboral o la reincorporación al sistema educativo de los jóvenes mayores de 16 años que no han obtenido titulación académica.

El resto de las actuaciones de coordinación a que se refiere la Administración educativa vasca se enmarca en el campo más amplio de la educación para la paz y el desarrollo de valores democráticos en los jóvenes. En este ámbito, el informe elaborado por la administración educativa vasca destaca tres acciones.

En primer lugar, el Convenio de Colaboración entre el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y la Fundación “*Gernika Gogoratz*”. Esta fundación, que es un Centro de Investigación para la Paz creado por el Parlamento Vasco, tiene como objetivo, entre otros, la constitución de grupos de mediación para los conflictos que se plantean en los centros educativos del País Vasco así

como la realización de un estudio para integrar en los currículos educativos el tema transversal de “Educación para la paz”.

Otra de las actuaciones consiste en el Plan interdepartamental (Mesa Plural) del Gobierno Vasco para el desarrollo de los valores democráticos y el fomento de actitudes de solidaridad, tolerancia y responsabilidad en los adolescentes vascos. Dicho plan fue elaborado por representantes de los Departamentos de Educación, Cultura, Trabajo, Justicia, Industria e Interior. El plan se desarrolló durante 1997 y 1998 y permitió posteriormente abordar el Plan Joven de Euskadi.

Finalmente, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación menciona al “Grupo de Trabajo de Educación para la Paz” en el que están integradas todas aquellas entidades que vienen promocionando actividades relacionadas con la educación para la paz.

En la tabla 3.4. se resumen las actuaciones reseñadas en el presente apartado.

Tabla 3.4. Iniciativas de coordinación entre administraciones educativas, comunicadas por las distintas comunidades autónomas

| COMUNIDAD | CONVENIOS MARCO SOBRE CONVIVENCIA PACÍFICA Y PROTECCIÓN DEL MENOR | CONVENIOS ESPECÍFICOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO |
|-------------------|---|--|
| ANDALUCIA | Con la Consejería de Asuntos Sociales: Prevención de Drogodependencias y Medidas de protección del Menor | Con la Universidad de Sevilla: Programa de Convivencia Escolar en los Centros Educativos. Con la Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia Maltratada. |
| BALEARES | -- | -- |
| CANARIAS | -- | -- |
| CATALUÑA | -- | -- |
| GALICIA | Con la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria; de Familia y Promoción del Empleo, Mujer y Juventud; de Sanidad y Servicios Sociales; Diputaciones Provinciales, y Ayuntamientos: Comisión Técnica Interinstitucional del Menor | -- |
| M.E.C. | -- | Con la Universidad Complutense de Madrid: Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes Con Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Federación de Municipios de Madrid, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Federaciones de Asociaciones de Padres de Alumnos "Giner de los Ríos", CONCAPA, ONG "Jóvenes contra la intolerancia", y sindicatos de profesores: Programa Convivir es vivir |
| NAVARRA | -- | -- |
| PAIS VASCO | Con los Departamentos de Cultura, Trabajo, Industria e Interior: Plan de actuación interdepartamental del Gobierno para el desarrollo de valores democráticos y fomento de actitudes de solidaridad, tolerancia y responsabilidad en los adolescentes y jóvenes. Con todas las organizaciones que trabajan en educación para la paz: Grupo de trabajo para la Educación para la Paz. | Con Diputaciones y Ayuntamientos: Consorcios de Educación compensatoria. Con Ayuntamientos y Mancomunidades: Centros de Iniciación profesional. Con la Fundación "Gernika Gogoratuz": educación para la paz y mediación. |
| VALENCIA | Con el Cuerpo Nacional de Policía y la Guardia Civil: Comisión Autónoma para la Convivencia y la Paz | -- |

3.7. Instrucciones que se hayan cursado y líneas de actuación que orientan la intervención de los Servicios de Inspección Educativa para prevenir y solucionar los fenómenos de violencia escolar

Son pocas las administraciones educativas que han dado respuesta en este aspecto al cuestionario formulado. Las administraciones educativas de Baleares, Canarias, Cataluña y Navarra y el Ministerio de Educación y Cultura no hacen referencia a actuación alguna realizada en esta apartado.

Aquellas administraciones que, por el contrario, mencionan la intervención de sus servicios de inspección educativa en relación con el fenómeno de la violencia escolar, lo hacen para asignar a los mismos tareas, incluibles dentro del ámbito de los cometidos que tienen normativamente atribuidos, en relación con las actuaciones recogidas en apartados anteriores, especialmente con los programas específicos de prevención de la violencia escolar. Así, según señala la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, dentro del programa “La convivencia escolar: qué es, cómo abordarla”, su inspección educativa se encuentra en contacto con el servicio “Teléfono Amigo” a través del cual obtiene datos relativos a agresiones que requieran su intervención en los centros docentes, a partir de los que inicia sus labores de investigación y de propuesta de resolución de conflictos.

La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia señala que los servicios de inspección actúan en los casos de conflictos graves en los centros mediante su vinculación con los especialistas en trastornos de conducta con los que cuenta esta comunidad.

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana manifiesta por su parte que en el ámbito territorial que asignado se ha entendido que la inspección debe jugar un papel primordial como dinamizadora del proceso de estudio y mejora de la convivencia en los centros escolares.

En consecuencia se han creado comisiones asesoras del “Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros”, integradas por inspectores de cada una de las provincias de la Comunidad Valenciana y al propio tiempo se han mantenido reuniones con todos los inspectores para que sirvan de transmisores de los principios y objetivos del programa a los centros docentes.

Finalmente, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco se refiere a las líneas de actuación, que ya están de hecho recogidas en el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de esta Comunidad.

Entre los cometidos asignados a la inspección, en el mencionado plan de actuación, en orden a la resolución de conflictos en los centros o a la adopción de una línea de actuación preventiva de los mismos, el departamento vasco menciona los siguientes:

- Asesorar a todos los estamentos de la comunidad educativa en caso de conflictos y sanciones disciplinarias, velando por el correcto cumplimiento de la normativa sobre derechos y deberes del alumnado y asesorando a la comisión de convivencia.
- Informar sobre la legalidad de los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de cada centro, donde se encuentran incluidas las medidas disciplinarias.

- Informar al Departamento de Educación sobre las incidencias que puedan repercutir en la marcha normal de los centros, así como detectar situaciones que pueden desembocar en conflictos que afecten a la convivencia del centro.
- Favorecer las dimensiones educativas que contribuyen a mejorar el clima de convivencia de los centros y la integración de los alumnos.
- Garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado y en especial de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Intervenir directamente en los centros, favoreciendo las medidas preventivas sobre las reactivas.
- Comunicar al Departamento las huelgas del alumnado y las causas por las que se producen, así como las asociaciones que las promueven.

Ha llamado la atención de esta Institución en relación con las respuestas de las administraciones educativas reseñadas en este apartado, tanto que un número significativo de administraciones educativas no parezcan conceder o, al menos, no mencionen el papel que corresponde desempeñar a sus servicios de inspección en relación con los distintos instrumentos con que cada una de ellas afronta la violencia escolar, como el hecho de que ninguna de las administraciones consultadas manifiesten haber puesto en marcha medidas de carácter formativo, dirigidas a los inspectores de educación, que les capaciten para desempeñar su cometido dentro de las nuevas líneas de actuación dirigidas a prevenir y afrontar la violencia escolar.

3.8. Cualesquiera otros datos o actuaciones relacionadas con la prevención y la intervención sobre la violencia escolar.

En este último apartado las administraciones educativas se refieren a una serie de actuaciones que es difícil agrupar con criterios comunes. No obstante lo cual se observa alguna coincidencia en el caso de algunas administraciones.

Por ejemplo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña se refieren en este apartado a una serie de documentos, de distinta naturaleza, en los que se recogen los resultados de las iniciativas indicadas en los apartados anteriores.

Las administraciones educativas de Andalucía, Canarias, Baleares y Navarra no incluyen en este último apartado ningún dato nuevo distinto de los señalados en apartados anteriores.

La Administración educativa de Galicia alude a la realización, por un equipo del Instituto de Ciencias de la Educación, y a iniciativa del Consejo Escolar de Galicia, de un estudio sobre la violencia escolar, con el título “Convivencia y Régimen en Centros Educativos”.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura se refiere al Proyecto PREVES: Prevención de la Violencia en la Escuela. El proyecto promovido por la Agencia Nacional Sócrates de España se desarrolla conjuntamente por las autoridades educativas de Andalucía, el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de Sevilla, y consiste en la celebración de una conferencia, en Sevilla, sobre la prevención de la violencia en el marco escolar, así como en la elaboración de un programa educativo europeo de prevención de la violencia en la escuela.

Finalmente, la Administración educativa valenciana señala, muy adecuadamente, que cualquier acción educativa desde la escuela para fomentar los valores cívicos y la convivencia debe ir necesariamente acompañada de campañas institucionales y de una sensibilización de los medios de comunicación social, particularmente la televisión, con respecto al tratamiento de la violencia en esos medios, apreciaciones con las que parece apuntar la conveniencia de que los poderes públicos realicen actuaciones, que exceden del marco estrictamente docente y de las competencias propias de las administraciones educativas, dirigidas a sensibilizar a la opinión pública y a los medios de comunicación, sobre la incidencia del tratamiento que en los mismos se realice de la violencia, en la formación de la personalidad de los menores y en el aprendizaje de valores básicos.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

II.- ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS DE EDUCACION SECUNDARIA ESPAÑALES: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

- 4.- Características metodológicas del estudio**
- 5.- Resultados del estudio empírico sobre incidencia del maltrato entre iguales en centros de educación secundaria**

Madrid, noviembre de 1999

Volumen 3

**ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DEL MALTRATO
ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS DE
EDUCACION SECUNDARIA ESPAÑOLES**

4. CARACTERISTICAS METODOLOGICAS DEL ESTUDIO

4.- CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

La necesidad de determinar el alcance y las características del fenómeno del maltrato entre iguales en el nivel de la escolarización secundaria en nuestro país, exige una investigación epidemiológica en todo el territorio español. Para obtener una primera aproximación al grado de incidencia del maltrato entre iguales en sus diferentes modalidades, la investigación se ha realizado sobre alumnos de educación secundaria procedentes de una muestra representativa de centros de dicho nivel educativo, así como sobre los equipos directivos de esos mismos centros. Las características de dicho estudio se describen a continuación. La elección de la citada etapa educativa queda justificada, por ser al principio de la secundaria cuando se registra una mayor frecuencia de casos en estudios anteriores de otros países o en los estudios parciales realizados en el nuestro. Por otro lado, en el tramo de edad en que se cursan las citadas enseñanzas es en el que se producen los casos graves de maltrato, que han tenido un eco en la prensa y en medidas de la administración de los últimos años.

4.1. *Objetivos del estudio*

El objetivo general del estudio consiste en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España, o cursos equivalentes en el sistema educativo anterior allí donde persista. Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos.

1. Determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato (físico, verbal, social) tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores y testigos.
2. Descripción de las circunstancias en las que se produce el maltrato desde la perspectiva de las víctimas, de los testigos y de los agresores.
3. Determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etcétera.
4. Descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto a que recurren quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema.
5. Estudio de la relevancia de variables que pudieren afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad de maltrato, escenario, etc.), como la edad o curso, el género, el tamaño del “hábitat” en que se sitúe el centro, y la titularidad pública o privada del mismo.
6. Estudio contrastado de la información expresada por los alumnos de los centros de educación secundaria estudiados con la expresada por los jefes de estudio de esos mismos centros, como miembros del equipo directivo que habitualmente reciben la información acerca de estos problemas cuando se producen en su centro.

4.2 Estudio piloto

Para llevar adelante estos objetivos se recopilaron distintos cuestionarios utilizados en investigaciones sobre el tema, para diseñar un nuevo cuestionario que permitiera recabar del modo más minucioso la información requerida. Una vez construido este instrumento se realizó un estudio piloto para probar su eficacia, así como la comprensión de su contenido por parte de los estudiantes de los distintos cursos que componen la educación secundaria. A continuación se describen las características y resultados del mencionado estudio de prueba.

La **muestra** del estudio piloto preliminar constaba de 3 centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid, en cada uno de los cuales se pasó el cuestionario en 2 grupos, variando el nivel o curso académico de unos centros a otros. El criterio de elección contempló que tanto la zona sur como la norte de la comunidad estuvieran representadas; que todos los cursos que componen la educación secundaria estuvieran representados, y que se tuvieran más datos del curso 1º de E.S.O., por el mayor riesgo de no comprensión del contenido del cuestionario. El total de la muestra de este primer estudio ascendió a 130 participantes (70 chicos y 60 chicas).

Se describen a continuación las características de cada centro y los cursos examinados en cada uno de ellos:

- Instituto: Tres Cantos, Zona norte de la Comunidad Autónoma de Madrid. Nivel socio-económico medio a medio-alto. Se realizó el estudio piloto en los cursos de 1º y 2º de la E.S.O. (un grupo por nivel).

- Instituto: Usera. Zona Madrid capital. Nivel socio-económico medio-bajo. Se realizó el estudio piloto en los cursos 3º y 4º de E.S.O. (un grupo por nivel)
- Colegio: Villaverde Bajo. Zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid. Nivel socio-económico bajo. Se realizó el estudio piloto en el curso 1º de E.S.O. (dos grupos de ese nivel).

Por tanto, se obtuvieron datos de los siguientes cursos:

1º E.S.O.: 3 grupos de dos centros distintos (uno de la localidad de Tres Cantos y dos de Villaverde Bajo)

2º E.S.O.: 1 grupo de Tres Cantos

3º E.S.O.: 1 grupo de Usera

4º E.S.O.: 1 grupo de Usera

El **procedimiento** utilizado consistió en la personación en las aulas seleccionadas, solicitando a los estudiantes la cumplimentación del cuestionario, que incluía una pequeña introducción elaborada por los investigadores con el fin de acotar el tema de la violencia entre iguales por abuso de poder y evitar la referencia a otros casos de violencia. Se puso el acento en que no dejaran de expresar todas las dudas sobre el contenido del cuestionario, advirtiéndoles a los alumnos que posteriormente se usaría en otros centros y se quería tener la certeza de que fuese comprensible para chicos y chicas de muy distintos lugares.

A partir de los resultados obtenidos con el cuestionario preliminar en los centros mencionados, se llegó a las siguientes **conclusiones**.

1. En los grupos de mayor edad (2º, 3º y 4º) los alumnos no plantearon dudas ante el cuestionario. Los alumnos explicitaron verbalmente la

facilidad de comprensión de todas las preguntas, así como del procedimiento de contestación.

2. Sin embargo, los alumnos de 1º presentaron dudas respecto a la comprensión exacta del término “acoso sexual”. Por este motivo se decidió introducir en el estudio definitivo una definición del mismo que debía ser expresada por el encuestador a todos los participantes.
3. Mediante la observación en el momento de la aplicación y por medio de los comentarios que los participantes hacían de modo individual a los investigadores presentes, se llegó a la conclusión de que en algunas preguntas al participante no le quedaba claro el referente de las mismas. Es decir, si la pregunta se refería a su experiencia como autor o víctima, o a lo que sabía que ocurría en su centro. Este dato llevó a titular los bloques de preguntas incluyendo a quién o qué se estaba preguntando en cada elemento o conjunto de elementos del cuestionario.
4. De la misma forma se constató que los chicos/as participantes en muchos casos no diferenciaban bien entre lo que era un episodio violento puntual o un juego rudo de una situación clara de abuso de poder repetido, por lo que se decidió introducir la frase “de forma repetida” a lo largo del cuestionario. Asimismo se decidió insistir en la naturaleza negativa de la relación que se estaba estudiando, donde no hay dos individuos que disfrutan con una actividad agresiva en un contexto lúdico, sino que a uno de esos individuos se le está haciendo la vida imposible.
5. Por último uno de los cambios más importantes que se realizaron en el cuestionario fue el de sustituir ciertas preguntas con varias posibilidades de respuesta por tablas donde se incluían esas respuestas pero con relación a los distintos tipos de comportamiento

que se pueden realizar en este proceso de maltrato por abuso de poder (v.gr. Insultar, poner motes, pegar, etc.). Este cambio se realizó por consenso de los miembros del equipo de investigación, ya que en la mayoría de los cuestionarios utilizados en anteriores estudios no se hacía un análisis tan preciso de los distintos tipos de violencia, y parecía que no debía concluir sobre la incidencia en términos tan generales como los que se encuentran en algunos estudios. No es lo mismo que alguien conteste que siempre le están poniendo motes o que siempre le estén amenazando con armas. De ahí que las categorías generales que se utilizan en otros cuestionarios (p.ej. abuso físico, abuso psicológico, exclusión, etc.) se transformasen en categorías más concretas (p.ej. insultos, motes, pegar, no dejar participar, etc.) y se enumeraran todas estas categorías concretas cada vez que se pregunta algo sobre el fenómeno (p.ej. dónde le pasa, a quién se lo comunica, de qué curso es quien lo hace, etc.)

4.3. Método de la encuesta epidemiológica en todo el Estado

Se describen a continuación los detalles metodológicos del estudio realizado.

4.3.1. Muestra

Se encuestó a 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria o niveles equivalentes, la mitad chicas y la mitad chicos. Una cuarta parte de la muestra pertenecía a cada uno de los cuatro cursos de la E.S.O. (o equivalente). Los participantes pertenecían a 300 centros educativos públicos y privados, -fueran éstos últimos concertados o no-, ubicados en el territorio de las distintas Comunidades Autónomas.

Por tanto, se trata de un diseño transversal, ya que se compara el grado de incidencia del problema entre diferentes estratos (de edad) de población, dentro del mismo momento temporal.

Además se encuestó a un miembro del equipo directivo de cada centro, en concreto al profesor que ocupara el cargo de Jefe de Estudios en cada uno de los 300 centros seleccionados.

El error muestral que se tuvo en cuenta en el caso de los estudiantes ha sido de $\pm 2,2\%$ (a un nivel de confianza del 95,5% y máxima variabilidad). En el caso de la muestra de profesores, no tiene sentido plantearse su representatividad con respecto al conjunto de la población de E.S.O., ya que lo que interesaba era conocer qué se sabe de los casos de maltrato entre iguales, y cómo se aborda el problema *dentro de los centros de los estudiantes encuestados*.

La muestra de alumnos se obtuvo a partir del censo de centros de educación secundaria. Se hizo de forma estratificada con afijaciones proporcionales por comunidades autónomas, tamaño de hábitat y titularidad del centro. Para el caso del género y del curso se hicieron afijaciones simples (un grupo por curso y una pareja de chico y chica por grupo, más una pareja adicional hasta totalizar 10 estudiantes por centro).

En total se seleccionaron 553 puntos de muestreo o centros escolares, de los cuales 300 fueron considerados titulares, y 253, sustitutos. La muestra de profesores se considera muestra a propósito, elegida una vez contactados los centros elegidos para la muestra de estudiantes.

4.3.2. Material

Se elaboraron dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los jefes de estudios de los centros respectivos. Entre los anexos de este informe se incluye un ejemplar de cada uno de los cuestionarios utilizados. Uno y otro contenían una introducción donde se describe el problema del que trata el cuestionario así como algunas indicaciones sobre el procedimiento de contestación.

El cuestionario de alumnos está organizado en bloques, en cada uno de los cuales se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- a) lo que ocurre en el centro, visto como espectador: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, número de personas que agreden;
- b) relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado;
- c) trato del que es objeto el estudiante: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia;
- d) características del agresor: sexo, integrante de la colectividad colegial o no, estatus (profesor o no);
- e) lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato;
- f) personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar;
- g) el alumno como agresor: acciones hechas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

El cuestionario de los jefes de estudio contenía dos tipos de preguntas:

- a) preguntas que tenía que contestar en tanto que jefe de estudios, p.ej. número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención;
- b) preguntas que tenía que contestar cada sujeto en tanto que profesor relativas a casos de maltrato en su propia clase: tipo, frecuencia, lugar, y demás detalles también recabados en el cuestionario de alumnos.

En ambos casos la incidencia se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, etc.). Como en el cuestionario se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, la intensidad de la agresión debe entenderse como frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

Por otra parte, conviene destacar una característica específica del cuestionario diseñado para este trabajo, que lo distingue de otros instrumentos utilizados en buena parte de las investigaciones anteriores basados, en general, en el inicialmente diseñado por Olweus para sus primeras investigaciones. En estos cuestionarios la determinación de las características específicas de cada tipo de maltrato proviene de la información proporcionada por aquellos sujetos que previamente han admitido ser víctimas o promotores de abusos entre iguales con carácter general, es decir, no limitado a un tipo de abuso concreto.

En el instrumento diseñado para esta encuesta se decidió investigar directamente sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que pudiera establecerse la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión. Sin embargo, ello

dificulta la comparación entre los resultados de esta investigación y de las anteriores pues, entre otras razones, la diferencia de cuestionarios puede afectar a las estimaciones del grado de incidencia que resulta de cada una de ellas.

A pesar de esto, se consideró más adecuada la estrategia utilizada en esta investigación para tener una visión más precisa del problema que se estudia. La contrapartida de esta decisión en la elaboración del cuestionario es la pérdida de comparabilidad entre ésta y las otras investigaciones ya que aunque siempre cabe hacer comparaciones éstas no podrán hacerse de forma directa. En cualquier caso, se hará mención de esta cuestión en el momento correspondiente al análisis y discusión de los resultados.

4.3.3. Procedimiento

Una vez diseñados los cuestionarios y habiendo introducido las modificaciones oportunas tras los resultados del estudio piloto preliminar, UNICEF contrató a una empresa especializada para la realización de las encuestas de ámbito nacional. El equipo de investigadores tuvo una reunión en la sede de dicha empresa con los encuestadores de Madrid y jefe de campo de la misma, en la que se procedió a explicar el objetivo de la investigación, los detalles del cuestionario, las instrucciones e indicaciones ante posibles preguntas de los sujetos.

La Institución del Defensor del Pueblo, se puso en contacto con los centros elegidos para que facilitaran la tarea de los 74 entrevistadores desplazados a tal fin. Una vez en el centro, se entregaba el cuestionario de profesores al jefe de estudios y se reunía a los 10 alumnos seleccionados previamente (véase apartado de Muestra) en una sala donde se les explicaba el objetivo del estudio, se introducía el

cuestionario, se definía el término de "acoso sexual", y se daba a los alumnos todo el tiempo para que contestaran, de modo anónimo, al conjunto de preguntas, poniéndoseles asimismo de manifiesto la disponibilidad de los entrevistadores para explicar cualquier contenido que no se entendiera.

5. RESULTADOS

5.- RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPIRICO SOBRE INCIDENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES EN CENTROS DE EDUCACION SECUNDARIA

Dadas las características epidemiológicas de esta investigación, los resultados que se presentan a continuación deben considerarse como una estimación de la incidencia de las diferentes conductas de agresión entre iguales por abuso de poder en la población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de nuestro país. Dicha estimación está sujeta a los márgenes de error derivados del procedimiento de selección y del tamaño de la muestra, que ya se comentaron en el apartado correspondiente.

En general, se presentan los datos expresados en términos de frecuencias relativas (porcentajes). En algunos casos -explícitamente señalados- se utilizan pruebas de significación estadística para contrastar hipótesis sobre diferencias de incidencia en función de algunas variables agrupadoras. En todos esos casos el nivel de confianza utilizado en el contraste ha sido muy alto (NC=99,9%; $\alpha=0,001$). Esto quiere decir que se trabaja con un riesgo pequeño de cometer lo que se conoce como error tipo I, consistente en rechazar (considerar falsa) la hipótesis nula cuando es verdadera. En el presente caso, esto se traduce en un bajo riesgo de decidir que hay diferencias en la incidencia en función de una determinada variable agrupadora cuando realmente no las hubiera. Aunque un nivel de confianza tan alto no es el único que habitualmente se maneja en este tipo de estudios, en éste ha parecido el adecuado dada la responsabilidad institucional del Defensor del Pueblo y el interés de éste de aportar datos cuya certeza resulte incuestionable.

En las preguntas de los cuestionarios relativas a la incidencia se han utilizado cuatro categorías de respuesta para estimar la intensidad de la conducta: “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”. Sin embargo, en la presentación de resultados se ha considerado más claro manejar sólo tres: “nunca”, “a veces” y “en muchos casos”. Esta última categoría se obtiene como resultado de la suma de “a menudo” y “siempre”. Además de simplificar la presentación de los resultados, esta agrupación tiene interés teórico ya que la incidencia con este tercer tipo de intensidad es la que se considera grave y con riesgo de victimización (en el caso del alumnado que es agredido).

Los resultados se presentan en dos grandes bloques: los que se obtienen mediante el análisis de las respuestas de los estudiantes y los que se obtienen mediante el análisis de las respuestas del profesorado. En cada uno de los bloques se hace referencia a la organización de la información y todos los subapartados tratan de recoger un resumen de la misma a modo de conclusión. Las conclusiones generales de este estudio empírico se recogen en el apartado final de este informe.

Como anexo a este informe se incluyen las Figuras correspondientes a la investigación efectuada en las que, en forma de gráficos y de tablas, se cuantifican los resultados de la encuesta, por lo que deben considerarse un complemento imprescindible para la adecuada lectura de los capítulos relativos a “resultados” y asimismo a “conclusiones y recomendaciones”. Hubiera sido deseable insertar cada una de las numerosas figuras que se incluyen en el mencionado anexo en el lugar correspondiente del texto en el que se hace referencia a ellas. Sin embargo ello hubiera alargado el período de elaboración de este informe y se ha considerado prioritario hacer público el mismo antes de que finalice el primer trimestre de este curso escolar para que pueda ser objeto de debate y discusión y, como lógicamente es el deseo del

Defensor del Pueblo, contribuir a la mejora de las relaciones de convivencia que se dan actualmente en nuestros centros docentes.

Asimismo, son complemento imprescindible para la adecuada lectura de este informe los cuestionarios usados para la investigación, que se incluyen también como anexo. Su previo examen, antes de comenzar la lectura de este apartado del informe, permitirá una mejor comprensión de los resultados que a continuación se exponen, a través del conocimiento de las preguntas que han sido concretamente formuladas a los alumnos, en su triple dimensión de posibles víctimas, agresores o testigos de episodios violentos y a los profesores, en su doble condición de responsables de la impartición de la docencia en alguna materia a un determinado grupo de alumnos y, asimismo, en su condición de jefes de estudios en los respectivos centros docentes.

5.1 Resultados relativos a las respuestas de los alumnos y alumnas

En el estudio de la incidencia de las trece conductas de agresión entre iguales, incluidas en el cuestionario aplicado a los estudiantes, se han incorporado algunos elementos que permiten filtrar las respuestas de éstos mediante el análisis de su congruencia, entendida ésta como la concordancia en las respuestas a preguntas relativas al mismo hecho. Aunque, tomado pregunta a pregunta, el número de respuestas incongruentes no es excesivo -un trece por ciento en el peor de los casos-, considerado en su conjunto llevaría a perder más de la mitad de la muestra. Ante este hecho se ha preferido eliminar las respuestas incongruentes pregunta a pregunta para optimizar en cada caso el número de respuestas consideradas válidas. Esto hace que el tamaño de la muestra sobre la que se estiman los porcentajes varíe en cada caso y ha obligado a informar del número de sujetos estudiados

en cada una de las tablas que se presentan, (véanse en los anexos), pero aumenta la fiabilidad de los datos que se incluyen en el análisis.

Este bloque se divide en dos grandes apartados. En el primero se presenta la descripción de los distintos estimadores de la incidencia, sus diferencias en función de las variables agrupadoras estudiadas y su comparación con los datos que se han obtenido en otros estudios tanto nacionales como internacionales. En el segundo bloque se entra a detallar algunos de los aspectos más relevantes del fenómeno del maltrato: las características personales de los implicados -ya sean víctimas o agresores- y las circunstancias en las que éste se da.

5.1.1. Resultados acerca de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales

En este apartado se presentan los datos sobre la frecuencia con la que aparecen en los centros educativos distintas conductas que suponen un maltrato entre iguales por abuso de poder. Como se ha señalado ya con anterioridad en este informe, en este tipo de conflictos los alumnos pueden estar implicados desde distintas posiciones: pueden ser víctimas, agresores o testigos del maltrato. El análisis de los datos se presenta atendiendo a este triple estatus. Por otra parte, en el estudio de la incidencia se ha visto oportuno diferenciar entre distintas manifestaciones del maltrato ya que, si bien todas ellas comparten su carácter antisocial y la ruptura de la simetría propia de las relaciones entre iguales, se trataba de ver si su naturaleza las hace diferentes en cuanto a su frecuencia, cuál es el escenario en el que se producen y qué es lo que ocurre después, todo lo cual puede dar luz sobre la distinta gravedad de cada una de ellas. Esto llevó a que en el cuestionario se diferenciara entre estas diversas conductas y, lógicamente, a que en el análisis de los resultados que se realiza a continuación se mantenga

esta distinción exponiéndose los datos en el orden en que estas categorías aparecen en el cuestionario.

5.1.1.1. La incidencia de cada tipo de maltrato según las víctimas

Se exponen aquí los datos que se desprenden de las respuestas de los sujetos de la muestra a las preguntas sobre si han sido objeto de distintos tipos de maltrato, es decir, a las cuestiones en las que se les sitúa en la perspectiva de víctimas de malos tratos por parte de otros. Como se observa en la Figura⁶ 5.1, las conductas que ponen de manifiesto un maltrato mediante *la exclusión social* presentan una frecuencia moderada. Se observan 366 casos en que los alumnos manifiestan que *han sido ignorados*, lo que en términos de porcentaje supone un 14%. Esta incidencia disminuye drásticamente cuando la frecuencia es *en muchos casos me ocurre*, donde sólo aparecen 23 casos que no suponen ni siquiera el 1% de la muestra. Cuando la manifestación de la exclusión social es el *no dejar participar*, los casos de la frecuencia menor (a veces) disminuyen (239) mientras que las situaciones que suponen más persistencia en la conducta (en muchos casos) aumentan, si bien los datos siguen siendo muy bajos (50 casos que suponen un 1,8%). Estos resultados sitúan los malos tratos por exclusión social en tercer lugar cuando se ordenan los porcentajes con los que las diversas manifestaciones de maltrato aparecen (ver tabla 5.1.1, insertada a continuación). Después de las agresiones de tipo verbal y de que les escondan cosas, que les ignoren y no les dejen participar son las conductas que con mayor frecuencia reconocen sufrir los alumnos en los centros docentes.

⁶ Se insiste aquí que la lectura de este apartado de “resultados” debe complementarse inexcusablemente con la consulta de las Figuras (gráficos y tablas) que se incluyen en los Anexos.

Por lo que se refiere a las tres conductas que reflejan *agresión verbal -insultarme, ponerme motes y hablar mal de mí* (un compañero o compañera)-, son las que con mayor frecuencia aparecen, con una diferencia muy importante con respecto a todas las demás manifestaciones del maltrato entre iguales, como se recoge en la Figura 5.2. Los alumnos encuestados se identifican como víctimas de casi 900 casos de insultos y más de 800 de motes y de que hablen mal de ellos otros estudiantes, cuando la pregunta se refiere a la frecuencia “a veces”, lo que representa, al menos, el 30% de la población encuestada. Esto supone un incremento muy importante con respecto al maltrato por exclusión social. Como en el caso anterior, cuando se refieren a situaciones que pueden provocar procesos de victimización grave, es decir a agresiones que suceden “en muchos casos”, los datos de incidencia son llamativamente inferiores. Por otra parte, si bien la conducta más habitual de agresión verbal es el insulto, la diferencia con los motes y hablar mal de los compañeros es prácticamente inexistente.

En la categoría relativa a la *agresión física indirecta*, se observan diferencias muy importantes entre las distintas manifestaciones que este tipo de maltrato puede tener. Así las conductas de *romper y robar cosas* se sufren con muy poca frecuencia, como se observa en la Figura 5.3. La frecuencia menor corresponde a la agresión de rotura de objetos, 119 casos que representan el 4,1% de los mismos, frente a 184 casos de robos, que representan el 6,4%. Y una vez más la incidencia disminuye notablemente cuando se les pregunta por la frecuencia mayor: “en muchos casos”. Sin embargo, los estudiantes encuestados revelan que *sus compañeros les esconden cosas* con cierta frecuencia. En la tabla 5.3, se recogen 543 casos de este tipo de maltrato, lo que representa un 20%. Esta manera de meterse con los iguales es pues la segunda más frecuente según el estudio, considerando las categorías globales.

Como se ve en la Figura 5.4 la categoría *agresión física* tiene una única manifestación que se refiere a *ser pegado por los compañeros*. Este comportamiento, si bien resulta infrecuente (4,1% en la respuesta “a veces” y 0,7% cuando la pregunta es “en muchos casos”) es, sin duda, uno de los tipos de conflicto que más altera la convivencia en el centro por ser más manifiesto, sobre todo cuando hay lesiones, con lo que su gravedad es cualitativamente distinta de las otras conductas analizadas hasta ahora.

El penúltimo grupo de manifestaciones de maltrato entre iguales se caracteriza por comportamientos de *amenaza y chantaje*. Y, como en el caso de la agresión física indirecta, se observa un patrón de frecuencias semejante cuando los estudiantes refieren si sus compañeros les obligan a hacer cosas y les amenazan con armas. En estos dos casos, como se observa en la Figura 5.5, la frecuencia es muy pequeña (22 y 17 víctimas, respectivamente, a las que les ha ocurrido “a veces”, esto es, el 0,7% y 0,6%, en cada supuesto; y tan sólo 2 víctimas declaradas para amenazas y 3 víctimas para chantaje, el 0,1% en ambos casos, cuando la frecuencia es “en muchos casos”). Sin embargo, *amenazar para meter miedo* aparece como un comportamiento mucho más habitual. Los alumnos de la muestra relatan 238 ocasiones en las que han sufrido este maltrato. El porcentaje que ello supone, un 8,5%, lo sitúa como el cuarto tipo de abuso entre iguales más frecuente si se habla en términos de categorías globales, por detrás de la agresión verbal, la conducta de esconder cosas y la exclusión.

Finalmente, en la Figura 5.6 se observa que *el acoso sexual* es una manifestación de maltrato muy inusual, aunque exista entre los escolares españoles de secundaria. Se declaran 49 casos (1,7%) de frecuencia esporádica, que se reducen a 17 (0,6%) cuando dicen que les ocurre “en muchos casos”.

El resumen de la incidencia del maltrato por lo que se refiere a las víctimas que declaran haberlo sufrido, tomando los datos de la frecuencia más esporádica, “a veces me ocurre”, se recoge en la Tabla 5.1.1. insertada a continuación. En ella se observa que las manifestaciones con frecuencias más altas podrían considerarse las menos graves (agresión verbal, exclusión social). Sin embargo, por bajas que sean sus frecuencias, hay que prestar atención a los casos de amenazas para meter miedo y de pegar ya que suponen manifestaciones que pueden provocar un gran daño en las víctimas. En cualquier caso no hay que menospreciar los otros tipos de maltrato, ya que, por ejemplo la exclusión social, que podría parecer en una primera aproximación un comportamiento más inofensivo, puede de hecho suponer un profundo sufrimiento para los alumnos o alumnas que la experimentan. Es importante destacar que estas frecuencias se refieren a situaciones poco habituales, ya que ilustran el número de alumnos que *contestan* “a veces me ocurre”. En las Figuras incluidas como anexo se muestra claramente que el número de casos disminuye drásticamente cuando las víctimas responden que les ocurre “en muchos casos”.

Tabla 5.1.1. Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas atendiendo a la frecuencia “A veces me ocurre”

| POSICIÓN | TIPO DE MALTRATO | FRECUENCIA “A veces me ocurre” | PORCENTAJE |
|-----------------|--------------------------------|---|-------------------|
| 1 ^a | Me insultan | 881 | 33,8% |
| 2 ^a | Hablan mal de mí | 818 | 31,2% |
| 3 ^a | Me ponen motes | 820 | 30,1% |
| 4 ^a | Me esconden cosas | 543 | 20,0% |
| 5 ^a | Me ignoran | 366 | 14,0% |
| 6 ^a | No me dejan participar | 239 | 8,9% |
| 7 ^a | Me amenazan para meterme miedo | 238 | 8,5% |
| 8 ^a | Me roban cosas | 184 | 6,4% |
| 9 ^a | Me rompen cosas | 119 | 4,1% |
| 10 ^a | Me pegan | 116 | 4,1% |
| 11 ^a | Me acosan sexualmente | 49 | 1,7% |
| 12 ^a | Me obligan a hacer cosas | 22 | 0,7% |
| 13 ^a | Me amenazan con armas | 17 | 0,6% |

El orden -aunque no el porcentaje- que arrojan los resultados con la frecuencia “en muchos casos me ocurre” es muy semejante al que se recoge en la tabla anterior.

5.1.1.2. La incidencia de cada tipo de maltrato según los agresores

Los datos deducidos de las respuestas de los agresores muestran ciertas diferencias con respecto a los de las víctimas, como puede observarse en las Figuras incluidas en los anexos bajo los números 5.7-5.12. En primer lugar, se observa algún cambio con respecto al orden de frecuencia con el que las distintas manifestaciones del maltrato aparecen, como se observa en la Tabla 5.1.2.

Aunque también la percepción de los agresores las dos categorías que mayor frecuencia presentan son las de *exclusión social* y *agresión verbal*, el orden interno de las manifestaciones de cada una ha variado. En este caso, la conducta de *ignorar* tiene más presencia que *poner motes* y *esconder las cosas*. También aparece en una posición distinta el abuso que supone agresión física. Los agresores que pegan son más frecuentes que los que roban y rompen cosas, a diferencia de lo que manifestaban las víctimas. El cambio que se observa entre las frecuencias de la categoría *amenazar con armas* y *obligar a hacer cosas* es prácticamente imperceptible.

Tabla 5.1.2. Orden de incidencia de los distintos tipos maltrato según los agresores atendiendo a la frecuencia “A veces lo hago”

| POSICIÓN | TIPO DE MALTRATO | FRECUENCIA “A veces lo hago” | PORCENTAJE |
|-----------------|--------------------------|------------------------------------|------------|
| 1 ^a | Insulto | 1.066 | 40,9% |
| 2 ^a | Hablo mal | 923 | 35,3% |
| 3 ^a | Ignoro | 917 | 35,1% |
| 4 ^a | Pongo motes | 895 | 32,9% |
| 5 ^a | Escondo cosas | 332 | 12,2% |
| 6 ^a | No dejo participar | 314 | 11,7% |
| 7 ^a | Amenazo para meter miedo | 189 | 6,8% |
| 8 ^a | Pego | 189 | 6,6% |
| 9 ^a | Robo cosas | 36 | 1,3% |
| 10 ^a | Rompo cosas | 35 | 1,2% |
| 11 ^a | Acoso sexualmente | 15 | 0,5% |
| 12 ^a | Amenazo con armas | 10 | 0,3% |
| 13 ^a | Obligo a hacer cosas | 8 | 0,3% |

Otra de las diferencias claras entre los resultados de las víctimas y los de los agresores es el grado de incidencia que se observa en cada caso. El patrón que parece observarse en los datos de agresores

es que aumenta la incidencia en el caso de las conductas menos graves⁷ y disminuye en las más graves. Esta pauta sólo tiene una excepción que es importante destacar: la agresión física, que claramente se sitúa entre los comportamientos graves y, sin embargo, aumenta su frecuencia cuando los alumnos se autocalifican como agresores. Tal como sucedía en el análisis de los resultados relativos a las víctimas, el orden de frecuencias cuando la respuesta es “en muchos casos” es muy semejante a la respuesta “a veces”.

5.1.1.3. La incidencia de cada tipo de maltrato según los testigos

Quizás lo más llamativo de los resultados obtenidos cuando se analizan las respuestas de los estudiantes como testigos de maltratos, es el gran incremento que se produce en sus percepciones de la incidencia del maltrato en los centros, en relación con la información que dan víctimas y agresores. Así pues, como puede verse en cada una de la Figuras 5.13-5.18 el número de sujetos que dicen presenciar agresiones es mucho mayor que el número de éstas que declaran sufrir las víctimas y ejercer los agresores en todas las categorías. La explicación de estos diferentes niveles de incidencia estaría en que, al ser los centros de secundaria lugares donde conviven muchos alumnos y alumnas, es lógico que sea mayor el número de situaciones de conflicto que perciban éstos que el de situaciones en las que participan como víctimas o agresores.

En el caso de las respuestas de los alumnos y alumnas que dicen haber visto que algunas de las manifestaciones del maltrato que se vienen analizando han tenido lugar en su centro, las variaciones en el orden de incidencia son mayores, como se observa a continuación en la

⁷ Es importante volver a recordar aquí la salvedad hecha anteriormente acerca del uso del concepto de gravedad, en el sentido de que las posibles secuelas psicosociales de algunas de las conductas de exclusión social o agresión verbal pueden ser también muy importantes.

Tabla 5.1.3. El *insulto*, que aparecía con la frecuencia más alta en el caso de víctimas y agresores, pasa aquí al octavo lugar. También cambia su frecuencia, en términos relativos, la conducta de *hablar mal* que, según los testigos, es menos habitual que otras y, sin embargo, es más habitual que lo que señalan víctimas y agresores. De manera aún más clara disminuye la percepción de los testigos respecto a *poner motes*. Así pues, las conductas de agresión verbal, a excepción de *hablar mal de otro*, son menos percibidas por los testigos que declaradas por las víctimas y los agresores. Sin embargo, la *exclusión social* sigue siendo uno de los comportamientos que, también según los alumnos testigos se produce con más frecuencia en los centros.

También los tipos de maltrato más graves, como *pegar* o *amenazar para meter miedo*, son percibidos por los estudiantes en su condición de testigos con una incidencia más alta que la que reflejaban como víctimas y agresores. En cualquier caso, las tres manifestaciones que aparecen como las menos frecuentes en las tablas anteriores -*acoso sexual*, *amenaza con armas* y *obligar a hacer cosas*- también son las menos observadas por los otros alumnos.

Tabla 5.1.3. Orden de incidencia de los distintos tipos maltrato según los testigos atendiendo a la frecuencia “A veces lo he visto”

| POSICIÓN | TIPO DE MALTRATO | FRECUENCIA “A veces lo he visto” | PORCENTAJE |
|-----------------|--------------------------------|-------------------------------------|------------|
| 1 ^a | Le ignoran | 1.492 | 57,2% |
| 2 ^a | Le esconden cosas | 1.355 | 49,8% |
| 3 ^a | No le dejan participar | 1.264 | 47,2% |
| 4 ^a | Le pegan | 1.299 | 45,4% |
| 5 ^a | Le amenazan para meterle miedo | 1.191 | 42,5% |
| 6 ^a | Hablan mal de otro | 1.113 | 42,5% |
| 7 ^a | Le rompen cosas | 911 | 31,6% |
| 8 ^a | Le insultan | 818 | 31,3% |
| 9 ^a | Le roban cosas | 896 | 31,1% |
| 10 ^a | Le ponen motes | 815 | 29,9% |
| 11 ^a | Le obligan a hacer cosas | 311 | 10,5% |
| 12 ^a | Le acosan sexualmente | 173 | 5,8% |
| 13 ^a | Le amenazan con armas | 163 | 5,5% |

Finalmente se **resumen** los resultados de incidencia en lo que se consideran sus aspectos fundamentales:

- Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles, si bien con un nivel de incidencia muy distinto. No obstante, algunas de las manifestaciones de maltrato, entre ellas las que son consideradas más graves -*acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas*- se producen con poca frecuencia. Ello no supone que no se le deba dar importancia. Por el contrario, aunque los niveles de incidencia sean bajos, al tener una repercusión tan nociva -especialmente sobre las víctimas, pero también sobre los agresores y los testigos- deben tomarse medidas de prevención e intervención para reducir, o mejor, eliminar su presencia. Por otra parte las agresiones consideradas menos graves han de ser tenidas en

cuenta ya que, muchas de ellas, especialmente las que implican exclusión social, suponen importantes daños psicológicos para los escolares.

- Se han obtenido pautas de incidencia de los distintos tipos de maltrato en todos los casos, es decir, cuando el alumnado responde como víctima, agresor y testigo. Así, se produce un mayor número de abusos por *agresión verbal* y *exclusión social*, seguidos por *agresión física indirecta*, conductas de *amenaza para intimidar*, *agresiones físicas directas (pegar)*, y, con porcentajes claramente inferiores, *obligar a otro a hacer cosas que no desea*, el *acoso sexual* y la *amenaza con armas*.
- Los alumnos que se declaran víctimas son menos que los que se confiesan agresores en las categorías de *exclusión social*, *agresión verbal*, *agresión física indirecta* y conducta de *pegar*. Sin embargo en las categorías restantes son menos los escolares que reconocen que agreden a otros que los que dicen ser agredidos. Ello parece indicar que son más los alumnos que reconocen ser autores de las conductas menos graves comparadas con las de mayor gravedad.

5.1.1.4. Variación de la incidencia según las características de la muestra

Como se señaló en el apartado anterior dedicado a exponer la metodología, en el estudio se han tomado en cuenta una serie de variables que en trabajos anteriores han resultado relevantes para entender la distinta incidencia del maltrato entre iguales. Estas son: las características del entorno (tamaño de hábitat) la titularidad del centro (público o privado) y, con respecto a los alumnos, el género (masculino o femenino) y el curso escolar (1º, 2º, 3º, 4º de E.S.O. o equivalentes). En

este caso, dado que se trata de un estudio de incidencia nacional, también se han tenido en cuenta, como variable, cada una de las Comunidades Autónomas con competencias educativas transferidas en el momento del comienzo del estudio. Las restantes Comunidades se incluyen como territorio MEC.

En el caso de las **víctimas**, no todas las variables estudiadas⁸ dan lugar a diferencias de incidencia. En concreto no se han encontrado diferencias en la incidencia de las diferentes modalidades de maltrato entre las distintas *Comunidades Autónomas* estudiadas (considerando, como ya se ha dicho, el territorio MEC como una totalidad) y tampoco aparecen diferencias en función del *tamaño de "hábitat"*. Por lo que se refiere a la *titularidad* del centro (Figura 5.19), únicamente se observa una diferencia significativa en el caso de la conducta de *hablar mal*. En los centros privados este tipo de maltrato aparece con una frecuencia significativamente mayor que en los centros públicos. En el resto de las manifestaciones del maltrato la incidencia es igual en los dos tipos de centros.

La variable *género* (Figura 5.20) resulta muy relevante para matizar los datos de incidencia general que se han expuesto más arriba. Aunque en todos los tipos de maltrato, excepto uno -*hablar mal*-, hay más víctimas masculinas que femeninas, sólo en tres de ellos esta diferencia es estadísticamente significativa: *no dejar participar*, *poner motes* y *amenazar para meter*. En el caso de *hablar mal de mí*, la situación se invierte respecto de la general, siendo más numeroso el grupo de las chicas que han sufrido este tipo de agresión, y también aquí la diferencia es estadísticamente significativa.

⁸ Obsérvese que en el caso de las dos variables que no presentan diferentes niveles de incidencia no aparecen Figuras que expresen los resultados. La razón de este hecho es enfatizar que los datos ya presentados de la muestra total representan por igual a todas las Comunidades Autónomas y a todos los tamaños de hábitat

Finalmente, la variable *curso* (Figura 5.21) también da lugar a diferencias en la incidencia del maltrato. En una de las conductas de exclusión social (*no me dejan participar*), los alumnos de primero sufren este maltrato un número significativamente mayor de veces que los del resto de los cursos. Esta tendencia se invierte en cuarto de la E.S.O. donde aparece un número significativamente menor con respecto a la incidencia general. Este patrón de datos se repite en las conductas que se refieren a *poner notes*, *pegar*, *amenazar para meter miedo* e *insultar*, pero, en este último caso, se observa que también en segundo de la E.S.O. hay más alumnos y alumnas que han sufrido este maltrato comparado con la tendencia general.

En el caso de los **agresores**, los resultados presentan alguna variación, como se observa en las Figuras correspondientes. Las variables de *comunidad autónoma* y *tamaño de "hábitat"* siguen sin ser relevantes. Con respecto a la *titularidad*, se producen diferencias significativas que afectan no sólo a la conducta de *hablar mal* (Figura 5.24) sino también a otros dos tipos de maltrato que no aparecían en el caso de las víctimas: *ignorar* (Figura 5.22) y *poner notes* (Figura 5.23), de nuevo con mayor incidencia en los centros privados que en los públicos.

También el *género* (Figura 5.25) es importante en el caso de los agresores. Además de todas las conductas que se han señalado en el caso de las víctimas, aquí se observa que hay un número significativamente mayor de agresores varones en las categorías de *insultar*, *esconder cosas*, *robar cosas* y *amenazar para meter miedo*. Por el contrario existe una mayor incidencia en las chicas cuando se trata de *hablar mal de otros*. Así pues estos datos coinciden con la mayoría de los estudios que se han comentado en el capítulo dedicado a la revisión de otras investigaciones anteriores, en donde también aparece que los varones están implicados

en un mayor número de agresiones -como víctimas y como agresores- en la gran mayoría de las modalidades de maltrato.

El *curso* (Figura 5.26) en que se encuentran los alumnos tiene una importancia menor cuando se trata de ver diferencias en los resultados de *agresores* comparado con el de *víctimas*. Únicamente hay dos situaciones que muestran una incidencia diferencial: *los alumnos de primero ignoran menos* a sus compañeros que el resto de la muestra y, en cambio, *los de segundo pegan significativamente más* que el resto. En cualquier caso los datos, parecen indicar, aun cuando las diferencias no lleguen a ser significativas, que existe una tendencia mayor en los alumnos de segundo curso que en los de los cursos restantes a reconocerse como agresores.

Finalmente, la incidencia diferencial en el caso de los **testigos** es la que menos discrimina. Tan sólo el *género* -en un único caso- y *el curso* diferencian el comportamiento de los alumnos, como se observa en la tabla correspondiente. Respecto al *género* (Figura 5.27), también cuando preguntamos a los testigos resulta que las chicas observan más que los chicos la conducta de *hablar mal de alguien* como forma de maltrato. Por lo que respecta a *los cursos* (Figura 5.28), las respuestas que aportan los testigos son semejantes a las de las víctimas cuando la manifestación del abuso es *poner notes* (más observada por los estudiantes de primero y menos por los de cuarto). Sin embargo, se observa un efecto que no aparecía en víctimas, ni prácticamente en agresores, con los alumnos y alumnas de segundo curso de la E.S.O. Los datos muestran que es en este curso en el que se presencian más conductas de *no le dejan participar* y *le pegan*, en niveles significativamente más elevados que en los otros cursos. Si estas agresiones se producen en el propio segundo curso (no necesariamente habría de ser así), esto confirmaría la existencia de una tendencia, no siempre significativa a nivel estadístico en todos los tipos de maltrato(ver

tablas), a que se cometan mayor número de agresiones por los alumnos de segundo curso, tendencia que se veía en los datos de los escolares en tanto que agresores.

Finalmente se **resumen** los resultados de incidencia diferencial en lo que se consideran sus aspectos fundamentales:

- Las variables *Comunidades Autónomas* y el *tamaño de hábitat* no resultan ser significativas en el estudio del maltrato entre iguales.
- La diferencia entre *titularidad pública y privada* se manifiesta en muy pocos casos, y cuando aparece es siempre en el sentido de que determinados tipos de agresiones son menos frecuentes en los centros públicos.
- La variable *género* muestra que, allí donde aparecen diferencias, éstas siempre ponen de manifiesto que los chicos no sólo agreden más sino que también sufren mayor número de agresiones que las chicas. Existe una excepción en el caso de *hablar mal* conducta que se da más en las chicas como agresoras, como víctimas y como testigos.
- El *curso* resulta ser una variable de suma importancia. Aparece una pauta muy consistente en el sentido de que las agresiones se sufren en primer curso en un número significativamente mayor que lo que representa la tendencia media, al contrario de lo que ocurre en cuarto. También existe una tendencia general en segundo curso a que se reconozcan un mayor número de agresiones lo que se pone de manifiesto parcialmente en el estudio de agresores y, de forma más clara, en el de víctimas.

5.1.1.5. Comparación con la incidencia en otros países

La comparación con los datos obtenidos en los principales estudios realizados en otros países resulta muy difícil al menos por tres razones. En primer lugar, el cuestionario utilizado en este estudio ha centrado todo el análisis de las conductas de maltrato en la diferencia entre las distintas manifestaciones que esta relación antisocial muestra. Las diversas categorías de maltrato permiten entender mejor lo que sucede en los centros, sin embargo, hacen difícil, cuando no imposible, comparar con la mayoría de los estudios anteriores en los que se ha utilizado una aproximación más global e indiscriminada al fenómeno.

Junto con la dificultad que tiene la comparación entre las distintas categorías o tipos de maltrato, la metodología empleada en este estudio tiene también diferencias importantes respecto de la utilizada en anteriores investigaciones, lo que dificulta la comparación relativa al nivel de incidencia. Así, por ejemplo, en varios de los estudios realizados anteriormente se pregunta a los alumnos sobre las agresiones en general sin especificar los distintos tipos de conductas agresivas y, en aquellos otros en los que se diferencia entre los distintos tipos de maltrato, las preguntas específicas se hacen después de la general y sólo se plantean a los que previamente dicen ser víctimas o agresores.

Los cuestionarios que hacen sólo la pregunta global o las específicas después de la global tienen el riesgo de que cada alumno esté interpretando el término agresión o maltrato de una manera distinta y, probablemente, menos amplia de lo que en este estudio se entiende. Podría estar sucediendo que cuando se les pregunta de manera general, los chicos y chicas de las edades estudiadas no entendiesen inicialmente como maltrato conductas tales como la agresión verbal o la exclusión social. Esto hace que inicialmente se

excluyan conductas e incidentes que, como insultar o no dejar participar, muchos alumnos no entienden como malos tratos, pero que sí son considerados así por los estudiosos del tema. Puede, por tanto, inferirse que la metodología aquí empleada, al ser más exhaustiva, pueda hacer aparecer una mayor incidencia de lo que, en general, se entiende como maltrato entre iguales.

Por otra parte, el estudio de incidencia de las agresiones entre iguales, “victimización” o “agresión”, es decir, en qué periodo y con qué frecuencia es agredido o agrede un alumno o alumna, tampoco es idéntico en todos los estudios. Mientras que en algunos, como el que aquí se describe, se estudia la incidencia habida en un curso escolar y dentro de éste se establece la frecuencia de ocurrencia en niveles (a veces, a menudo, etc.), en otros la incidencia se refiere a otros periodos de tiempo, tales como la última semana, o el último mes, introduciendo o no la frecuencia. Finalmente, algunos preguntan el número de días semanales en que los niños agreden, son agredidos o presencian actos violentos.

A pesar de estas dificultades y teniendo en cuenta siempre las salvedades a las que obligan a la hora de interpretar los resultados, es fundamental establecer algún tipo de comparación que permita situar los resultados derivados de este estudio, con los obtenidos en otros estudios parciales realizados en España, así como en referencia al resto de los estudios desarrollados previamente en distintos países europeos. A continuación se presentan algunos comentarios en este sentido tomando como referente los estudios más relevantes que se han señalado en el apartado correspondiente de los antecedentes. No se comparan, sin embargo, los datos obtenidos en este estudio con los obtenidos en Portugal porque, como ya se dijo en su momento, los datos disponibles en relación con este país no corresponden con las edades de los alumnos de la Secundaria Obligatoria en España.

En primer lugar se van a comparar los datos de este estudio -con las matizaciones o reservas que se acaban de hacer- con los resultados obtenidos en **Andalucía** por el equipo de Rosario Ortega de la Universidad de Sevilla. De forma resumida las comparaciones que pueden hacerse son las siguientes:

- El *orden de incidencia* en el que aparecen los tipos de agresión -allí donde las categorías coinciden- es muy semejante en lo que respecta a la *agresión verbal*, si bien son más altos los porcentajes encontrados en los niños andaluces. A diferencia de esto, en la muestra nacional aparecen después en importancia *esconder cosas* y las conductas de *exclusión social*. En los niños sevillanos aparecían en segundo lugar las *amenazas y agresión física*.
- Asimismo, se observa una importante coincidencia en los datos relativos al *agresor*, en relación con la variable *género*, ya que los agresores son varones en la mayor parte de los casos.
- En términos generales, la incidencia de la variable *curso escolar*, relacionada con la edad, es también muy similar: la incidencia del maltrato hacia los iguales es mayor en primer ciclo de la E.S.O..

Por otra parte, si analizamos los datos de incidencia en España en relación con los obtenidos por Peter Smith en **Inglaterra** acerca de la *incidencia de los distintos tipos de maltrato*, puede decir que:

- Los *insultos* aparecen como el tipo de maltrato más frecuente tanto en el estudio inglés como en el español, si bien su frecuencia en aquel (62%) casi dobla la de la muestra española al ir asociada con *poner notes*, que en los datos españoles aparecen con una frecuencia del 30%.

- Por el contrario los *rumores* tienen una incidencia más alta en la muestra española comparada con la inglesa mientras que la *agresión física personal* y las *amenazas* presentes en un cuarto de la muestra inglesa tienen una presencia muy inferior entre los estudiantes españoles.
- Destacan los datos de los dos tipos de *exclusión social* cuya incidencia en el estudio de Smith es muy baja mientras que en la muestra española es la segunda más importante.
- Finalmente también la variable relativa a la influencia del *curso escolar* va en la misma línea en los dos estudios realizados en Inglaterra y en España disminuyendo a lo largo de los cursos de secundaria, el número de casos.

Cuando se comparan los resultados obtenidos en este estudio con los de los **países escandinavos**, se puede decir que:

- Los datos relativos a la incidencia de *género* y *curso* son semejantes a los españoles.
- Por lo que se refiere a *incidencia*, a diferencia de lo que se observa en el caso español donde ocurre lo contrario, son más los alumnos que se declaran víctimas que los que se declaran agresores.

Finalmente, si se ponen en relación los datos obtenidos en dos países mediterráneos, **Italia y España**:

- El *orden de incidencia* de los distintos tipos de maltrato, es semejante en ambos países, también sitúa las modalidades de agresión verbal en primer lugar. No obstante, como sucedía en Inglaterra, también en Italia es más frecuente la agresión física y

las amenazas que en España, así como la conducta de quitar cosas. En el caso español aparece con bastante frecuencia *me esconden cosas* (20%) y menos *me roban* (6,4%).

- De nuevo se observa una incidencia muy inferior a la de la muestra española en la categoría de *exclusión social*.
- La incidencia de las variables *género* y *edad*, sigue la misma tendencia que en España.
- Los lugares en los que se desarrolla el maltrato dan prioridad al *aula* como ocurre en el estudio español.

Finalmente se **resumen** aquellos aspectos considerados fundamentales de la comparación entre España y otros países, teniendo en cuenta todas las dificultades que se han señalado para llevar a cabo una comparación, pueden no obstante destacarse los siguientes aspectos:

- El *orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato* coincide con los otros estudios, al situar la agresión verbal, las amenazas y la agresión física directa entre las formas más frecuentes de maltrato. La mayor incidencia se da siempre en los abusos verbales, seguidos de los físicos y de las amenazas, variando estos dos últimos su posición en las distintas investigaciones. Es probable que el hecho de que en la muestra española aparezcan más amenazas que agresión física se deba a que el cuestionario diferenciaba entre tres tipos de amenazas (para meter miedo, como medio para obligarte a hacer cosas, y amenazar con armas) ya que, de hecho, la mayor frecuencia se refiere a *amenazar para meter miedo*. En España, como se ha dicho, los dos últimos tipos -mucho más graves- aparecen con menor frecuencia. Dado que, en los otros estudios,

los alumnos encontraban bajo el mismo rótulo de *amenazas* todas estas conductas más graves, es lógico que su frecuencia sea superior a la del estudio nacional español.

- La incidencia de la *exclusión social* es, sin embargo, muy inferior en todos los estudios revisados en comparación con la muestra española. Una posible explicación sería, como se ha comentado más arriba, la influencia de la metodología empleada en el cuestionario, en este caso, la forma de organizar las preguntas. El orden de las preguntas utilizado en otros estudios puede, sin duda, enmascarar los resultados relativos a aquellas conductas que inicialmente no son entendidas por el alumnado como abusos. Así, cuando la primera cuestión se refiere a si uno ha sido alguna vez víctima de maltrato por parte de un compañero, es muy probable que los alumnos y alumnas no identifiquen la exclusión social como una de las manifestaciones del maltrato. El hecho de continuar el cuestionario sólo con los que previamente se han identificado como víctimas o agresores, hace disminuir la incidencia de forma evidente.
- Con respecto a las variables que permiten matizar estos datos de incidencia general, se observa que todos los resultados de la muestra española coinciden con los del resto de los estudios en lo que se refiere a *género y edad*. La mayor incidencia del maltrato se produce en el primer curso de la secundaria (12 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años).
- Las otras dos variables estudiadas en el estudio empírico objeto de este informe (*Comunidad Autónoma y tamaño de "hábitat"*) no tienen comparación posible con el resto de las investigaciones revisadas.

5.1.2. Más allá de la incidencia: características de los protagonistas y circunstancias del maltrato

Se describen en este apartado los resultados obtenidos al preguntar a los escolares de secundaria encuestados acerca de los tres aspectos siguientes. Por un lado, se ha preguntado sobre algunas características de los implicados en situaciones de abusos entre compañeros: de qué curso son quienes maltratan, distinguiendo cada tipo de agresión; si son chicos o chicas actuando individualmente o en grupo y cuál es el grado de relaciones sociales que mantienen con sus compañeros quienes dicen sufrir abusos. En segundo lugar, se ha inquirido acerca del escenario en el que se produce cada uno de los tipos de maltrato indagados, datos que se compararán en su momento con los que proporciona el profesorado sobre el mismo asunto. En tercer lugar, se ha solicitado información acerca de lo que ocurre una vez que se ha producido algún caso de abuso: a quién se comunica por parte de la víctima; quién ayuda a ésta; y cómo reaccionan los demás, aspecto este último sobre el que se pregunta a los alumnos tanto en su calidad de posibles autores de maltrato como en su calidad de observadores de lo que otros hacen.

5.1.2.1. Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros o compañeras: curso, género y relaciones sociales

5.1.2.1.1. De qué curso es la persona que agrede

Tal como reflejan las Figuras 5.29-5.34, el maltrato a los iguales es protagonizado mayoritariamente por un compañero o compañera *de la misma clase*, con la única excepción de las amenazas con armas. En los pocos casos en que se da este tipo de agresión se producen más bien a manos de compañeros *de otro curso superior* o de *personas ajenas al centro*. Los detalles de los resultados para cada tipo

de agresión aparecen a continuación. Obsérvese que los porcentajes que aparecen en las figuras no tienen por qué sumar 100 ya que las opciones de respuesta que podía elegir el sujeto no eran excluyentes entre sí.

Los casos de **exclusión social** (Figura 5.29) son protagonizados por compañeros de la misma clase. Tanto si se trata de una exclusión activa **-no dejar participar-** como de exclusión por omisión **-ignorar a otro-** la mayor parte de los casos se deben a un compañero de clase (69,2% y 64,5% respectivamente), aunque una cierta cantidad se debe a compañeros de curso que están en una clase diferente a la de la víctima (15,6% y 21,3% respectivamente). En un 10,4% de los casos que manifiestan ser excluidos directamente lo son por alguien de cursos superiores y el porcentaje aumenta un poco en el caso en el que las víctimas sienten que son ignoradas (12,6%).

Las **agresiones verbales -insultos, motes o hablar mal de la víctima-** (Figura 5.30) son obra de alguno de la misma clase que la víctima en la gran mayoría de los casos (72%, 79,1% y 63,6%, respectivamente). En estos tipos de agresión los compañeros de clase no son los únicos en infligir maltrato. También hay un porcentaje relevante de compañeros del mismo curso pero de otras clases distintas a las de la víctima entre quienes profieren insultos, ponen motes o hablan mal de ella (20,6%, 18% y 27,9% respectivamente). Un porcentaje bastante menor, pero no despreciable, corresponde a los agresores de cursos superiores al de la víctima: el 13,5% de los insultos, el 8,5% de los motes y el 9,8% de maledicencia es obra de estos compañeros de cursos superiores. Proporciones parecidas corresponden a los agresores ajenos al centro que insultan (8%), ponen motes (6,2%) o hablan mal de la víctima (11,5%). Algo más de un 1% de las agresiones verbales registradas por la muestra estudiada son protagonizadas por un profesor.

Las **agresiones físicas indirectas -esconder, romper o robar cosas-** (Figura 5.31) así denominadas por dirigirse no tanto a la víctima como a sus propiedades o bienes materiales, son protagonizadas por los compañeros de clase en un porcentaje mayor que el resto de los tipos de agresiones. Un 91,4% de las acciones de esconder cosas son obra de los iguales de la clase, así como un 80% de las acciones de romper cosas y un 67,3% de los robos. En esta categoría de agresión indirecta, también tiene importancia el papel de autores desempeñado por los compañeros de otras clases pero del mismo curso académico: un 19,2% de sujetos los identifican como sus agresores, siendo menor el porcentaje de robos debido a compañeros de cursos superiores, el 8,7%.

Los casos de **agresión física directa –pegar-** (Figura 5.32) son igualmente en su mayoría obra de los compañeros de clase (66,7%), aunque tienen un papel relevante otros compañeros, ya sea del mismo curso pero de una clase diferente a la de la víctima (19,3%), ya sea de un curso superior (16,3%). Casi una décima parte de las agresiones directas se deben a una persona ajena al centro (8,9%).

Las agresiones con un contenido de **amenazas o chantaje** (Figura 5.33) no tienen siempre el mismo tipo de protagonista. Las más numerosas, las **amenazas para meter miedo** son protagonizadas, en su mayoría (57,8%), por alguno de la clase al igual que ocurre con las amenazas de tipo instrumental o **chantaje**, que pretenden que la víctima haga algo en contra de su voluntad (62,5%). En ambos tipos alrededor de un 17% se deben a compañeros de cursos superiores y, en las amenazas para intimidar, un 21,9% de casos se debe a compañeros del mismo curso pero de otra clase, porcentaje que baja al observar los chantajes (12,5%). Sin embargo las escasas **amenazas con armas** registradas en este apartado se deben más bien a compañeros de cursos superiores (35%) o a personas ajenas al centro (25%), siendo

una quinta parte de los casos debida a los compañeros de clase. Una décima parte corresponden a otras clases del mismo curso y otra décima parte a personas de cursos inferiores.

Los cincuenta y nueve casos de **acoso sexual** (Figura 5.34) registrados en la muestra que responde a esta pregunta, son obra de compañeros de clase, en su mayoría (67,8%). Una cuarta parte de los casos son del mismo curso pero de otras clases. Tanto compañeros de otros cursos superiores como personas ajenas al centro son autores de acoso sexual en un 11,9% de casos para cada tipo de autor.

En resumen, la tendencia mayoritaria en todos los tipos de maltrato, excepto cuando se amenaza con armas (donde los compañeros de clase la protagonizan en la quinta parte de los casos por debajo de los protagonizados por gente de cursos superiores o ajenas al instituto), es que el agresor esté en la misma clase o curso. Dado que el prototipo de maltrato incluye una diferencia de poder, que en el caso de niños y adolescentes se materializa a menudo en una diferencia de edad a favor del agresor, es interesante especificar qué porcentaje de los escolares encuestados, en cada curso, identifican a su agresor en cursos superiores al suyo. La Figura 5.21bis registra los porcentajes de casos de cada curso de secundaria que afirman ser maltratados por alguno de *otro curso superior*.

Como se observa en la figura, es en el curso primero donde se dan siempre los porcentajes más altos de esta respuesta, excepto en ser chantajeado y acosado sexualmente, siendo estadísticamente significativa la diferencia con respecto a la tendencia general en los casos de ser insultado, recibir motes y ser pegado. Los porcentajes en primero son muy altos también para los casos de no dejarle participar o ser amenazado, pero no llegan a ser relevantes en términos estadísticos.

Estos datos son coherentes con los que proporcionaba el apartado 5.1.1. acerca de la incidencia de víctimas por cursos, que resultaba mayor en primero. Se podría interpretar que los escolares de primero son quienes más sufren abusos de sus compañeros, no sólo de su misma aula o curso, sino también de otro curso superior al suyo. Si tenemos en cuenta la mayor frecuencia de escolares que reconocen ser autores de algún tipo de maltrato en segundo curso, podemos pensar que la mayor densidad de conflictos se da en ese primer ciclo de enseñanza secundaria, entre primero y segundo, tendiendo los escolares de primero a ser víctimas y los de segundo, a ser agresores, aunque segundo es también el curso en el que, después de primero suelen sufrirse mayor número de abusos. Se trata de tendencias generales, aunque como se ha detallado en el primer apartado de este capítulo, ciertos tipos de maltrato pueden presentarse con más frecuencia en los cursos superiores.

5.1.2.1.2. El género de quien agrede

El maltrato a los iguales es protagonizado mayoritariamente por los chicos. En todos los tipos de agresiones éstos tienen un papel destacado, aunque las chicas -en grupos sólo femeninos o mixtos- aventajan a los chicos cuando se trata de hablar mal de otros. Los detalles de los resultados aparecen a continuación.

Los fenómenos de **exclusión social** son protagonizados por chicos, y las chicas parecen intervenir en grupos mixtos. Si se observa la Figura 5.35, puede verse que cuando se trata de una exclusión más activa -no dejar participar-, los chicos tienen un papel destacado, sea individualmente (24,4%) o sobre todo, en grupo (41%). Un 10% de casos de exclusión activa son protagonizados por grupos de chicas, y un porcentaje algo mayor por grupos mixtos (16,6%). La acción de ignorar a otros, que supone una exclusión por omisión, también sigue esta

tendencia en cuanto al perfil del agresor, pero no muestra una diferencia tan clara: en la población total estudiada los chicos que individualmente ignoran a otros son casi una quinta parte (19%), un 30% de los casos se debe a chicos en grupo; y en un 17 % de casos las autoras son chicas en grupo. A estos datos hay que añadir un 22,3% de casos que mencionan ser ignorados por grupos de chicos y chicas.

Las **agresiones verbales** son también mayoritariamente protagonizadas por los chicos, fundamentalmente cuando se trata de insultar y poner motes. Como recoge la Figura 5.36, en más de la mitad del conjunto de situaciones de maltrato o violencia vividos por los estudiantes, se reconoce como autor (es) de los insultos a un chico (27,9%) o unos chicos (41,3%). Aun tratándose de porcentajes muy inferiores, no puede decirse que las chicas no insulten en absoluto: casi un 4 % lo hace individualmente, un 4,4% lo hace en grupo de chicas y aumenta este porcentaje cuando las chicas participan de grupos en los que también hay chicos (16,6%). Prácticamente las cantidades son las mismas si se analiza quién pone motes.

Sin embargo, hablar mal de un compañero o compañera es una conducta protagonizada casi igualmente por chicos, individualmente (14,8%) o en grupo (22,2%), y por chicas, individualmente (11,5%) o en grupo (26,6%), siendo similar también el porcentaje de grupos mixtos que hablan mal de un tercero. Es decir, la maledicencia tiene un carácter marcadamente grupal, no importa que se trate de grupos mixtos o de un solo género.

Las **agresiones físicas** que hemos denominado **indirectas** (Figura 5.37) por dirigirse a las personas a través de sus pertenencias son claramente protagonizadas por los chicos tanto si se trata de esconder, romper o robar cosas. Las chicas parecen intervenir en grupos donde también hay chicos.

Donde parece más marcada la diferencia de sexos en la autoría de este tipo de agresión es en la acción de romper cosas, protagonizada por chicos solos o por grupos de chicos (42,3% y 37,4%, respectivamente). Si esconder o robar cosas siguen siendo agresiones más bien masculinas realizadas individualmente (31% y 35,6% de casos, respectivamente) o en grupo (37% y 29,9%), las chicas parecen participar en estas agresiones cuando están en grupos mixtos (16,2% y 13,9 % respectivamente).

El **maltrato físico directo** a un compañero o compañera (Figura 5.38) es protagonizado de nuevo por los chicos, individualmente (38,2% de los casos), y en grupo (43,9% de los casos). Menos de un 5% de los casos tienen como autora a una chica o a un grupo de ellas.

Los casos más numerosos de **amenazas o chantajes** (Figura 5.39) también se deben a los chicos. Las amenazas con el fin de crear miedo en la víctima, son mucho más frecuentes en la población estudiada (250 casos) que las de tipo instrumental, que obligan al sujeto a que haga algo en contra de su voluntad (20 casos), o que aquéllas realizadas mediante armas. Sin embargo, en todas ellas, la proporción de chicos implicados triplica al menos la de las chicas. En cuanto a éstas, el uso de armas para amenazar sólo se hace en grupo, mientras que un 10% de las amenazas, sin acoso, sólo para meter miedo que protagonizan las chicas son obra de *una chica*.

Los pocos casos de **acoso sexual** (Figura 5.40) son protagonizados en un 75% por chicos, la mitad solos, la mitad en grupo. En el 25% restante, han participado chicas.

En resumen, puede concluirse a partir de los datos de este estudio que el cuestionario ha permitido diferenciar la naturaleza de las

agresiones en cuanto al género del autor. Aunque la tendencia dominante es que el maltratador sea varón, las chicas tienen un papel casi tan relevante como el de los chicos en el maltrato por exclusión social, y aún más importante que el de aquéllos en un tipo de agresión verbal particular, el *hablar mal de otros*, aunque no en el resto de agresiones verbales, como son los insultos y los motes. Esta información dada directamente por quienes sufren los maltratos coincide con la proporcionada por las propias chicas cuando se reconocen en un porcentaje significativamente más alto que el de los chicos, como autoras de aquel tipo de maltrato.

5.1.2.1.3. El grado de relaciones sociales en las víctimas

La Figura 5.41 recoge los datos de los que se desprende la relación positiva encontrada entre tener pocos amigos y sufrir abuso por parte de los compañeros o compañeras, para cada una de las manifestaciones de abuso. Sólo aparecen en la gráfica y en la tabla correspondiente las manifestaciones en que esa relación resulta estadísticamente significativa. Dado el tamaño de la muestra alguna de las relaciones significativas desde el punto de vista estadístico tienen un peso muy bajo. Se comenta a continuación dicho peso expresado en términos de proporción de asociación entre cada una de las manifestaciones de maltrato y la calidad de las relaciones sociales.

Así, sobre todo, los escolares de secundaria que afirman tener pocos amigos admiten sufrir una serie de malos tratos por parte de sus compañeros, en especial ser ignorados por los demás (0,3963), ser insultados (0,2141), que los demás hablen mal de ellas o ellos (0,2264) y ser pegados por los demás (0,1753); pero también reciben maltratos de otro tipo: no les dejan participar (0,1479), reciben motes (0,1574) y amenazas con el único propósito de intimidarlos (0,1401) y les esconden sus cosas (0,0300). Esto no quiere decir que la única característica que

puede presentarse conjuntamente con la existencia de victimización sea tener pocos amigos: esta característica representa el 36% de la varianza, en el caso de la correlación más elevada, como es la existente entre ser ignorado y tener pocos amigos. Por lo que otras variables podrían estar asociadas a la existencia de abusos.

En **resumen**, quienes tienen pocos amigos tienden, en un grado moderado a sufrir exclusión social, agresiones verbales y físicas. En menor medida tienden a sufrir otros de los tipos de maltrato señalados: que se les escondan cosas y se les amenace para meter miedo. Más adelante se verá cómo, efectivamente, el miedo a uno o varios compañeros es el tipo de temor más frecuente en los escolares de secundaria que por alguna razón sienten miedo, aunque los motivos académicos, ya sea en relación con el trabajo o con alguien del profesorado, tienen también bastante importancia según los datos obtenidos.

5.1.2.2. El escenario del maltrato

Los estudiantes discriminan claramente el lugar en el que se les maltrata, dependiendo del tipo de agresión sufrida, aunque el aula se erige como el escenario más repetido de agresiones, si bien no todas se realizan en ella. Evidentemente, las categorías de respuesta no son excluyentes, pues los maltratos pueden localizarse físicamente en más de un lugar.

Los casos de **exclusión social** (Figura 5.42) registrados tienen lugar fundamentalmente en el patio, en casi la mitad de los casos registrados de exclusión activa (**no dejar participar**) y en un 34% de casos de exclusión por omisión (**ignorar**); y en la clase (40% y 38,8% respectivamente para la exclusión activa y pasiva). Puede verse que la exclusión del segundo tipo tiene otros escenarios, citándose como tales

cualquier sitio en casi un 20% de casos, mientras que un 10% de casos son situados en *los pasillos* y casi otro 20% *fuera del centro*, la mitad por alumnado del mismo, y la mitad por personas ajenas. Puede decirse por tanto que la sensación de sentirse ignorado se percibe de modo más generalizado en distintas situaciones, comparada con otro tipo de agresiones causadas por los compañeros en los centros de secundaria.

En cuanto a las **agresiones verbales** (Figura 5.43), hay una diferencia en los subtipos por los que se ha preguntado a los escolares de secundaria. Los insultos y motes tienen lugar casi en la mitad de los casos en el *aula*, en menor medida en el *patio* (36,5% y 29,1% respectivamente para insultos y motes) y en importancia aún menor, *en cualquier sitio*, lo que evidentemente incluye también al aula y el patio, ocurriendo en los *pasillos* en torno a un 10% de los casos. *Hablar mal* de la víctima ocurre prácticamente a partes iguales en el *aula*, el *patio* y *en cualquier sitio*, en torno a un 28% de casos para cada categoría de respuesta. Si bien, un 16,6% de casos tiene lugar *fuera del centro* aunque por alumnos del mismo centro.

En los casos de **agresiones físicas indirectas** (Figura 5.44), se observan tendencias claras que suponen una diferencia notoria entre los distintos tipos de violencia dirigida a las propiedades del compañero victimizado. Los *aseos* son el escenario privilegiado para esconder cosas, como atestigua el 86,5% de los casos citados, mientras que *la clase* es donde se rompen o roban cosas (83,1% y 83,5% de los casos mencionados respectivamente).

Las **agresiones físicas directas** (Figura 5.45) se desarrollan en escenarios más heterogéneos. Si bien el *patio* y la *clase* son los más citados (42,1% y 34% de los casos respectivamente), casi un 20% menciona ser pegado *en cualquier sitio*, un 12% *fuera del centro* y algo menos en los *pasillos* y en la *salida del centro*.

Los casos de **amenazas o chantaje** (Figura 5.46) tienen lugar en escenarios distintos según se produzcan o no con armas. Así, las amenazas utilizadas para intimidar o para obligar al compañero a hacer algo contra su voluntad, se realizan en escenarios dispares, siguiendo la misma pauta de importancia señalada más arriba en el caso de las agresiones físicas directas: esto es, son más numerosas en la *clase* (sobre todo en el segundo tipo de amenazas, 36,4% de casos) y en el *patio*, pero también se dan en *cualquier sitio* (18% y 22,7% respectivamente), y en los *pasillos* (13,2% y 9,1% respectivamente). Intimidar con amenazas ocurre también a la *salida del centro* y fuera del mismo en torno a un 10% de casos para cada escenario. Obligar a algo mediante amenazas se desarrolla más *fuera del centro*, sea por personas de éste o ajenas al mismo (13,6% en cada caso).

La pauta cambia cuando las víctimas son amenazadas con armas, lo que sucede sobre todo *fuera del centro* y *por personas ajenas* al mismo en un 35,3% de casos (es decir 6 de los 17 casos declarados en la población de 3.000 estudiantes encuestados), aunque también se citan la *salida del centro* y el *patio* en un 23,5% de casos para cada escenario, y *en cualquier sitio* y *fuera del centro por alumnado del mismo*, en el 17,3% para cada escenario. Sólo dos casos, que representan el 11,8% de los registrados se realizan en los *aseos* del centro.

El **acoso sexual** (Figura 5.47) se realiza en *clase* el 36,7% de los casos registrados en la muestra estudiada. Los *pasillos* son el segundo lugar de importancia para este tipo de agresión, con una cuarta parte de los casos registrados. En tercer lugar, con un 21,7% de casos aparecen en el mismo nivel de importancia el *patio* y en *cualquier sitio*. Un 15% de los casos citados ocurren *fuera del centro* por personas ajenas mientras que un 10% ocurre a la *salida del centro*.

En resumen, en cuanto al escenario de las agresiones, puede decirse que a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado. La *clase* es el escenario más habitual para los insultos y motes por un lado, y el acoso sexual, por otro, aunque como es obvio la frecuencia con la que se dan uno y otro tipo de maltrato en dicho escenario es radicalmente diferente. Igualmente el aula es el escenario donde con mayor frecuencia se llevan a cabo acciones contra las propiedades del alumnado, como romper o robar cosas, siendo en estos casos muy significativa la diferencia con los restantes lugares donde suceden los maltratos.

El *patio* destaca como escenario de agresiones físicas directas y de exclusión activa. Los *aseos* son el escenario en el que se esconden cosas. Varios tipos de maltrato como hablar mal de otros, ignorar, amenazar sin armas o pegar tienen escenarios más distribuidos dentro del centro y fuera de él. El escenario en el que suelen producirse las casi inexistentes amenazas con armas se sitúa *fuera del recinto escolar*, y más aún si en este concepto se incluye la *salida del centro*. A continuación aparece el *patio* como escenario para este tipo de agresiones. Estos resultados pueden ser útiles a la hora de tomar medidas para prevenir los distintos tipos de maltrato teniendo en cuenta las circunstancias en que cada uno de ellos suelen tener lugar.

5.1.2.3. Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos.

5.1.2.3.1. A quién se cuenta cuando sucede esto

Como se observa en las Figuras 5.48-5.53 cuando una víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas, de modo mayoritario, teniendo esta comunicación una frecuencia mayor en el caso del **acoso sexual** (79,2% de los casos) y de las **amenazas con armas** (76,2% de los casos). En ambos casos, que

destacan por su gravedad, los iguales no son los únicos a quienes se cuenta lo sucedido, teniendo noticia de ello también la familia y en menor medida el profesorado. En general en todas las modalidades de maltrato llega a conocerse lo ocurrido por boca de la víctima. Otra cosa, como se verá más adelante, es el eco que esta petición de ayuda tiene en los demás. Con todo, siempre hay un porcentaje de casos en que la víctima no comunica nada. Este porcentaje es mínimo (4,8%) en el caso de las *amenazas con armas* cuya gravedad hace que la víctima intente obtener la ayuda de otros, pero ronda un 16% de los casos en la mayoría de los otros tipos de maltrato, llegando a no comunicarse una quinta parte de los casos de chantaje (**me obligan a hacer algo con amenazas**), de agresión física directa (**me pegan**) y un porcentaje ligeramente inferior de casos de poner motes. Dado que al comparar a quién se cuenta lo sucedido en cada tipo de maltrato, la pauta encontrada es bastante homogénea, se va a describir de modo general, detallando los tipos de maltrato en que la comunicación se aleja de estas coordenadas.

Esta importancia relativa de los *amigos o amigas* como interlocutores de los problemas de maltrato que sufre la víctima permanece a través de los distintos tipos de maltrato, con porcentajes similares en todos ellos: alrededor de un 65% de los casos. Esta cantidad disminuye algo cuando se trata de *chantaje* (51,7%) y aumenta en los casos de *acoso sexual* y *amenazas con armas* mencionados más arriba.

Alrededor de un 36% de los casos se comunican a *la familia*, aunque esta frecuencia aumenta cuando el maltrato consiste en *no dejar participar* (41%) y en las *amenazas para obligar a hacer algo* (41,4%) y en las *amenazas con armas* (42,9%).

Al *profesorado* se le cuenta lo ocurrido en un 10% de los casos para cada modalidad de abuso, con excepción de los que tienen que ver con las **amenazas**, en que aumenta el porcentaje de casos, sobre todo cuando hay armas por medio (23,8%) o en las situaciones de **acoso sexual** (17,6%). De cualquier forma, resultan pocos casos considerando la gravedad de las situaciones, lo que puede explicarse por características de la edad adolescente, en la que los iguales son vistos como los interlocutores idóneos a la hora de prestar apoyo, sobre todo cuando los problemas vienen de otros iguales.

En resumen, la víctima de abusos por parte de sus compañeros, tiende a comunicar su situación de modo mayoritario a sus amigos, aumentando el porcentaje de quienes toman esta medida cuando se sufren abusos más graves, como acoso sexual o amenazas con armas, situaciones en que también se tiende a comunicar a otras personas, fundamentalmente a la familia y al profesorado, aunque a éste último en una proporción sorprendentemente pequeña dada la gravedad de algunos tipos de maltrato. El porcentaje mayor de casos en que la agresión se silencia por parte de la víctima ocurre cuando ésta es chantajeada.

5.1.2.3.2. La ayuda que recibe la víctima

Si bien las respuestas a la pregunta "*¿Quién ayuda cuando sucede esto?*" pueden parecer relacionadas con las respuestas a la pregunta "*¿A quién se lo cuentan?*" (analizadas en el apartado anterior), no tienen por qué ser coincidentes. Así dos estudiantes pueden responder que "**nadie interviene**" aunque uno sí lo haya contado a alguien y el otro no lo haya hecho. Por otro lado, otro estudiante puede recibir ayuda de una tercera persona a pesar de no haberlo contado a nadie.

De los datos con los que se cuenta, se deduce que en la mayoría de los casos de maltrato, con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas sólo cuentan con la ayuda de *algún amigo o amiga*. En cada uno de los tipos de agresión más de un 60% de las víctimas mencionan esta ayuda, excepto en el caso de las amenazas con armas en que se recibe la ayuda de los amigos en algo menos de la mitad de los casos. Las modalidades de maltrato en que más se deja sentir esta ayuda de los amigos son las **agresiones físicas indirectas**: casi un 70% de víctimas reciben esta ayuda cuando **alguien les rompe cosas**, y en un porcentaje algo inferior cuando **alguien les esconde o roba cosas** (66,7% y 67% respectivamente). Se encuentran porcentajes parecidos de ayuda de amigos en casos de **amenazas para meter miedo** y **amenazas para obligar a hacer algo** (64,3% y 66,7% respectivamente) y en los de **agresiones verbales**, en torno al 64%.

Las situaciones de maltrato en que en ocasiones la víctima se encuentra sin ayuda por parte de otros son las de **exclusión social** (*no interviene nadie* en un 18% y 19,8% de los casos en que no se deja participar o se ignora a la víctima, respectivamente) y las de **amenazas para obligar a hacer algo** y **amenazas con armas** (*no interviene nadie* en un 20% y un 18,2% de los casos, respectivamente).

No sólo los amigos intervienen para ayudar, aunque hay que reconocer que el resto de la ayuda recibida supone sólo un tercio de la que proporcionan aquéllos. Así, en los dos tipos de maltrato que suponen una **exclusión social** (Figura 5.54), *algunos chicos o chicas* ayudan en un 18,3% de los casos en que a la víctima no se le deja participar, y en un 14,7% de los casos en que se la ignora; *un profesor o profesora* ayuda en algo más de un 14% de los casos en una y otra modalidad de exclusión por los compañeros, porcentajes estos últimos muy similares a los que representan la ayuda de *alguna madre o padre* en estos casos (15,1% y 12,7%, respectivamente). En torno a un 6% de

los casos en uno y otro tipo de exclusión quien ayuda es *algún otro adulto*, identificable probablemente como personal no docente del centro. Estos porcentajes parecen repetirse en la ayuda de algún otro adulto en todas las modalidades, a excepción de las amenazas con armas, en que aumenta, y las amenazas para obligar a hacer algo, o chantaje, en que no aparece ayuda de otros adultos.

En las **agresiones verbales** (Figura 5.55), la ayuda de *algunos chicos o chicas* que no son amigos es de alrededor de un 17% ya se trate de que insulten, pongan motes o hablen mal de la víctima. En estos casos, los *profesores* parecen implicarse de modo similar a como lo que hacen en los casos de exclusión social mencionados en el párrafo anterior: un 13,1% ayudan cuando la víctima es insultada, y poco más de un 12% cuando se le ponen motes o hablan mal de ella, porcentajes similares a los de la ayuda recibida de *alguna madre o padre*.

En las **agresiones físicas indirectas** (Figura 5.56), es donde se da un mayor porcentaje de ayuda por parte de *algún amigo o amiga*, como se ha señalado más arriba. El porcentaje de ayuda debida a *algunos chicos o chicas* va del 12,5% de los casos en que a la víctima le roban cosas, hasta el 16% de los casos en los que le rompen cosas, pasando por un 15,5% de casos en que le esconden cosas, lo que representa 73 casos, puesto que es la agresión más frecuente a las propiedades. Algo más del 14% de la ayuda recibida cuando se esconden o rompen cosas a la víctima procede del *profesorado*, porcentaje que aumenta cuando la agresión consiste en que se roban cosas (17,2%). En algo más del 10% de los casos de este tipo de maltrato se recibe ayuda de *alguna madre o padre*. Con respecto a la ayuda de *algún otro adulto*, ésta es bastante pequeña: algo más del 5% cuando se esconden o rompen cosas de la víctima, pero aumenta al 9% cuando se le roban cosas.

Por consiguiente, si se atiende a lo dicho en el párrafo anterior, parece haber una pauta diferente en el origen de la ayuda recibida por la víctima cuando sus propiedades son escondidas o rotas por un lado, y cuando son robadas, por otro. En este último caso, comparado con los otros dos, aumenta la ayuda de amigos y de adultos, sean profesorado, progenitores o algún otro adulto, y disminuye la ayuda de otros chicos distintos a los amigos.

En las **agresiones físicas directas** (Figura 5.57), si se exceptúan las amenazas con armas, se encuentra el menor porcentaje de ayuda de *algún amigo o amiga*, que no obstante sigue siendo alto, un 60,4% de los casos. El grado de ayuda proveniente de otros chicos, profesorado y alguna madre o padre del colegio es similar entre sí (16,9%, 16,9% y 16,2%), y en todo caso mucho menor que el de la ayuda de los amigos.

En cada una de las tres modalidades de maltrato por **amenazas** (Figura 5.58), la ayuda que recibe la víctima tiende a ser distinta. Por un lado, en las **amenazas para meter miedo** la ayuda viene mayoritariamente de los *amigos*, aunque en un porcentaje importante viene también de *algunos chicos o chicas* (19%), de *un profesor o profesora* (17%) y de *alguna madre o padre* (15,7%). En un 13% de los casos *nadie interviene*. Cuando se trata de los casos registrados por las víctimas de **obligar a hacer algo con amenazas**, es decir casos de chantaje, es parecida aunque algo mayor la ayuda de los *amigos* (casi 67%), pero disminuye la de cualquier otro tipo, no interviniendo *nadie* en una quinta parte de los casos. En las **amenazas con armas** registradas por las víctimas, disminuye la ayuda de los *amigos*, que no obstante se da en casi la mitad de los casos (45,5%), siendo la modalidad de maltrato en la que menos ofrecen su ayuda los amigos. En cambio, es la modalidad en la que más ayudan *algunos chicos o chicas*, casi un tercio de los casos registran esta ayuda, como si

fuese una situación en que los amigos no son tan accesibles como otros compañeros a la hora de intervenir. Los *padres* también parecen estar más al margen de la ayuda, comparados con *el profesorado* y *algún otro adulto*: el 9% de escolares mencionan a aquéllos, frente al 13,6% que alude a profesores y otro adulto.

Por el contrario, la ayuda que se recibe en los casos de **acoso sexual** (Figura 5.59) parece venir de muchas frentes: sobre todo de los *amigos* (62%) siguiendo la tendencia presente en los otros casos de maltrato; pero también proviene de las restantes instancias de ayuda en una proporción más importante que la existente en otras modalidades de maltrato. Así, en un 27% de los casos ayudan *algunos chicos o chicas*, y en idéntico porcentaje -un 20,8%-, *un profesor o profesora, o alguna madre o padre*. Podría pensarse que la gravedad del maltrato hace que se incremente la ayuda por parte de todos los que puedan tener conocimiento del hecho.

En resumen, la ayuda viene prácticamente sólo de los amigos, que en ciertas situaciones de abuso más grave incluso dejan de prestarla, como ocurre en las amenazas con armas. En este caso otros compañeros no necesariamente amigos parecen compartir el prestar auxilio a la víctima. Las situaciones de maltrato en que los profesores ayudan en mayor porcentaje de casos son tres especialmente graves: cuando se roban cosas a la víctima, cuando se pega a ésta o cuando es amenazada con el propósito de intimidarla. Los mayores porcentajes de casos en los que nadie interviene tienen lugar en las *amenazas para obligar a hacer algo (Chantaje)*, *amenazas con armas* y cuando se sufre *exclusión social*.

5.1.2.3.3. *Cómo reaccionan los demás: la voz del agresor*

En este apartado se analizan los datos obtenidos cuando se pregunta lo siguiente "Cuando tú te metes con alguien continuamente, ¿qué hacen tus compañeros?". Las categorías de respuesta no eran excluyentes en este caso: se puede sentir miedo del agresor y por eso mismo, animarle; animarle sin que medie el temor; o bien rechazar su acción.

La información que proporcionan aquellos alumnos que reconocen haber actuado abusivamente contra algunos de sus compañeros o compañeras acerca de la forma en que los demás reaccionan al presenciar el maltrato, es muy significativa. Prácticamente en todos los tipos de maltrato la respuesta mayoritaria parece ser la pasividad, es decir, que los compañeros *no hacen nada*. Sólo algunos tipos de conductas como romper o robar cosas, el chantaje y el acoso sexual muestran una menor pasividad, pero entonces la reacción alternativa es la de *animar o ayudar* al agresor, tal como lo refieren los alumnos o alumnas autores de maltrato. La reacción de *rechazo* se produce en menos del 10% de los casos, en todas las modalidades de maltrato a excepción de los casos de robo y acoso sexual, en los cuales el rechazo es sólo ligeramente superior. Siendo éstas las tendencias generales, hay sin embargo diferencias en la reacción observada por los agresores en los distintos tipos de maltrato.

Así, según los agresores, en los casos de **exclusión social** (Figura 5.60), si se compara cómo reaccionan los demás cuando no se deja participar y cuando se ignora a un compañero, la *pasividad* es la nota dominante: el 58,7% de los agresores dicen que así reaccionan los demás cuando no se deja participar, y el 63,5% la señala como reacción cuando se ignora. Algo menos de un tercio de los agresores dice que en

estos casos los demás *animan* y menos del 10% que dice que *rechaza* a quien hace esto.

Los casos de **agresión verbal** (Figura 5.61), tal como los ven los agresores, provocan el mismo tipo de reacción en los demás: más de un 60% de agresores señalan que los demás *no hacen nada*, y, como en el maltrato social, alrededor del 30% dice que le *animan*, siendo menor del 10% los que hablan de *rechazo* por parte de los demás.

En las **agresiones físicas indirectas** (Figura 5.62), **robar** provoca una mayor reacción que **esconder** o **romper cosas**. Sobre todo en los casos mucho más numerosos en que se esconden cosas, se encuentra un porcentaje elevado en que los demás *no hacen nada* (61,3%). Si bien en los casos de esconder cosas y romperlas menos del 10% reacciona con rechazo, sube ligeramente el rechazo cuando se roban cosas. Pero no es la única reacción. Al contrario, un 30% *animan* a quien esconde cosas, y más del 44% *anima* cuando se rompen o roban cosas. En este caso más alumnos, que alcanzan un 5,9% de los casos, hablan de que la reacción es de miedo, comparando con otras agresiones a las propiedades.

En las **agresiones físicas directas** (Figura 5.63), la mitad dice que no se hace *nada*, un 40% habla de que se le *anima* y un número pequeño habla de *rechazo* y de una reacción de *miedo*.

En los casos de **amenazas** (Figura 5.64), la situación parece muy distinta en cada uno de los tipos de agresión incluidos en esa categoría⁹. Así, cuando se **amenaza para meter miedo**, más de la mitad de los agresores dicen que los demás *no hacen nada* (53,9%), que apenas hay *rechazo* (4,4%) y *miedo* (5%) y que más de un tercio de

quienes observan les *animan o ayudan*. Las reacciones son más negativas cuando **se amenaza para obligar a hacer algo** (chantaje), ya que un cuarto de quienes infligen este tipo de abuso dicen que los demás no hacen *nada*; no hay rechazo alguno y aumenta el *miedo* -siendo éste el tipo de abuso que provoca más miedo-, sobre todo aumenta la respuesta de *animar o ayudar al agresor* alcanzando el 58,3%.

Con respecto a los agresores que habían reconocido **acosar sexualmente** (Figura 5.65), casi un 30% dice que los demás no hacen *nada*, pero un 11,8% dice que los demás le *rechazan*, nadie dice que los demás tengan *miedo* y casi un 59% dice que los demás le *animan*, siendo esta categoría de abuso, junto con la de chantaje, las que más provocan esta reacción de afiliación con el agresor. No obstante, hay que señalar que aunque la cantidad de agresores que perciben rechazo en los demás puede parecer pequeña, es el tipo de maltrato, junto con el robo, en el que se da el porcentaje más alto de rechazo.

En resumen, en el cuadro que pintan quienes reconocen agredir a sus compañeros o compañeras, prácticamente en todos los tipos de maltrato la respuesta mayoritaria parece ser la *pasividad* por parte de quienes los observan. Sólo algunos tipos de conductas como romper o robar cosas o el chantaje y el acoso sexual muestran una menor pasividad, pero entonces la reacción alternativa es la de *animar o ayudar* al agresor, tal como lo refieren los alumnos o alumnas autores de maltrato. La reacción de *rechazo* es mínima si se hace caso a lo que cuentan los agresores, reconociendo algunos que sienten miedo, lo que coincide con los datos analizados más abajo (véase 5.1.2.3.5).

9 Obsérvese que ninguno de los 13 sujetos de toda la muestra que habían afirmado haber amenazado con armas, ha contestado a esta pregunta

5.1.2.3.4. Cómo se reacciona: la voz de los testigos

Tú qué haces

Se presentan aquí los resultados correspondientes a la pregunta *¿Tú qué haces cuando se meten continuamente con un compañero o compañera?* Tal como aparece en la Figura 5.66, la tendencia -aunque no se produce de modo mayoritario- es *cortar la situación* si la víctima es un amigo o amiga del observador del maltrato: casi un 44% de los testigos reaccionan así, aunque una proporción importante de ellos no tiene en cuenta los lazos que le puedan unir a la víctima: un 32,6% también intentan cortar la situación en el caso de que la víctima no sea amiga. En menos del 10% de los casos se *informa a algún adulto*. Puede observarse la diferencia de los datos cuando a quien se le pregunta es autor de maltrato, tal como se describía en el epígrafe anterior, donde los agresores consideran que los demás tienden a apoyar su propia acción.

Pero no todos aquéllos que presencian el maltrato a un compañero o compañera responden con un intento de que éste no vaya a más. Así, un 18,5% no hace *nada* aunque buena parte de ellos piensa que *debería hacerse algo* (14% de la muestra total). Todavía más: un porcentaje pequeño de testigos -1,5% de los casos, que tratándose del tema del maltrato nunca se puede considerar irrelevante-, confiesan que lo que hacen al ver la agresión es *meterse con la víctima*, convirtiéndose en cómplices deliberados del autor primario del maltrato.

Qué hacen los profesores en estas situaciones

Las respuestas de los alumnos a la pregunta sobre qué hacen los profesores ante situaciones de maltrato se reparten, como puede verse en la Figura 5.67, de modo bastante homogéneo en las distintas

opciones, que en este caso sí eran excluyentes. No obstante, la respuesta más frecuente es que *algunos profesores intervienen para cortarlo*, aunque menos de un tercio de la muestra total opta por ella. En un cuarto de la muestra *no se sabe lo que hacen* y en otro cuarto se afirma que *no hacen nada porque no se enteran*; una quinta parte de los encuestados afirma que los profesores *castigan* a los que agreden.

Comparando estos datos con los del punto anterior, parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no siga la escalada cuando se da una agresión. Lo que unido al dato de su ignorancia de los hechos confirma los obtenidos en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto.

En resumen, el cuadro de las reacciones que provoca la situación de abuso entre compañeros en aquéllos otros que la observan, es diferente del cuadro pintado por quien la lleva a cabo. Casi la mitad de estos testigos dicen intervenir para cortarla, lo que contradice la información de los agresores. Con respecto a los profesores, la visión de los escolares observadores es muy pobre: sólo un tercio menciona que intervengan para cortarlo y la mitad de la muestra ignora qué hacen o piensa que no hacen nada porque no se enteran. La proporción de quienes afirman que su reacción es castigar alcanza a una quinta parte de los encuestados.

5.1.2.3.5. Sentir miedo en la escuela

La Figura 5.68 reúne los datos obtenidos al preguntar a los escolares de secundaria por un lado si sienten miedo al asistir a su centro educativo y con qué frecuencia; y por otro lado, cuál es el motivo de su miedo, a fin de determinar, entre otras causas posibles, hasta qué punto el miedo que puedan sentir deriva de sus compañeros. Y, en

efecto: los datos de la tabla señalan precisamente a éstos como la fuente primordial del miedo que se siente al ir al centro, aunque también indican otras fuentes de temor que habría que tener en cuenta.

De aquéllos que responden que sienten miedo **alguna vez**, casi un tercio siente miedo de *uno o varios compañeros* y un porcentaje semejante dice sentir miedo en relación con *aspectos académicos* (el trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, etc.). En un porcentaje menor, se ha sentido alguna vez miedo de *una escuela nueva con gente diferente* (16,6%) y de *algún profesor o profesora* (9%).

Quienes han sentido miedo **más de tres o cuatro veces en el presente curso** señalan mayoritariamente (55,4%) que se debe a uno o varios *compañeros*, aunque no es el único motivo: un 15,4% señalan a alguien del *profesorado* y un 12,3%, los *aspectos académicos* como el origen de su miedo al centro, siendo menos relevante el miedo al centro nuevo.

Quienes han sentido miedo **casi todos los días**, es decir un miedo cotidiano identifican en un porcentaje alto a sus *compañeros* como motivo de su miedo (61%). También el *profesorado* es el origen del miedo que sienten a diario un 16,7% de los casos. El *trabajo académico* baja en importancia como motivo de temor en la escuela aunque más del 10% lo siente casi a diario.

5.2. Resultados relativos a las respuestas del profesorado

En el estudio llevado a cabo en cada centro docente, junto con las respuestas al cuestionario de los estudiantes, se recogió también la opinión del jefe de estudios. Como se señaló en el apartado referente a la metodología, este cuestionario –que figura en los anexos– constaba de dos

tipos de preguntas. En las primeras se le preguntaba al profesor acerca de situaciones de maltrato en su aula, es decir, cuando su papel era el de docente de un determinado grupo. El segundo tipo de preguntas se refería a las conductas de maltrato que sucedían en el conjunto del centro. En este último caso, el profesor debía responder como jefe de estudios, a partir de la información que sobre el conjunto del centro le permite obtener este puesto de responsabilidad. A continuación se analizan los resultados obtenidos desde esta doble perspectiva.

5.2.1. Cómo viven los profesores los conflictos en el centro y su gravedad

Como se observa en las Figuras 5.69 y 5.70, cuando los profesores tienen que graduar la importancia que a su juicio tienen los conflictos y agresiones entre alumnos en el funcionamiento de su centro, jerarquizándolos respecto de otra serie de problemas muy habituales en las instituciones docentes, otorgan a los primeros muy poca repercusión. Si se toma como referencia la categoría *importante*, este tipo de problemas quedan situados en el *último lugar*. Y si se analizan los resultados de las respuestas en el nivel *muy importante*, pasa a ser el *penúltimo*. Según los datos de las Figuras 5.69 y 5.70 los “problemas de aprendizaje de los alumnos”, “la falta de participación de las familias”, o “la falta de recursos humanos” son dificultades que para el profesorado tienen una *mayor influencia* en el funcionamiento de sus centros. Estos resultados apuntan a que el maltrato entre iguales no parece un problema que a los docentes les resulte agobiante, ni siquiera excesivamente preocupante.

Cuando se hace el análisis de las respuestas de los profesores y profesoras acerca de la importancia que otorgan a tipos concretos de conductas agresivas y disruptivas de sus alumnos, entre las que se encuentra el abuso entre iguales, recogidas en la Figura 5.71 se observa

que este tipo específico de conflicto tiene una importancia relativa para los profesores. Con los datos de la categoría *importante*, el abuso entre iguales quedaría en cuarto lugar entre los cinco posibles. En la categoría *muy importante*, se sitúa en un puesto más arriba, el tercero. Los “alumnos que no permiten que se imparta clase”, y “las agresiones de estudiantes hacia docentes” son conductas que se consideran más importantes que el abuso entre iguales. El “vandalismo” y el “absentismo” ocuparían el cuarto y quinto puesto de los problemas que los profesores consideran *muy importantes*. Este segundo grupo de resultados muestra una imagen de mayor preocupación por parte de los docentes hacia el abuso entre iguales que tampoco podría calificarse de alarmante.

El tercer dato que se obtiene en el cuestionario en relación con la percepción de los docentes sobre los conflictos se refiere a la pregunta sobre la evolución de éstos en los tres últimos años. Los resultados, recogidos en la Figura 5.72, señalan claramente que los profesores consideran que los conflictos *han aumentado*, incluso drásticamente. Estas respuestas, si bien no se refieren exclusivamente al fenómeno del maltrato entre iguales, vendrían a mostrar que, aunque no lo vivan como el problema más importante en este momento, los docentes parecen entender que tiende a adquirir mayor importancia cuantitativa.

Para terminar la “fotografía” sobre la percepción que los profesores tienen del abuso entre iguales en sus colegios e institutos, resulta útil comentar las respuestas a la pregunta formulada acerca del nivel de conocimiento que tienen sobre este tipo de agresiones entre sus alumnos, recogidas en la Figura 5.73. Los resultados muestran una imagen que se podría calificar de “prudente”. Los profesores y profesoras consideran mayoritariamente que *a menudo se enteran* (63,7%), pero hay un 21% que reconoce que sólo *a veces se entera*,

mientras que un número menor (15%) considera que *siempre* son conscientes de estas agresiones. Este dato choca, sin embargo, con lo que los alumnos opinan, ya que para la cuarta parte de estos los profesores no resultan una ayuda porque no se enteran; y cuando se les preguntó a los alumnos de quién recibían ayuda en cada uno de los tipos de abusos sufridos, solo un porcentaje que variaba entre el diez y el veinte por ciento, consideraba a los profesores como ayuda.

En resumen, podría concluirse lo siguiente:

- Las agresiones entre alumnos no son consideradas por los profesores uno de los principales problemas en sus centros. Entre los seis factores negativos para el funcionamiento de los centros sugeridos, el maltrato entre iguales se situaría en quinto o sexto lugar. Por encima de él se encuentran las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales.
- En comparación con otro tipo de conflictos que los alumnos pueden plantear en los colegios e institutos, el abuso entre iguales tendría una importancia “media”, en opinión de los profesores. Las conductas disruptivas en clase y las malas maneras y agresiones a profesores son consideradas más importantes.
- Los profesores consideran que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los tres últimos años.
- Los docentes consideran que la mayoría de las veces se enteran de los conflictos, aunque admiten que en ocasiones pueden pasarles desapercibidos.

5.2.2. Frecuencia de los tipos de maltrato en el centro en opinión de los profesores

Como puede observarse en las Figuras 5.74-5.85 el dato más llamativo es la alta incidencia que según los profesores tienen los maltratos tanto en su centro como en su aula. Los porcentajes de incidencia esporádica (“a veces ocurre”) que se recogen a continuación en las tablas 5.2.2.1 y 5.2.2.2 muestran en algunos tipos de maltrato -los más graves principalmente- aunque no en todos ellos, cifras más altas incluso que las que aportan los alumnos cuando éstos informan como testigos. Parece lógico que el perfil de respuesta de los docentes se asemeje básicamente al de los testigos, ya que su posición en este tipo de conflictos no es habitualmente la de víctima ni la de agresor, siendo su estatus más parecido al de testigo.

El incremento que se observa en los porcentajes de los profesores respecto del de los alumnos testigos de actos violentos podría explicarse por el hecho de que éstos tienen acceso a un mayor número de posibles situaciones de maltrato. En efecto, tanto cuando contestan como jefes de estudio, donde su perspectiva es la totalidad del alumnado de secundaria, como cuando lo hacen como profesores de una asignatura concreta, donde pueden estar pensando en varios grupos distintos, su referente es más amplio que el de los alumnos. En apoyo de esta posible interpretación estaría el dato de que las frecuencias son menores cuando se habla del aula que cuando se habla del centro, lo que, desde esta hipótesis, se explicaría por el escenario más limitado en el que se está pensando en el primer caso.

En los datos de profesores sobre lo que sucede en su centro (véanse las Figuras 5.74-5.79) también se observan algunas diferencias interesantes con respecto al orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato si se comparan estos datos con los que proporcionan los

alumnos. Hay algunas categorías que siguen ocupando los últimos puestos por su baja frecuencia: **obligar a hacer cosas bajo amenaza (chantaje), acosar sexualmente y amenazar con armas**. Hay una clara diferencia entre éstas tres y el resto de las conductas agresivas, las cuales se agrupan en porcentajes mucho más próximos entre sí. Por lo que se refiere a la categoría de exclusión social, el tipo de maltrato que según los profesores más se produce en los centros docentes es **“ignorar”**. Sin embargo, cuando la manifestación por la que se pregunta es **“no dejar participar”**, se observa una notable diferencia entre docentes y alumnos. Para los profesores la frecuencia de este tipo de maltrato en términos relativos, es decir en comparación con la que adjudican a los otros modos de abuso entre iguales, es mucho más baja, aunque el porcentaje resulta, de hecho, más alto que el declarado por los estudiantes.

Tabla 5.2.2.1: Orden de incidencia de los tipos de maltrato en el centro según los profesores, atendiendo a la frecuencia “A veces ocurre” (resume datos de las Figuras 5.74 a 5.79)

| POSICION | TIPO DE MALTRATO | PORCENTAJE “A veces ocurre” |
|-----------------|------------------------------|--------------------------------|
| 1 ^a | Ignoran | 76,70% |
| 2 ^a | Esconden cosas | 71,70% |
| 3 ^a | Hablan mal de los compañeros | 67,00% |
| 4 ^a | Amenazan para meter miedo | 67,00% |
| 5 ^a | Roban cosas | 66,00% |
| 6 ^a | Insultan | 63,00% |
| 7 ^a | Ponen motes | 62,70% |
| 8 ^a | Pegan | 62,70% |
| 9 ^a | Rompen cosas | 60,70% |
| 10 ^a | No dejan participar | 60,30% |
| 11 ^a | Obligan a hacer cosas | 33,30% |
| 12 ^a | Acosan sexualmente | 15,70% |
| 13 ^a | Amenazan con armas | 10,00% |

Si se compara la tabla 5.1.3, sobre alumnos testigos, con las dos de profesores, se observa que en el primer caso esta categoría de

maltrato *–no dejar participar–* se sitúa en tercera posición mientras que los profesores la consideran en la novena o décima, según piensen en el conjunto del centro o en el aula. Una posible explicación de esta diferencia estaría en el hecho de que los docentes piensen en tareas académicas cuando se les pregunta, sin tomar en igual medida en consideración las actividades de relación social, en las que de hecho se produce muy a menudo este tipo de exclusión social. Los resultados obtenidos acerca del escenario donde el maltrato tiene lugar señalan que es el patio el lugar donde se produce más del 50% de estas conductas. También podría deberse esta diferencia a que los profesores sean menos sensibles a estas manifestaciones del maltrato entre iguales, pero, en tal caso, no sería fácil entender por qué, en cambio, identifican tantas situaciones en las que los alumnos ignoran a otros compañeros.

Tabla 5.2.2.2. Orden de incidencia de los tipos de maltrato en el aula según los profesores, atendiendo a la frecuencia “A veces ocurre” (resume datos de las Figuras 5.80 a 5.85)

| POSICION | TIPO DE MALTRATO | PORCENTAJE “A veces ocurre” |
|-----------------|------------------------------|--------------------------------|
| 1 ^a | Ignoran | 63,30% |
| 2 ^a | Hablan mal de los compañeros | 58,70% |
| 3 ^a | Ponen motes | 56,00% |
| 4 ^a | Esconden cosas | 55,30% |
| 5 ^a | Insultan | 50,30% |
| 6 ^a | Amenazan para meter miedo | 46,00% |
| 7 ^a | Roban cosas | 44,30% |
| 8 ^a | Rompen cosas | 43,00% |
| 9 ^a | No dejan participar | 41,30% |
| 10 ^a | Pegan | 34,00% |
| 11 ^a | Obligan a hacer cosas | 18,70% |
| 12 ^a | Acosan sexualmente | 6,00% |
| 13 ^a | Amenazan con armas | 3,70% |

También llama la atención la distinta frecuencia con que alumnos y profesores declaran presenciar la **agresión física**. Los

alumnos informan de que pegar es una conducta que comparada con otras aparece con más frecuencia (cuarto lugar). Los profesores, sin embargo, la sitúan en el octavo o décimo lugar dependiendo de que contesten como jefes de estudio o en calidad de enseñantes solamente. Ahora bien, en términos absolutos dicen presenciar más casos de agresiones físicas que los alumnos. Este dato señalaría este tipo de agresión como preocupante pero por detrás de otras que lo son más.

Finalmente, merece la pena señalar que la pauta de orden que se observa en las dos tablas de profesores (centro y aula) es muy semejante. Las diferencias que entre ellas se observan pueden explicarse por la peculiaridad de cada escenario. Las respuestas como profesores se corresponden con la incidencia de las agresiones que los alumnos dicen presenciar en ese escenario; mientras que las respuestas como jefes de estudio se corresponden a su vez con las agresiones que los alumnos presencian fuera del escenario del aula (véase las Figuras 5.80-5.85).

En resumen, podría concluirse lo siguiente:

- Los profesores tienden a relatar *más casos* de maltrato que los alumnos, al menos cuando piensan en lo que ocurre en el conjunto del centro, no sólo en su clase. Probablemente esto se deba a que tienen contacto con un número más amplio de alumnos y acceden a más información que ellos. Este dato relativizaría la idea, habitualmente expuesta en la literatura sobre maltrato por abuso, acerca de que se desconoce el problema por los docentes. O, para ser más precisos, habría que decir que se tiene información sobre lo que sucede, aunque no siempre sea interpretada correctamente.

- El orden de frecuencia de los tipos de maltrato según los profesores sería el siguiente: ignorar, agresión verbal, amenazar para meter miedo, agresión física indirecta, agresión física directa, no dejar participar, obligar a hacer cosas, acosar sexualmente y amenazar con armas. Esta pauta, en comparación con la de los alumnos testigos, otorga menos importancia relativa a las conductas de pegar y de no dejar participar.
- La incidencia que los profesores otorgan a las distintas manifestaciones del maltrato entre iguales cuando piensan en el conjunto del centro y cuando lo hacen sólo sobre su aula es diferente tendiendo a ser más alta cuando consideran lo que ocurre en el centro. El orden de incidencia en uno y otro supuesto es similar y las diferencias entre ellos podrían explicarse a partir de los datos obtenidos acerca de aquellos tipos de maltrato que tienen en el aula su escenario prioritario.

5.2.3. El escenario del maltrato

Como se observa en la Figura 5.86, las conductas de **exclusión social** se producen, según los profesores, fundamentalmente en la clase y en el patio. Coinciden pues con lo que los propios alumnos dicen, con el matiz de que los profesores consideran el aula el lugar más frecuente tanto en el caso de la exclusión activa (**no dejar participar**) como de la pasiva (**ignorar**), mientras que los alumnos identificaban un número ligeramente superior de ambas en el patio. Pero las diferencias en cualquier caso son muy pequeñas. Hay que tener en cuenta que los profesores coinciden con sus alumnos sobre todo en el aula.

Por lo que respecta a la **agresión verbal** (ver Figura 5.87) en términos globales, el *patio* vuelve a ser el escenario más habitual, seguido del *aula*, de los *pasillos* y de la *salida del centro*. Pero lo más

llamativo es el alto porcentaje que se observa en la respuesta *en cualquier sitio*, que también aparecía en la visión de los alumnos. Este tipo de contestaciones dan una imagen clara de que los profesores perciben que las agresiones verbales son muy frecuentes y pueden producirse en cualquier lugar. Si ahora se analizan las diferencias entre cada una de las manifestaciones específicas de esta conducta, se observa que el patio y los pasillos son los lugares predominantes para los insultos, mientras que en el aula lo más frecuente es el uso de los motes. También en este caso las opiniones de los profesores coinciden básicamente con las de los alumnos y alumnas.

En el caso de la **agresión física indirecta** (Figura 5.88), el *aula* destaca muy por encima de cualquier otro lugar. El patio, los pasillos y la salida del centro serían los otros tres escenarios más habituales, pero a una enorme distancia del aula. Este dato es especialmente llamativo ya que es en la clase, espacio donde teóricamente hay más control docente, donde los profesores admiten que se producen más robos y en más ocasiones se rompen y esconden cosas. Se observa también un dato muy interesante cuando se comparan estos resultados con los de los alumnos. Los profesores desconocen que son los aseos donde en la inmensa mayoría de los casos los estudiantes esconden las cosas de sus compañeros. Por lo demás, las opiniones de profesores y alumnos son también en este caso básicamente coincidentes.

En cuanto a las **agresiones físicas directas**, según los profesores (ver Figura 5.89), los alumnos se pegan sobre todo en el *patio* y también con mucha frecuencia a *la salida del centro*. Los pasillos y fuera del centro son los otros dos lugares que los profesores identifican a continuación como escenarios de la agresión física directa. Aquí las opiniones de profesores y alumnos difieren bastante. Ambos reconocen el patio como el sitio donde más peleas se producen, pero los alumnos

dicen que en el aula se producen un 34% de este tipo de agresiones mientras que los profesores sólo le adjudican el 11,9%. Este dato es interesante porque efectivamente sorprende que un profesor pueda tolerar un porcentaje tan alto de este tipo de conflictos en su clase. El que los docentes no lo consideren tan frecuente no significa que no lo sea, sino que puede indicar que este tipo de agresión sólo se da en el aula cuando el profesor no está presente. Ello, además de aconsejar un estudio más detallado al respecto, apuntaría hacia que algunas agresiones o bien les pasan desapercibidas -dato que aparece en otros resultados del informe y de trabajos anteriores- o bien suceden en el aula como espacio físico, pero no en el momento en el que se están realizando tareas lectivas.

Los casos de **amenazas y chantajes** (Figura 5.90) tienen lugar en opinión de los profesores en lugares distintos dependiendo de que haya armas por medio o no. Las amenazas con armas se producen, a su juicio, sobre todo fuera del centro, pero por alumnos del centro. No obstante, es preocupante la frecuencia que los docentes atribuyen a este tipo de agresión en los patios (40,6%). Los alumnos otorgaban mayor porcentaje de casos al escenario exterior al centro por gente ajena al mismo. Si éste es el caso, puede que los profesores no tengan acceso a esta información, pero de cualquier modo ignoran buena parte de los casos de amenazas con armas que sufren sus alumnos.

Las amenazas para meter miedo a compañeros tienen lugar sobre todo en el patio y a la salida del centro. Son menos habituales, pero todavía importantes, fuera del centro aunque por alumnos de éste, y en los pasillos. La pauta que muestran las conductas de “amenazas para obligar a otros a hacer cosas” es parecida, con el matiz de que en este caso el segundo lugar más frecuente es fuera del centro en vez de la salida del mismo. Si se comparan estas opiniones de los profesores con las de los alumnos, se observan de nuevo interesantes diferencias.

En primer lugar, el aula no es, según los docentes, un lugar donde se produzcan prácticamente este tipo de agresiones, mientras que para los alumnos, exceptuando la amenaza con armas, es la clase el escenario más frecuente. La posible explicación de esta diferencia podría ser la señalada en el caso anterior.

Finalmente (ver Figura 5.91), el **acoso sexual** tiene lugar según los profesores sobre todo en el patio. El segundo escenario más habitual serían los pasillos, pero con una frecuencia muy inferior. La clase aparece en tercera posición y con un porcentaje de casos muy bajo en comparación con los escenarios anteriores. Una vez más, se observan diferencias importantes entre las representaciones de los docentes y los estudiantes. Estos dicen que es el aula el lugar más frecuente de acoso sexual, mientras que los profesores no perciben esto. Recuérdese que en la definición de acoso sexual que se leía a los sujetos en el momento de la encuesta, el concepto incluía tanto el acoso sexual físico como el verbal, pudiendo ser un concepto más amplio que el que pudieran estar considerando los profesores encuestados, a quienes no se definía dicho término.

En **resumen** puede concluirse lo siguiente:

- Las percepciones de los profesores acerca de cuáles son los escenarios más frecuentes de cada tipo de agresión coinciden básicamente con las de los alumnos por lo que se refiere a la exclusión social, las agresiones verbales y las agresiones físicas indirectas. Si bien en este último caso, parece que los profesores desconocen que los aseos son el lugar donde con mayor frecuencia esconden los alumnos las cosas de sus compañeros.
- Sin embargo, se observan diferencias interesantes en el resto de las conductas de maltrato que apuntan todas ellas a que los

profesores consideran que en el aula se producen menos agresiones (físicas directas, de amenazas y chantajes y de acoso sexual) que las referidas por sus alumnos. A mayor gravedad de la agresión, menor identificación del aula como escenario de conflicto. Este hecho podría tener distintas explicaciones. Podría ser que los alumnos fueran menos fieles en su percepción de la incidencia, pero esta explicación es muy poco probable por lo que se sabe acerca del abuso entre iguales. Más verosímil podría ser una interpretación en términos de la menor capacidad de los profesores para darse cuenta de lo que sucede en el aula durante los cambios de clase.

- Se observa también una percepción distinta de los profesores en relación con las agresiones que suponen amenazas con armas. Mientras los alumnos dicen que cuando éstas se producen fuera del centro son en más ocasiones a manos de personas ajenas a éste que de otros estudiantes del mismo, los profesores creen que son alumnos del centro los que en un mayor número de ocasiones llevan a cabo este tipo de maltrato. Esto supone una visión más conflictiva de los colegios e institutos por parte de los docentes, o que no tienen conocimiento de los casos en que los autores son ajenos al centro.

5.2.4. El perfil de las víctimas y los agresores, según el profesorado

Cuando se les pregunta a los profesores *cuáles creen que podrían ser las características de los chicos y chicas que son víctimas de agresiones por parte de sus compañeros*, (véase Figura 5.92), aluden fundamentalmente a *rasgos de la personalidad* de los estudiantes (falta de seguridad, baja autoestima). La *falta de amigos* y las *características físicas* son las otras dos causas a las que dan más importancia, con

porcentajes muy similares. A esto le sigue en importancia el tipo de familia como otra de las razones que también pueden explicar los procesos de victimización.

Es interesante destacar que los docentes no descartan ninguna de las posibles razones, ya que las características psicológicas y las diferencias culturales, sociales y religiosas se apuntan como causas importantes (26% y 20% respectivamente) o muy importantes (8% y 6,7%) en un porcentaje que, si bien es menos de la mitad que el atribuido a los rasgos de personalidad, no deja por ello de ser relevante. En cualquier caso, los alumnos con algún tipo de discapacidad no se perciben como especialmente vulnerables.

Por lo que se refiere a *qué es lo que*, -en opinión de los profesores-, *lleva a sus alumnos y alumnas a convertirse en agresores*, se observa, en las Figuras 5.93 y 5.94, que las respuestas aluden como causas fundamentales -categorías “muy importante” e “importante”- a los problemas familiares, el contexto social, las características de personalidad de los alumnos y al aumento de intolerancia en la sociedad. La falta de disciplina escolar, y la ampliación de la educación obligatoria se sitúan como otras razones importantes, pero menos que las citadas. Y con respecto al tipo de organización del centro y el clima que en él se vive, el 17% lo considera muy importante, y el 25%, importante. Una causa a la que se le atribuye menos importancia es “la incorporación del primer ciclo de la E.S.O. al centro” con un tercio de los profesores que admiten que tiene algo de importancia.

En **resumen** se puede concluir lo siguiente:

- Los docentes adjudican a causas externas a ellos mismos, y por tanto en gran medida fuera de su control, el hecho de que determinados alumnos y alumnas del centro puedan actuar como

agresores de sus compañeros. De hecho, al clima del centro y a la manera de organizarse dentro de él le otorgan menos importancia que a factores familiares o al contexto social más amplio.

- Una representación del problema como la que se aprecia en las respuestas del profesorado hace pensar que es difícil que los centros estén tomando las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema. Se pone de manifiesto una imagen centrada en los problemas sociales y familiares, o en problemas del alumno, a la hora de explicar por qué hay abuso entre iguales en los centros. Se otorga muy poca responsabilidad específica a la institución educativa como tal en el análisis del origen de este tipo de conflictos. Esto contrasta con todas las recomendaciones existentes para la prevención del maltrato entre iguales en los centros escolares, que destacan este factor como el más importante.
- Parece pues, a partir de estos datos, que un primer paso que sería necesario llevar a cabo en los programas de intervención sería discutir con los profesores cómo se explican ellos y ellas las causas de la agresión para favorecer la toma de conciencia de que hay muchas cosas que dependen del propio centro, sin que ello signifique negar la importancia de los otros factores.
- Esta tendencia que se observa claramente en el caso de los agresores, es posible que también se produzca en la explicación dada a las características de las víctimas. Sin embargo, el tipo de factores que se proponían en el enunciado de la pregunta eran todos ellos ajenos al centro, por lo que la comparación no es posible.

5.2.5. Cuando los profesores son parte del conflicto

El cuestionario incluía, aunque con una presencia secundaria, dos preguntas acerca de posibles conflictos en los que el profesor se pudiera ver implicado, bien como víctima, bien como agresor.

Los resultados relativos a agresiones de los alumnos hacia los docentes –según el relato de éstos últimos- muestran, como se observa en las Figuras 5.95-5.97, que la forma más habitual en la que este tipo de conflicto se produce es el **insulto**, con un porcentaje muy alto (59% “a veces ocurre” y 7,3% “a menudo ocurre”). **“Sembrar rumores dañinos”** y **“destrozar enseres”** tienen también frecuencias muy altas, por encima del 40% en la categoría “a veces ocurre”. **El robo** es igualmente un tipo de agresión que en opinión de los profesores sucede con una cierta probabilidad (31%). Incluso **la intimidación con amenazas** alcanza un porcentaje de 27,3 en la categoría “a veces ocurre”. Pero lo más preocupante es el hecho de que también tienen lugar en los centros **agresiones físicas directas** (10,3% “a veces ocurre” y 1,7% “a menudo ocurre”).

La otra cara de la moneda viene dibujada por los datos sobre agresiones de profesores a alumnos (véanse las Figuras 5.98 a 5.100). En este caso la forma de agresión más habitual es **ridiculizar al estudiante** (61% “a veces ocurre” y 4% “a menudo ocurre”). También es bastante frecuente **“insultar”**, **“tener manía”** y **“destrozar enseres de los alumnos”** (49%, 46,3% y 41,7% del profesorado dice que “a veces ocurre”). **La intimidación con amenazas** alcanza un 23%. **Las agresiones físicas** y las que consisten en **sembrar rumores dañinos**, son las menos frecuentes, pero desgraciadamente no puede decirse que no se produzcan (6,3% del profesorado señala en ambos casos que “a veces ocurre”). Allí donde la comparación es posible con relación a las

agresiones de alumnos a profesores, se observa una semejanza llamativa, exceptuando el caso de los rumores. Semejanza que resulta preocupante dada la clara asimetría de la relación profesor-alumno y que, en ambos casos, son datos que los propios docentes suministran ():

| | Agresiones a Profesores | Agresiones a Alumnos |
|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Insultos | 59,3% | 49,0% |
| Destrozar enseres | 41,7% | 41,7% |
| Intimidación con amenazas | 27,3% | 23,0% |
| Sembrar rumores dañinos | 43,3% | 6,3% |
| Agresión física | 10,3% | 6,3% |

En **resumen** se puede finalizar este apartado concluyendo lo siguiente:

- Las agresiones en los centros no se limitan a las que se producen entre los iguales. Existen con frecuencia en los institutos y colegios agresiones tanto de alumnos hacia profesores como de éstos hacia los primeros. Es curioso que en los datos de los alumnos como víctimas, éstos no se refieran a los profesores como agentes de maltrato excepto en el de tipo verbal, y ello sólo por parte de un uno por ciento de las víctimas. El dato que proporcionan los profesores pone de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro.
- La forma de agresión más habitual en ambos casos es el insulto, lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales.
- El resto de las agresiones muestran pautas de frecuencia sorprendentemente semejantes en el caso de los alumnos y de los profesores, excepto en “sembrar rumores” que parece una conducta que realizan casi exclusivamente los estudiantes.

5.2.6. Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.

La información sobre las actuaciones que el centro lleva a cabo cuando se produce maltrato entre iguales se ha obtenido a partir de cuatro preguntas distintas en el cuestionario:

1. Como profesor o tutor en los grupos en los que impartes clase, ¿cómo actúas cada vez que se produce alguno de estos conflictos?

2. Desde tu conocimiento como jefe de estudios, cuando algún alumno o alumna se encuentra en alguna de estas situaciones, ¿cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en tu centro?

3. Como profesor de aula, evalúa la frecuencia con la que has actuado con tus alumnos al producirse algún conflicto de las siguientes maneras: de forma indulgente, fomentando la participación, concediéndoles responsabilidad, de forma autoritaria, de forma pasiva.

4. Señala el número de veces que se han llevado a cabo este curso en tu centro las siguientes actuaciones: sanciones de la dirección, expulsiones del centro, denuncias a la policía, cambio de colegio.

A continuación se analizan los resultados que se desprenden de las respuestas a cada una de ellas.

Por lo que respecta a las **medidas** que los profesores ponen en marcha cuando en su **aula** se produce alguna de las manifestaciones de maltrato entre iguales (Figuras 5.101 a la 5.106), se observa que éstas

varían claramente dependiendo de la gravedad con la que, en general, se perciben estos comportamientos. Así, las actuaciones más drásticas (denuncia al juzgado, y expediente a través del consejo escolar) se utilizan sólo para determinado tipo de agresiones y en una proporción que a su vez puede ser indicativa de la gravedad con la que se perciben:

| | Expediente | Denuncia en el juzgado |
|-------------------------|-------------------|-------------------------------|
| 1. Amenaza con armas | 50,0% | 16,7% |
| 2. Obligar con amenazas | 23,0% | 0,0% |
| 3. Acoso sexual | 15,0% | 5,0% |
| 4. Pegar | 13,5% | 0,0% |

Otro conjunto de manifestaciones de maltrato entre iguales se ataja mediante medidas sancionadoras pero internas al centro. Se trata de los robos, el destrozo de cosas de los compañeros, y los insultos. En estos casos es la sanción directa por parte de la dirección la que se aplica, con una diferencia notable en el caso de los robos, con los que se es claramente más duro.

Las restantes agresiones (exclusión social, esconder cosas, poner motes y hablar mal de los otros), que en el presente estudio se han encontrado precisamente con más frecuencia, no se abordan mediante medidas sancionadoras. Se enfrentan mediante la reflexión con el propio alumno y/o el grupo, y reuniones con la familia.

Las agresiones consideradas más graves -si se toma como indicador las medidas aplicadas- también van acompañadas, no obstante, de estas actuaciones de carácter más educativo. De hecho, ante cualquier tipo de conducta de amenaza o chantaje, acoso sexual, o agresión física directa, así como en el caso de insultos o robos, los profesores hablan con los alumnos y sus familias y llevan el tema a una reflexión de grupo. La diferencia con respecto a los otros tipos de maltrato reside en que aquí además se aplica algún tipo de sanción.

“Hablar con la familia” es una estrategia que se utiliza bastante menos que la conversación con el alumno o el grupo. Y una vez más se utiliza en proporción a la gravedad percibida del problema. El porcentaje más alto se muestra en los casos de amenazas, agresiones físicas y acoso sexual. Parece que las relaciones familia-escuela todavía tienen que reforzarse mucho.

“Cambiar de sitio a los alumnos” y “echarles de clase” son dos medidas que, según los profesores, apenas se usan. Tan sólo ante situaciones en las que se ignora a un compañero o compañera, se intenta solucionar el problema cambiando la organización social del aula (21,8%). El dato de la no expulsión de los estudiantes del aula resulta curioso, ya que es bastante habitual oír a los jefes de estudio quejarse de la cantidad de alumnos que reciben en jefatura por esta razón. Probablemente tiene que ver con que no es el aula donde el profesor presencia la mayor parte de abusos, hecho del que los alumnos disienten según los datos de este estudio.

Hay tres tipos de agresión ante los que parece que se hace especial hincapié en la reflexión con el conjunto del grupo de alumnos: cuando no se deja participar a un compañero, cuando se le ponen motes, y cuando se le esconden cosas. Pero, en general, llevar el tema de conflicto al aula parece que es una estrategia muy habitual en los centros, sólo superada en porcentajes por la conversación personal con el o los alumnos implicados en el conflicto.

Merece la pena analizar cuándo se recurre al departamento de orientación para solicitar ayuda. La pauta que se desprende de los datos parece señalar que esto se hace en el caso de conductas graves en las que se podría considerar que hay algún rasgo de personalidad implicado (amenaza con armas: 41,7%; acoso sexual: 25%; un alumno

ignorado: 24,3%). En el resto de los casos es un recurso que apenas se utiliza. Sin embargo, este mismo dato podría interpretarse como algo positivo si se considera desde el punto de vista de que los profesores no intentan librarse del problema derivándolo al departamento de orientación sino que lo enfrentan ellos mismos.

Finalmente, son interesantes las diferencias que existen con respecto a las dos manifestaciones de exclusión social. Parecería que no dejar participar a un compañero se considera menos grave que ignorarle, si tomamos como indicador las medidas que se ponen en marcha.

Los datos que se obtienen en las **respuestas de los jefes de estudio sobre la actuación del conjunto del profesorado del centro**, coinciden básicamente con lo expuesto hasta este momento. Sólo se observa como diferencia un cierto aumento de la frecuencia con la que se aplican las sanciones que, probablemente, podría explicarse por el hecho de que, como jefe de estudios, se tiene acceso a más información que como profesor en un aula al tratarse de una responsabilidad se ejerce sobre un número mayor de alumnos (véanse las Figuras 5.107-5.112).

Por lo que respecta a las actuaciones específicas que propone esta pregunta y que no estaban en el caso de los tutores, los datos muestran que a la policía sólo se recurre en casos de amenazas con armas. El resto de los casos que aparecen en esta categoría (obligar con amenazas, acoso sexual y pegar) tienen unos porcentajes muy bajos (4,6%; 3,2% y 1,4% respectivamente).

El apoyo de expertos ajenos al centro no se utiliza como recurso. La reestructuración de grupos tampoco se usa apenas. Sólo en el caso de alumnos que son ignorados su frecuencia de uso supera el

10%. La tutoría, que es algo muy semejante a “hablar sobre el tema en clase”, sigue apareciendo como una medida muy utilizada.

Las respuestas a la tercera pregunta acerca de la **actitud que los profesores adoptan ante los conflictos** en el aula, indican que los docentes recurren fundamentalmente a fomentar la participación y conceder más responsabilidades a los alumnos, como se observa en la Figura 5.114. Los profesores no consideran que se adopte una actitud pasiva, pero admiten que en ciertas ocasiones puede que se reaccione de manera demasiado indulgente (50.7% “a veces ocurre”: 25% “a menudo ocurre”), o de forma autoritaria (61.3% “a veces ocurre”; 18,30% “a menudo ocurre”). Estos datos apuntarían hacia un modelo educativo que se aparta tanto del meramente sancionador como del permisivo.

Finalmente, los datos cuantitativos acerca **del número de veces que se han tomado medidas drásticas**, recogidos en la Figura 5.113, confirmarían esta imagen de que en este momento los centros no están teniendo que utilizar sanciones muy graves. En la inmensa mayoría de los colegios e institutos no se ha expulsado definitivamente a los alumnos (81%), ni se han realizado denuncias a la policía (81.3%). Lo más frecuente han sido las sanciones aplicadas directamente por la dirección, seguidas de las expulsiones temporales que los consejos escolares pueden decidir por sí mismos.

En **resumen**, puede concluirse lo siguiente:

- Hay agresiones que se atajan mediante la denuncia en el juzgado (amenaza con armas y acoso sexual), o la instrucción de expediente disciplinario al alumno (amenaza con armas, obligar mediante amenazas, acoso sexual, pegar).

- Hay otro grupo que va acompañado de sanciones menos graves, impuestas directamente por la dirección del centro: robos, insultos, romper cosas a los compañeros).
- El resto de las agresiones (exclusión social, poner motes, hablar mal de un compañero, esconderle cosas) se enfrentan mediante la reflexión con el propio alumno o alumna y la conversación con su familia.
- Estas medidas más educativas también se ponen en marcha con las agresiones más graves, junto con las sanciones.
- En general, las respuestas de los profesores muestran que, junto con las actuaciones de carácter administrativo-sancionador, se valoran y se llevan a cabo otras que responden a un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención y la resolución de conflictos.
- Los datos ofrecen la imagen de que los centros son capaces de controlar la situación, lo que coincide con la información comentada en el apartado 5.2.1 sobre la percepción de los docentes de los conflictos y agresiones en su institución.

5.2.7. La intervención, tal como la desea el profesorado

Las opiniones de los profesores acerca de cuáles serían las actuaciones que se deberían tomar en sus centros para prevenir los conflictos se han recogido en el cuestionario mediante dos preguntas distintas. En la primera (véase los resultados en la Figura 5.115), los docentes tenían que valorar la utilidad de una serie de medidas que se les proponían y, en la segunda (véase las Figuras 5.116-5.117), eran ellos y ellas los que sugerían las actuaciones que consideraban más

adecuadas. La información que se obtiene por ambos canales es bastante coincidente por lo que se comentan los resultados globalmente.

La “tutoría” parece ser el recurso en el que más confían los docentes. Este dato es muy esperanzador ya que todos los programas que se han puesto en marcha en otros países destacan estos espacios de reflexión como uno de los puntos claves para el éxito de la prevención. La importancia que se le da a la medida de “trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento Interno” abunda en lo anteriormente señalado, dado que esta sería una actividad típica de la tutoría. También refuerza este punto el que los propios profesores, en la pregunta abierta, sugieren las tutorías como la cuarta actuación que más útil les parece.

Las otras dos medidas que consiguen mayor consenso en el profesorado son también muy adecuadas dentro de un enfoque preventivo. La importancia otorgada a “sensibilizar a los profesores acerca de las características personales de los alumnos” parece poner de manifiesto la toma de conciencia por parte del profesorado de secundaria de la necesidad de mejorar su preparación en este campo y también la aceptación de que educar exige tener en cuenta el conjunto del desarrollo del alumno y no sólo los aspectos relacionados más directamente con cada materia específica del curriculum. Por su parte, “favorecer una metodología más participativa” es también una actuación plenamente incardinada en la práctica cotidiana en el aula, dirigida a motivar a los alumnos y a mejorar la convivencia. También en este caso, además de elegir esta intervención entre las que se les sugieren, los profesores la proponen ellos mismos en la pregunta abierta.

Lo que llama sin embargo la atención a este respecto es la desconfianza que los profesores parecen tener en que la formación del profesorado sea una manera eficaz de prepararse para la utilización de las medidas mencionadas en el párrafo anterior. La medida que se propone de “adscribirse a diversos programas en torno al tema de la convivencia” es poco valorada. Y, en la pregunta abierta, también son escasos los docentes que sugieren la formación específica como un recurso útil.

Los datos sobre las sugerencias de los propios profesores destacan ante todo la importancia que le dan al trabajo conjunto con las familias. Es la medida sugerida con mayor frecuencia, más aún si se suma el porcentaje de los que han hablado de “charlas con las familias”, que en el fondo es el mismo tipo de intervención. Este dato contrasta en cambio con la frecuencia relativamente baja con la que “ponerse en contacto con las familias” aparecía entre las actuaciones que de hecho llevaban a cabo los docentes, tal y como se recoge en el apartado 5.2.6.

La importancia de favorecer un clima de tolerancia y de diálogo está también clara para los profesores. Sugerencias como “dar responsabilidad al alumno”, “diálogo”, “tolerancia y ambiente mutuo de respeto”, o “cercanía con el alumno”, son propuestas que aparecen con mucha frecuencia.

Los profesores sugieren también posibles acciones en otros ámbitos fuera del escolar: promover actividades juveniles extraescolares; cambiar el modelo de sociedad, o implicar a todos los colectivos, son ejemplos de lo que podría interpretarse como conciencia de que el problema de las agresiones desborda el campo estrictamente escolar, pero también va más allá de la familia. Estas sugerencias

aparecen, no obstante con porcentajes bastante bajos (5%; 3%; y 5% respectivamente).

Junto con todas estas medidas de carácter claramente preventivo, los profesores sugieren también otras que apuntarían hacia la importancia de determinadas iniciativas administrativas. En este sentido apuntan las propuestas de “modificar algunos aspectos de la E.S.O.” (8,3%), la necesidad de “más recursos humanos –incluidos los departamentos de orientación–” (11%), y el “apoyo y control de la administración” (7,7%). Esta última medida, en la que se alude claramente a la necesidad de control, junto con la propuesta de “hacer cumplir las normas”, que es la segunda más sugerida, hace ver que junto al enfoque preventivo convive otro que apunta más a la vía sancionadora.

En **resumen** y para finalizar se puede concluir:

- El profesorado parece tener claro que la principal vía de prevención y solución de los conflictos en los centros es conseguir un clima de convivencia que pasa por trabajar las tutorías, colaborar con las familias y organizar el centro en torno al diálogo y la tolerancia.
- Las sugerencias de los profesores no descartan sin embargo actuaciones dirigidas a una mayor disciplina y control en los centros docentes.
- No parece que se confíe en exceso en la ayuda externa, ya venga ésta en forma de formación del profesorado, programas específicos de convivencia o, incluso, recursos humanos.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

III.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.- Conclusiones y recomendaciones

Madrid, noviembre de 1999

Volumen 4

CONCLUSIONES

6.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este apartado del informe contiene una recapitulación de las conclusiones parciales que han ido resultando del análisis de los datos obtenidos en el estudio empírico realizado ya expuestas en el apartado anterior, e incluye también, al hilo de lo que aconsejan tales conclusiones, algunas recomendaciones de carácter general con las que se pretende, tan sólo, impulsar y orientar la iniciativa de quienes tienen cualquier tipo de responsabilidad en materia educativa, hacia la solución de los problemas principales que revela este estudio.

Es de reseñar, aunque sobre ello se insistirá en su momento cuando se vayan a formular las recomendaciones con las que finaliza este informe, que éstas difieren en cuanto a su naturaleza de las que prevé la Ley Orgánica reguladora del Defensor del Pueblo, fundamentalmente porque no tienen destinatarios concretos entre los responsables administrativos, ya que en esencia, según se señalará con mayor detalle en su momento, no se ha investigado aquí la conducta de éstos sino las actitudes y conductas de los alumnos en el contexto escolar.

En todo caso, debe advertirse aquí también, que la correcta interpretación de las conclusiones que a continuación resumidamente se exponen exige el previo conocimiento de los resultados de la investigación efectuada, que se reseñan en la Parte II de este trabajo, y, así mismo, la consulta contante de las tablas y gráficos correspondientes a esos resultados, que obran en los Anexos. Con estas cautelas, se exponen a continuación las conclusiones del estudio.

6.1. Panorama actual del maltrato entre escolares de Educación Secundaria¹⁰

Extraer de los resultados del estudio realizado y de las informaciones complementarias que figuran en los antecedentes de este informe una conclusión general que sea al propio tiempo rigurosa y descriptiva de la situación en la que se encuentra este problema en nuestro país, no es tarea fácil. Primero, porque no se dispone de términos de comparación homogéneos a partir de los cuales valorar la situación actual con ciertas garantías. Como ya se ha expresado, tanto las investigaciones europeas como las españolas anteriores a ésta presentan diferencias metodológicas que imponen una extrema cautela cuando se usan como término de comparación. Segundo, porque la calificación del estado del problema exige la incorporación del criterio subjetivo de quien la realiza, y será variable según el grado de sensibilidad y concienciación que se tenga hacia los problemas de los niños y jóvenes y hacia la violencia en general. Tercero, porque difícilmente una misma valoración podrá ser pertinente para la multiplicidad de actitudes y comportamientos violentos estudiados, susceptibles de generar daños presentes y futuros de tan diversa intensidad.

Dicho esto, y advirtiendo nuevamente que una correcta valoración de la situación actual exige una atenta y sosegada lectura del apartado correspondiente a los resultados del estudio realizado y asimismo el examen detallado de los cuadros y gráficos que figuran en el texto y los anexos, cabe afirmar que hoy por hoy el panorama de los malos tratos entre iguales en España no es alarmante. Nótese que el no

¹⁰ Es preciso recordar aquí que el tipo de violencia específicamente estudiado tiene que ver con las agresiones entre iguales en las que hay un abuso de poder, y no incluye otros tipos de violencia escolar que pudieren producirse en los centros. A este fin, es recomendable la consulta de la Introducción incluida en la parte I de este informe donde se explica esto con más detalle.

calificarlo de alarmante no autoriza en absoluto a considerar que la situación sea buena, mucho menos aún óptima, y ni siquiera aceptable. No lo es en absoluto: los abusos entre iguales están presentes en todos nuestros centros docentes de secundaria y son sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo u otro padecerán sus consecuencias. Es preciso actuar –o, más bien, seguir actuando- sin pausa ni descanso porque el hecho de que la situación no deba calificarse de alarmante sólo significa que se halla en un punto en el que aún es posible intervenir con razonables probabilidades de éxito, sin acudir a medidas y recursos excepcionales que extrajeran la solución del problema del ámbito puramente educativo.

En cualquier caso, y para justificar la valoración recién apuntada, se detallan a continuación los aspectos, hechos y circunstancias en las que la misma se fundamenta.

En primer lugar, comparada con la de otros países, la incidencia de casos de los distintos tipos de maltrato es relativamente baja. Las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que aparecen como la modalidad de abusos entre iguales más frecuente entre los escolares españoles de educación secundaria afectan a un tercio de los tres mil alumnos estudiados. El porcentaje disminuye hasta un quinto si se trata de otro tipo de agresiones dirigidas a sus propiedades, en concreto que otros les escondan sus cosas, y es aún menor, entre el catorce y el nueve por ciento, cuando afirman ser objeto de exclusión social, en particular que sus compañeros les ignoren o no les dejen participar en actividades diversas. Las agresiones más graves aparecen con una frecuencia aún menor, que en el caso del chantaje y las amenazas con armas es inferior al uno por ciento de la población. El acoso sexual, aunque superior, no llega al dos por ciento. Las agresiones físicas a la persona o a sus propiedades rondan el cinco por

ciento y las amenazas sólo para meter miedo son sufridas por algo más del ocho por ciento de los escolares de secundaria.

En segundo lugar, las medidas contempladas en el ordenamiento jurídico español parecen adecuadas para la protección de los menores frente a la violencia, tanto considerada ésta como un fenómeno general, como en el contexto escolar en particular. En el ámbito penal parecen adecuadas las líneas que orientan el proyecto de Ley Penal del Menor y debe reclamarse aquí, como ya ha hecho el Defensor del Pueblo en otras ocasiones, la rápida tramitación parlamentaria de dicho texto legal y la aportación de los medios materiales y humanos precisos para que resulte eficaz. En lo demás, la normativa educativa y, más en concreto, las reglamentaciones sobre derechos y deberes de los alumnos, los reglamentos orgánicos de los centros y los reglamentos internos de cada uno de ellos merecen, en principio, una valoración positiva en cuanto posibilitan el tratamiento y resolución de los conflictos violentos a través de medidas de carácter esencialmente educativo y no represivo, y sin exportar el problema a ámbitos ajenos al centro.

En tercer lugar, si bien con respuesta desigual y no sistemática, las administraciones educativas y las restantes autoridades con responsabilidades conexas parecen tener un grado de concienciación y de iniciativa respecto del problema de la violencia escolar aceptable. Cierto es que se echa en falta la presencia de directrices generales y comunes –como existen en Suecia y Holanda, por ejemplo- que podrían incluirse en textos normativos de carácter básico o surgir de acuerdos globales entre las distintas administraciones competentes; y cierto es también que hasta el presente son escasos los programas globales puestos en práctica (Madrid y Andalucía, solamente) o las investigaciones propias sobre la incidencia del problema en cada ámbito de competencia. Pero aún así existen

iniciativas diversas y numerosas (reseñadas con cierto detalle, aunque no con carácter exhaustivo en el apartado correspondiente) que permiten albergar un cierto optimismo sobre el desarrollo de una labor más intensa en el futuro a partir –cabe esperar– de los datos e informaciones que este estudio aporta.

En cualquier caso, la violencia abusiva entre escolares está presente en los centros educativos de secundaria de nuestro país y con la investigación efectuada salen a la luz las principales magnitudes del problema, desglosado éste en los objetivos específicos a los que se orientaba la información requerida a alumnos y profesores. Estos objetivos específicos eran: a) la determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal, social; b) la descripción del problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o la autora del maltrato y los testigos; c) la determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etc.; d) la descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto por quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema; e) el estudio de la relevancia de algunas variables -como la edad o nivel educativo, el género, el tamaño del hábitat en que se sitúe el centro, la titularidad pública o privada del mismo- en la descripción de los distintos aspectos del problema (incidencia, modalidad, etc.); f) la comparación de la información expresada por los alumnos de los centros de educación secundaria estudiados con la expresada por los jefes de estudios de esos mismos centros, como miembros del equipo directivo que habitualmente reciben la información acerca de estos problemas cuando se conocen en un centro.

A continuación se recopilan y sintetizan las conclusiones parciales que ya se han ido apuntando al analizar los resultados de la

investigación, agrupadas de acuerdo con esos objetivos específicos e integrándose en cada uno de los subapartados resultantes la información aportada por alumnos y profesores en aquellos casos (subapartados 6.1.1.; 6.1.2.; 6.1.3. y 6.1.4.) en que lo ha hecho posible el paralelismo existente entre las cuestiones planteadas a unos y otros.

6.1.1. La incidencia del maltrato

Incidencia de los distintos tipos de maltrato.- A partir de los datos proporcionados por los tres mil estudiantes de trescientos centros educativos públicos y privados que han participado en este estudio, puede afirmarse que todos los tipos de maltrato por los que se ha indagado tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles. Claro está –y casi parece innecesario advertirlo expresamente- no “todos” los tipos de maltrato se dan en “todos” los centros, y cada uno de ellos tiene un nivel de incidencia muy distinto. Así, se producen un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar), y en mucho menor medida, obligar a otro a hacer cosas que no desea, acoso sexual y amenazas con armas.

La comparación de la información proporcionada por los alumnos en tanto que víctimas y agresores muestra que hay un número superior de participantes en el estudio que declaran ser autores de agresiones verbales, exclusión social, y agresión directa (conducta de pegar), comparado con el número de participantes que dicen sufrir esas agresiones. La diferencia más acusada se da en la conducta de ignorar: mientras que sólo un catorce por ciento de los escolares dice que se le ignora, más de un treinta y cinco por ciento sostiene que ignora a otros. Sin embargo, en otros tipos de agresiones -las dirigidas a las propiedades de los compañeros (esconder, romper o robar cosas), las

amenazas y el acoso sexual-, son más los escolares que afirman sentirse agredidos que los que dicen ser autores de ellas.

El mayor número de agresores en las categorías menos graves, puede deberse a que esas modalidades de abusos entre iguales tienden todas ellas a ser realizadas en grupo, según los datos proporcionados por las víctimas acerca de quiénes son sus agresores, y por tanto es más probable que los alumnos examinados hayan participado de esa actividad colectiva. El menor número de víctimas de las mismas podría indicar que los alumnos son menos capaces de reconocerse víctimas de las agresiones menos graves, como si las minimizaran a la hora de recibirlas, y en cambio tuvieran conciencia de llevarlas a cabo. Así, por ejemplo se admite que se pega a otros con mayor frecuencia que lo que se admite que a uno le peguen. No obstante, habría que determinar la validez de esta hipótesis, investigando el grado de importancia de las distintas formas de agresión, y si esa importancia varía con la edad.

Por otro lado, la incidencia de agresiones por abuso que los sujetos estudiados declaran haber presenciado, esto es las agresiones de las que son testigos, es superior al número de agresiones que declaran haber recibido o haber protagonizado como agresores.

En relación con estas diferencias entre los datos que unos y otros de los participantes proporcionan, llama la atención, si comparamos la información ofrecida por el conjunto de estudiantes y el profesorado, la incidencia superior que según los profesores tiene el maltrato tanto en su centro como en su aula. En algunos tipos de maltrato aunque no en todos ellos, se encuentran cifras más altas incluso que las de los alumnos cuando éstos informan como testigos. Parece lógico que el perfil de respuesta de los docentes se asemeje básicamente al de los testigos, ya que el papel habitual que desempeñan en este tipo de conflictos no es el de víctima ni el de agresor, sino más bien el de testigo.

¿A qué puede deberse esa mayor cantidad de abusos entre escolares de secundaria que el profesorado declara, en comparación con los propios estudiantes? Podría deberse al hecho de que aquéllos tienen acceso a un mayor número de posibles situaciones de maltrato. En efecto, tanto cuando contestan como jefes de estudio, donde su perspectiva es la totalidad del alumnado de secundaria, como cuando lo hacen como profesores de una asignatura concreta, donde pueden estar pensando en varios grupos distintos, su referente es más amplio que el de los alumnos. En apoyo de esta posible interpretación estaría el dato de que las frecuencias son menores cuando el profesor o profesora habla de lo que ocurre en sus grupos de aula que cuando se habla del centro, debido al escenario más limitado en el que se está pensando en el primer caso. Estos datos se oponen a la idea habitualmente expuesta en la literatura sobre maltrato entre iguales acerca del desconocimiento del problema por el profesorado del centro, al menos en lo que concierne a los casos más graves, en los que el profesorado ha de intervenir, y que pueden pasar desapercibidos a los estudiantes, salvo a los directamente implicados.

No obstante no en todo los casos los profesores informan de mayor cantidad de conflictos. Así, cuando se comparan los datos de los profesores referentes no al conjunto del centro sino sólo a los grupos en que dan clase, y los del alumnado en tanto que testigos (como grupo de alumnos más comparable), llama la atención que un mayor porcentaje de escolares dice presenciar tres tipos concretos de abusos entre sus compañeros, comparado con el porcentaje de profesores que menciona su existencia entre sus alumnos. Se trata de las conductas de pegar, no dejar participar y amenazar con armas. Este resultado puede llevar a pensar que el profesorado ignora una buena parte de las agresiones de este tipo que de hecho se están produciendo, o que en algunos casos no los consideran como abusos. Evidentemente, esta segunda hipótesis

difícilmente se aplicaría a las amenazas con armas, pero sí a algunas peleas y a situaciones de exclusión social activa, que desde luego son vividas como malos tratos por quienes las sufren, pero claramente también por quienes las ejecutan y en número aún mayor, por quienes las presencian.

El orden de incidencia que los profesores atribuyen a las distintas manifestaciones del maltrato entre iguales cuando piensan en el conjunto del centro, y el orden de incidencia cuando piensan sólo en sus grupos de clase, son muy semejantes. Las diferencias encontradas entre una y otra ordenación se deberían a algunos tipos de maltrato que tienen en el aula su escenario prioritario, como son las agresiones verbales que se sitúan por encima de otros en el orden de frecuencia de lo que ocurre en la clase.

De los datos de alumnos y profesores se deduce que algunas de las manifestaciones de maltrato, entre ellas las consideradas más graves, p.ej. “acosar sexualmente”, “amenazar con armas” se producen con una frecuencia muy baja. En torno a un uno por ciento de los estudiantes dice haberlo sufrido, aunque entre el diez por ciento de los profesores en el caso de las amenazas con armas y el quince por ciento de ellos en el caso de acoso sexual han tenido noticias de estas agresiones en sus centros. Esta relativamente baja incidencia no implica que no deba darse importancia a estos hechos. Por el contrario, aunque los niveles de incidencia sean bajos, al tener una repercusión tan nociva especialmente en las víctimas, pero también en quienes las llevan a cabo y en quienes las presencian, debe intervenir para atajarlas y diseñar medidas de prevención para evitar que lleguen a producirse.

Por otra parte, hay que prestar una atención especial a las agresiones consideradas “menos graves”. Muchas de ellas, especialmente las que implican exclusión social, suponen importantes daños

psicológicos para los y las escolares. No hay que olvidar que son señaladas por éstos como formas de maltrato, y que tal como declaran, son más frecuentes de lo que sus profesores creen.

Variables determinantes de las diferencias en la incidencia del maltrato.- A partir de los datos hallados puede concluirse que el maltrato es un fenómeno fundamentalmente masculino. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, sean del tipo que sean, con una excepción: La conducta de hablar mal de otros se da más entre las chicas, ya sea como víctimas o agresoras, y también la presencian más como testigos de lo que ocurre a su alrededor.

El curso resulta ser una variable de suma importancia. Aparece una pauta muy consistente en el sentido de que los casos en que se reconoce ser víctima de agresiones aparecen en primer curso en un número significativamente mayor que la tendencia general. Lo contrario ocurre en cuarto curso También existe una tendencia en segundo curso a que exista mayor incidencia de lo que es la tendencia general de toda la muestra, lo que se pone de manifiesto parcialmente cuando los estudiantes de este último curso se refieren a las agresiones que llevan a cabo y, de forma más clara cuando declaran las que reciben.

El hecho de vivir en una comunidad autónoma particular no afecta al grado de incidencia del maltrato entre iguales. Tampoco el tamaño del hábitat en el que se ubique el centro de educación secundaria afecta a dicha incidencia.

La diferencia entre titularidad pública y privada se manifiesta de un modo estadísticamente significativo en muy pocos casos, que se reducen a que en los centros privados hay mayor número de sujetos que dicen sufrir la maledicencia de otros, y también mayor número de

sujetos que admiten hablar mal de sus compañeros, ponerles mote e ignorar a otros.

Comparación con la incidencia en otros países.- La comparación con los datos obtenidos en los principales estudios realizados en otros países europeos resulta muy difícil por varias razones. En primer lugar, el cuestionario utilizado en este estudio ha centrado todo el análisis de las conductas de maltrato en la diferencia entre las distintas manifestaciones que esta relación antisocial muestra. Las diversas categorías de maltrato permiten entender mejor lo que sucede en los centros, sin embargo, hacen difícil, cuando no imposible, comparar los resultados obtenidos con los de la mayoría de los estudios anteriores en los que se ha pretendido una aproximación más global e indiscriminada al fenómeno.

Así, en algunos de los estudios realizados anteriormente se pregunta a los alumnos sobre las agresiones en general, y en aquellos otros en los que se diferencia entre los distintos tipos de maltrato, las preguntas específicas se hacen después de la general y sólo se plantean a quienes previamente dicen ser víctimas o agresores. Es decir, después de definir el maltrato se pregunta al sujeto que responde el cuestionario si a él o ella le ha pasado con determinada frecuencia lo que se acaba de definir. Podría estar sucediendo que cuando se les pregunta de esa manera general, los chicos y chicas de las edades estudiadas entendiesen que han de responder afirmativamente si han sufrido un conjunto de las modalidades de maltrato. Dado que sólo se tiene en cuenta a quienes se han considerado víctimas ante esa pregunta global, las siguientes preguntas alcanzan porcentajes bastante altos ya que todos los que las responden son de hecho víctimas. En el estudio presente, todos los sujetos de la muestra, responden acerca de cada uno de los tipos de maltrato. Por ello, los porcentajes son inferiores comparados con los encontrados en otros estudios.

Por otra parte, el estudio de incidencia de las agresiones entre iguales, “victimización” o “agresión”, es decir, en qué periodo y con qué frecuencia es agredido o agrede un alumno o alumna, tampoco es idéntico en todos los estudios. Mientras que en algunos, como el que aquí se describe, se estudia la incidencia habida en un curso escolar y dentro de éste se establece un gradiente de frecuencia (a veces, a menudo, etc.); en otros la incidencia se refiere a otros periodos de tiempo, tales como la última semana, o el último mes, introduciendo o no la frecuencia. Finalmente, algunos preguntan el número de días semanales en que los niños agreden, son agredidos o presencian actos violentos.

Teniendo en cuenta todas las dificultades que se han señalado para llevar a cabo una comparación, pueden no obstante destacarse los siguientes aspectos:

El *orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato* encontrado en los escolares españoles cuando hablan como víctimas coincide básicamente con el obtenido en otros estudios, en el caso de las *agresiones verbales*, pero difiere en otros aspectos: los adolescentes españoles, comparados con sus iguales europeos, consideran más frecuentes las formas de exclusión social y un tipo particular de agresión a sus propiedades, el que les escondan sus cosas, mientras que éstos encuentran más frecuentes las amenazas para intimidar u obligar a hacer algo y la agresión física directa., La mayor incidencia está siempre en los abusos verbales, seguidos de los físicos y de las amenazas, variando estos dos últimos su posición en las distintas investigaciones. Es probable que el hecho de que en la muestra española aparezcan las amenazas para intimidar por encima de la agresión física se deba a que el cuestionario diferenciaba este tipo de amenazas de otros dos mucho más graves (como medio para obligar a hacer cosas, y amenazar con armas) que aparecen con menor frecuencia. Dado que en otros estudios, a los alumnos se les

preguntaba a la vez por las amenazas para intimidar y para obligar a hacer algo (y en algunos también por las amenazas con armas) es lógico que el número de ellos que reconozcan haber pasado por eso disminuya, colocándose por debajo de la agresión física.

La incidencia de la *exclusión social* es sin embargo muy inferior en todos los estudios revisados en comparación con la muestra española. Una posible explicación sería, como se ha comentado más arriba, la influencia del método empleado en el cuestionario, en este caso, la forma de organizar las preguntas. El orden de las preguntas utilizado en otros estudios puede, sin duda, enmascarar los resultados relativos a aquellas conductas que inicialmente no son entendidas por el alumnado como abusos. Así, cuando la primera cuestión se refiere a si uno ha sido alguna vez víctima de maltrato por parte de un compañero, es muy probable que los alumnos y alumnas no identifiquen la exclusión social por sí sola como manifestación de maltrato. El hecho de continuar el cuestionario sólo con los que previamente se han identificado como víctimas o agresores, hace disminuir la incidencia de forma evidente. Por otro lado, las primeras versiones del cuestionario Olweus no incluían preguntas acerca de la exclusión social como forma de maltrato.

Por lo que se refiere a las variables que permiten matizar estos datos de incidencia general, se observa que todos los resultados de la muestra española coinciden con los del resto de los estudios en lo que se refiere a *género y edad*. La mayor incidencia del maltrato se produce en el primer ciclo de la secundaria (entre 12 y 14 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años).

6.1.2. Características de los actores del maltrato

De modo similar a lo hallado en otros países, p. ej. Inglaterra, o en el estudio previo de Andalucía, los estudiantes que han sufrido

malos tratos por parte de sus compañeros o compañeras señalan que éstos son protagonizados mayoritariamente por alguien de su misma clase, con la única excepción de las amenazas con armas, que se producen más bien a manos de compañeros *de otro curso superior* o de *personas ajenas al centro*. Esto indica que con un arma en la mano la edad o el curso pierde importancia como criterio para establecer una diferencia de poder entre compañeros.

Sin embargo, es en el primer curso de la E.S.O. donde se dan siempre los porcentajes más altos de maltrato a manos de alguien de un curso superior, lo que ilustra uno de los ejemplos prototípicos de abuso por una diferencia de edad, siendo estadísticamente significativa la diferencia con respecto a la tendencia general en los casos de ser insultado, recibir motes, ser pegado y ser amenazado para meter miedo. No ocurre este efecto del curso primero en los casos de chantaje y acoso sexual.

Estos datos son coherentes con los de la incidencia de víctimas por cursos, mayor en el primer curso de la mencionada etapa educativa. Se podría interpretar que los escolares de dicho curso son quienes más sufren abusos por sus compañeros, no sólo de su misma aula o curso, sino también de otro curso superior al suyo. Si tenemos en cuenta la mayor frecuencia de escolares que reconocen ser autores de algún tipo de maltrato en 2º curso, cabe pensar que la mayor densidad de conflictos se da en el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, tendiendo los escolares de primer curso a ser víctimas y los de 2º curso a ser agresores, aunque éste último es también el curso en el que, después de 1º, tienden a sufrirse mayor número de abusos. Se trata de tendencias generales, aunque como se ha detallado en el apartado de este informe en el que se describen los resultados derivados del estudio empírico realizado, ciertos tipos de

maltrato pueden presentarse con más frecuencia en los cursos superiores.

Las víctimas identifican como agresores a los varones, ya sea que actúen en grupo o individualmente, prestándose ciertas formas de abuso a ser realizadas más de modo colectivo, entre ellas la maledicencia o el no dejar participar a un tercero. A pesar de esta predominancia masculina, las chicas tienen un papel casi tan relevante como el de los chicos en el maltrato por exclusión social, y aún más importante que el de aquéllos en un tipo de agresión verbal particular, el hablar mal de otros, aunque no en otros, como son los insultos y los motes, en los que los chicos destacan sobre ellas como autores de las agresiones. Esta información dada directamente por quienes sufren los maltratos coincide con la proporcionada por las propias chicas cuando se reconocen en un porcentaje significativamente más alto que el de los chicos, como autoras -y también víctimas- de este tipo de maltrato, si bien sólo de éste.

Con respecto al grado de relaciones sociales en la víctima, los escolares de secundaria que admiten tener pocos amigos reconocen que sufren una serie de malos tratos por parte de sus compañeros, en especial ser ignorado por los demás; ser insultado; que hablen mal de él o ella los demás y ser pegado por los demás, pero también reciben malos tratos de otro tipo: no les dejan participar, reciben motes y amenazas con el único propósito de ser intimidados. Esto no quiere decir que la única característica que puede presentarse conjuntamente con la existencia de victimización sea tener pocos amigos.

6.1.3. *El escenario del maltrato*

Los estudiantes discriminan claramente el lugar en el que se les maltrata, dependiendo del tipo de agresión sufrida. El aula se erige

como el escenario más repetido de agresiones, si bien a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado.

La clase es el escenario privilegiado para los insultos y motes por un lado, y para el acoso sexual por otro, aunque con diferencias más que relevantes en su frecuencia relativa en el conjunto de la muestra estudiada. Pero sobre todo tiene importancia para acciones contra las propiedades del alumnado, como romper o robar cosas, pero no esconderlas. Son más bien los aseos el lugar en el que se esconden cosas. Varios tipos de maltrato como hablar mal de otros, la exclusión social, las amenazas sin armas o pegar tienen escenarios más distribuidos dentro del centro y fuera de él. Es especialmente manifiesta esta dispersión cuando la agresión consiste en ignorar a otro: se le ignora en todos los sitios; pero también se observa cuando no se deja participar y cuando se agrede verbalmente, aunque en este último caso predomine el aula.

Las amenazas con armas, apenas existentes, tienen lugar fuera del centro con más frecuencia y es en los aseos donde -de modo minoritario, no obstante- se realizan, cuando ocurren en el centro escolar. Estos resultados pueden resultar útiles a la hora de tomar medidas para prevenir los distintos tipos de maltrato teniendo en cuenta las circunstancias en que cada uno de ellos puede tener lugar.

Las percepciones de los profesores acerca de cuáles son los escenarios más frecuentes de cada tipo de agresión coinciden básicamente con las de los alumnos por lo que se refiere a la exclusión social, las agresiones verbales y las agresiones a las propiedades que consisten en robar o romper cosas. Sin embargo, parece que los profesores desconocen que los aseos son el lugar donde con mayor frecuencia esconden los alumnos las cosas de sus compañeros.

Sin embargo, se observan diferencias interesantes entre la percepción por los profesores y por los alumnos del resto de las conductas de maltrato, que apuntan todas ellas a que los profesores consideran que en el aula se producen muchas menos agresiones (físicas directas, de amenazas y chantajes y de acoso sexual) de lo que sus alumnos cuentan. A mayor gravedad de la agresión, menor identificación del aula como escenario de conflicto. Este hecho podría deberse a una menor capacidad de los profesores para darse cuenta de lo que sucede en el aula, sobre todo en los momentos en que están ausentes, p.ej en los cambios de clase. Como es evidente que en ocasiones el profesor no estará, es preciso crear una cultura de las relaciones sociales respetuosas con los otros, que no requiera una supervisión en todo momento, aunque no haya que desestimar ésta sobre todo en los casos en que haya sospechas o sea preciso un seguimiento de casos en principio resueltos.

Se observa también una percepción distinta por parte de los profesores de las circunstancias que rodean a las amenazas con armas. Mientras los alumnos dicen que cuando éstas se producen fuera del centro es en más ocasiones por personas ajenas a éste que por otros estudiantes del mismo, los profesores creen que son alumnos del centro los que en un mayor número de ocasiones llevan a cabo este tipo de maltrato. Esto supone una visión más conflictiva de los colegios e institutos por parte de los docentes.

6.1.4. Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda

Pedir ayuda.- Cuando una víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas, de modo mayoritario, teniendo esta comunicación una frecuencia mayor en el caso del acoso sexual y de las amenazas con armas. En ambos casos, que destacan por su gravedad, los iguales no son los únicos a quienes

se les cuenta lo sucedido, teniendo noticia de ello también la familia y en menor medida el profesorado. En general en todas las modalidades de maltrato llega a conocerse lo ocurrido por boca de la víctima, si bien las reacciones que esta petición de ayuda provoca en los demás no son todo lo positivas que cabría esperar. Con todo, siempre hay un porcentaje de casos en que la víctima no comunica nada. Este porcentaje es mínimo en el caso de las amenazas con armas cuya gravedad hace que la víctima intente obtener la ayuda de otros, pero ronda un 16% de los casos en la mayoría de los otros tipos de maltrato, llegando a no comunicarse una quinta parte de los casos de chantaje y de agresión física directa.

Esta importancia de los *amigos o amigas* como interlocutores de los problemas de maltrato que sufre la víctima permanece a través de los distintos tipos de maltrato, con porcentajes similares en todos ellos.

Alrededor de un 36% de los casos se comunican a *la familia*, aunque esta frecuencia aumenta cuando el maltrato consiste en no dejar participar y en las amenazas para obligar a hacer algo y en las amenazas con armas.

Al *profesorado* apenas se le cuenta lo ocurrido, aunque en los casos de amenazas aumenta el porcentaje de casos, sobre todo cuando hay armas por medio o en las situaciones de acoso sexual. En cualquier caso, resultan escasos considerando la gravedad de las situaciones, lo que puede ser explicado por características de la edad adolescente, en la que los iguales son vistos como los interlocutores idóneos a la hora de prestar apoyo, sobre todo cuando los problemas vienen de otros iguales. Estos datos coinciden con lo encontrado en otros países europeos (véase p. ej. los resultados de Irlanda y Alemania en el apartado 1), donde la probabilidad de comunicar los conflictos por

abusos de los iguales decrece con la edad a lo largo de la educación secundaria.

La víctima de abusos por parte de sus compañeros tiende a comunicar su situación de modo mayoritario a sus amigos, aumentando el porcentaje de quienes toman esta medida cuando se sufren abusos más graves, como acoso sexual o amenazas con armas, situaciones en que también se tiende a comunicar a otras personas, fundamentalmente a la familia y al profesorado, aunque a éste en una proporción sorprendentemente pequeña dada la gravedad de algunos tipos de maltrato.

Recibir ayuda.- De los datos con los que se cuenta, se deduce que en la mayoría de los casos de maltrato, con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas sólo cuentan con la ayuda de *algún amigo o amiga*. En cada uno de los tipos de agresión más de un 60% de las víctimas mencionan esta ayuda, excepto en el caso de las amenazas con armas en que se recibe la ayuda de los amigos en algo menos de la mitad de los casos. Las modalidades de maltrato en que más se deja sentir esta ayuda de los amigos son las agresiones físicas indirectas: casi un 70% de víctimas reciben esta ayuda cuando alguien les rompe cosas, y en un porcentaje algo inferior cuando alguien les esconde o roba cosas o cuando se producen amenazas para meter miedo o para obligar a hacer algo, o agresiones verbales.

No sólo los amigos intervienen para ayudar, aunque hay que reconocer que el resto de la ayuda recibida supone sólo un tercio de la que proporcionan aquéllos. El papel de los padres y profesores aumenta en los casos de acoso sexual. Podría pensarse que la gravedad del maltrato hace que se incremente la ayuda por parte de todos los que puedan tener conocimiento del hecho. La gravedad también parece explicar el mayor porcentaje de quienes reconocen la ayuda de los

profesores en tres tipos de maltrato: ser robado, pegado o amenazado sólo para meter miedo.

El hecho de que la ayuda venga prácticamente sólo de los amigos, quienes en ciertas situaciones de abuso más grave incluso dejan de prestarla, como ocurre en las amenazas con armas, ilustra la relevancia que tiene la amistad en los años adolescentes. Otro efecto de la edad puede ser la diferencia entre el papel más destacado que desempeñan los profesores a la hora de ayudar, que como receptores de la información. Los adolescentes parecen tener dificultades a la hora de acudir a los profesores y adultos en general, confiando más en sus iguales (Coleman, 1980; Moreno y del Barrio, 1999).

Con todo, no siempre los otros -ni siquiera siendo amigos- están ahí: aproximadamente en un 20% de casos de exclusión, de amenazas para obligar a hacer algo y de amenazas con armas nadie ayuda a la víctima. Estos datos deben llevar a recomendar medidas de prevención que tengan en cuenta las relaciones interpersonales, entre ellas el fomento de actitudes prosociales no interesadas, es decir, no prestadas exclusivamente a los amigos.

Cómo reaccionan los demás: la voz del agresor. - La información que proporcionan aquellos alumnos que reconocen haber actuado abusivamente contra algunos de sus compañeros o compañeras, acerca de la forma en que los demás reaccionan al presenciar el maltrato, es muy significativa porque representa la otra cara de la moneda. En el cuadro que pintan quienes reconocen agredir a sus compañeros o compañeras, prácticamente en todos los tipos de maltrato la respuesta mayoritaria parece ser la pasividad por parte de quienes los observan. Sólo ante algunos tipos de conductas como romper o robar cosas o el chantaje y el acoso sexual se muestra una menor pasividad, pero entonces la reacción alternativa es la de *animar o ayudar* al agresor, tal

como lo refieren los alumnos o alumnas autores de maltrato. La reacción de *rechazo* es mínima si se hace caso a lo que cuentan los agresores, reconociendo algunos que sienten miedo.

Cómo se reacciona: la voz de los testigos.- La tendencia de casi la mitad de los testigos es cortar la situación si la víctima es un amigo o amiga del observador del maltrato, aunque un tercio de ellos no tiene en cuenta los lazos que le puedan unir a la víctima a la hora de intentar esta solución. En menos del 10% de los casos se informa a algún adulto. Puede observarse la diferencia de los datos cuando a quien se le pregunta es autor de maltratos. Los agresores dan una visión de las respuestas de los demás con una mayor tendencia a apoyar su propia acción.

Pero no todos aquéllos que presencian el maltrato a un compañero o compañera responden con un intento de que aquél no vaya a más. Así, un 18,5% no hace nada aunque buena parte de ellos(14% de la muestra total) piensa que debería hacerse algo. Todavía más: un porcentaje pequeño de testigos -1,5% de los casos, que tratándose del maltrato nunca se puede considerar irrelevante-, confiesan que lo que hacen al ver la agresión es meterse con la víctima, convirtiéndose en cómplices deliberados del autor primario del maltrato.

Qué hacen los profesores en estas situaciones.- La respuesta más frecuente de los alumnos es que *algunos profesores intervienen para cortarlo*, aunque menos de un tercio de la muestra total opta por ella. En un cuarto de la muestra *no se sabe lo que hacen* y en otro cuarto se afirma que *no hacen nada porque no se enteran*; una quinta parte de los encuestados afirma que los profesores castigan a los que agreden.

Parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no siga la escalada cuando se da una agresión. Lo que unido al dato de su ignorancia de los hechos desde el punto de vista de los estudiantes confirma los obtenidos en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto.

En resumen, el cuadro de las reacciones que provoca la situación de abuso entre compañeros en aquellos otros que la observan es diferente del cuadro pintado por quienes la llevan a cabo. Casi la mitad de los testigos dicen intervenir para cortarla, lo que contradice la información de los agresores. Con respecto a los profesores, la visión de los escolares observadores es muy pobre: sólo un tercio menciona que intervengan para cortarlo y la mitad de la muestra ignora qué hacen o piensa que no hacen nada porque no se enteran. La proporción de quienes afirman que su reacción es castigar alcanza una quinta parte de los encuestados.

Sentir miedo en la escuela.- Los datos obtenidos señalan precisamente a los compañeros como la fuente primordial del miedo que se siente al ir al centro, aunque también indican otras fuentes de temor que habría que tener en cuenta: también el profesorado y el trabajo académico son origen del miedo que sienten a diario una parte nada despreciable de los escolares de secundaria españoles (véase el apartado 5.1.2.3.5).

6.1.5. *La visión del profesorado: el abuso entre iguales como problema, y su prevención*

Cuando los profesores tienen que graduar la importancia que los conflictos y agresiones entre alumnos tienen en el funcionamiento de su centro, en comparación con otra serie de problemas muy

habituales en las instituciones docentes, no los consideran como uno de los principales problemas de sus centros, dando prioridad a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales.

Sin embargo los profesores sí consideran que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los tres últimos años. La gran mayoría de ellos cree que a menudo o siempre se enteran de los conflictos que surgen en su centro, aunque una quinta parte de los profesores encuestados reconoce que sólo "a veces se entera". Este dato choca, sin embargo, con lo que los alumnos opinan acerca de que los profesores muchas veces no resultan una ayuda porque no se enteran.

Los docentes adjudican a causas externas a ellos mismos, y por tanto en gran medida fuera de su control, el hecho de que determinados alumnos y alumnas del centro puedan actuar como agresores de sus compañeros, minimizando el papel desempeñado por el clima del centro y su organización. Esto va en el sentido contrario a la mayoría de las recomendaciones para la prevención del maltrato entre iguales en los centros escolares, que destacan la enorme relevancia de este factor y, asimismo, en contra de las actuaciones, volcadas en un cambio de lo que se ha venido a llamar "la cultura del centro", que se están desarrollando con éxito en otros países (véase en la parte de antecedentes lo relativo a Suecia y Holanda). Asimismo esta visión acerca del origen del comportamiento agresor contrasta con la responsabilidad que los profesores adjudican a su labor a la hora de controlar y prevenir este tipo de conflictos, como ilustran sus respuestas acerca de las medidas que creen que se deben adoptar y que en muchos casos se están tomando de hecho en los centros.

La visión de las causas del maltrato derivada de las respuestas del profesorado no parece ser la idónea para que los centros

tomen las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema, ya que pone de manifiesto una imagen de su origen centrada en los problemas sociales y familiares, o en problemas del alumno, obviando el papel de la escuela en el origen y resolución de este tipo de conflictos. Por tanto, un primer paso que sería necesario llevar a cabo en los programas de intervención sería discutir con los profesores cómo se explican ellos y ellas las causas de la agresión, para favorecer la toma de conciencia de que hay muchas cosas que dependen del propio centro, sin que ello signifique negar la importancia de los otros factores, así como una formación exhaustiva acerca de la naturaleza de los abusos entre iguales y su modo de atajarla y prevenirla.

Cuando los profesores son parte del conflicto.- Con respecto a las agresiones de alumnos hacia profesores y de éstos hacia los primeros, la forma de agresión más habitual en ambos casos es el insulto, lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales. El resto de las agresiones muestran pautas de frecuencia sorprendentemente semejantes en el caso de los alumnos y de los profesores, excepto en “sembrar rumores” que parece una conducta que realizan casi exclusivamente los estudiantes. Semejanza que resulta preocupante dada la clara asimetría de la relación profesor-alumno y que, en ambos casos, son datos que los propios docentes suministran. Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro.

Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.- Por lo que respecta a las medidas que los profesores ponen en marcha cuando en su aula se produce alguna de las manifestaciones de maltrato entre iguales, se observa que éstas varían de acuerdo con la gravedad con la que se perciben estos comportamientos. Así, las actuaciones más drásticas (denuncia al juzgado, y expediente a través del consejo escolar) se utilizan sólo para las agresiones más graves

(amenazas con armas, acoso sexual, agresiones físicas a la persona). Se emplean medidas sancionadoras internas en el propio centro cuando se trata de robos, destrozo de cosas de los compañeros e insultos. Las restantes agresiones (exclusión social, esconder cosas, poner motes y hablar mal de los otros) se abordan mediante la reflexión con el propio alumno y/o el grupo, y reuniones con la familia. Estas actuaciones de carácter preferentemente educativo también acompañan a las medidas propiamente disciplinarias en el caso de agresiones más graves.

Las charlas con la familia se utilizan con mucha menor frecuencia, reservándose para los casos más graves, de amenazas, agresiones físicas y acoso sexual. A partir de estos datos se concluye que hay que reforzar aún mucho la relación entre el centro de educación secundaria y la familia.

El cambio de la organización de aula es una estrategia apenas utilizada que se limita a algunos casos en que se ignora a un compañero o compañera. Igualmente la expulsión de los estudiantes del aula no suele ser un recurso habitual: sólo un diez por ciento de los profesores la llegan a utilizar en los caso más graves. La discusión en el grupo es la iniciativa más frecuente cuando no se deja participar a un compañero, se le ponen motes o se le esconden cosas. Esta práctica parece adecuada ya que este tipo de agresiones tiene un carácter "coral", siendo un grupo quien protagoniza la agresión al compañero o compañera.

Apenas se recurre al departamento de orientación para solicitar ayuda, reduciéndose esta medida a las conductas graves en las que se podría considerar que hay algún rasgo de personalidad implicado. Esta iniciativa podría interpretarse como algo positivo si se considera desde el punto de vista de que los profesores no intentan librarse del problema derivándolo al departamento de orientación sino

que lo enfrentan ellos mismos. Ahora bien, en muchos casos, sería deseable una mayor coordinación entre orientador u orientadora y sus compañeros profesores de asignaturas para diseñar aproximaciones conjuntas al problema que resulten más eficaces.

Tal como señalan los jefes de estudios, las medidas que se toman en los centros como entidad, coinciden básicamente con las adoptadas por los profesores en sus grupos. Sin embargo se observa un cierto aumento de la frecuencia de las sanciones. Esta diferencia podría explicarse por un lado por el hecho de que, como jefe de estudios, se tiene acceso a más información que como profesor en un aula. Por otro lado, porque el recurso a una medida de centro, que implique al equipo directivo, suele tener que ver, a la luz de la información ofrecida por el profesorado, con los casos más graves que por consiguiente son tratados de modo más disciplinario

El apoyo de expertos ajenos al centro no se utiliza como recurso desde la jefatura. En cambio la tutoría, que es algo muy semejante a “hablar sobre el tema en clase”, sigue apareciendo como una medida muy utilizada cuando se piensa en las medidas adoptadas por el centro.

Por lo que se refiere a la actitud que los profesores adoptan ante los conflictos, parecen recurrir fundamentalmente a fomentar la participación y conceder más responsabilidades a los alumnos, pero admiten que en ciertas ocasiones puede que se reaccione, bien de manera demasiado indulgente, bien de forma autoritaria. En general el modelo que se aplica es más bien educativo y no meramente sancionador.

Aunque la actuación del centro frente a la actuación en el aula tiene una naturaleza más sancionadora, las medidas drásticas no

son las usuales en este momento en los centros. En la inmensa mayoría de los colegios e institutos no se ha expulsado definitivamente a ningún alumno, ni se han realizado denuncias a la policía, salvo en casos muy puntuales de amenazas con armas y, todavía más raros, de acoso sexual o chantaje, que normalmente se trabajan en los centros. Lo más frecuente han sido las sanciones aplicadas directamente por la dirección, seguidas de las expulsiones temporales que, entre otras, los consejos escolares pueden decidir por sí mismos.

En general, las respuestas de los profesores muestran que, junto con las actuaciones de carácter administrativo-sancionador, se valoran y se llevan a cabo otras que responden a un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención y la resolución de conflictos. Los datos ofrecen la imagen de que los centros son capaces de controlar la situación, lo que coincide con la información acerca de cómo perciben los docentes los conflictos y agresiones en su institución. No obstante, hay que tener en cuenta que esta actitud más confiada y optimista choca con la información de los estudiantes acerca del desconocimiento del problema por parte de aquéllos. Podría pensarse que los docentes en general se involucran en medidas positivas una vez que sospechan o conocen de modo firme la existencia de abusos que afectan a los escolares, pero que en muchos casos éstos les pasan desapercibidos.

Centrándose en las formas de prevención, la tutoría en general, así como la iniciativa relacionada con ella de trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento de régimen interior, parecen los recursos en que más confían los docentes. Este dato es muy esperanzador ya que todos los programas que se han puesto en marcha en otros países destacan estos espacios de reflexión como uno de los puntos claves para el éxito de la prevención. Hay que hacer notar, no obstante, que los profesores de secundaria tienen todavía una actitud

ambivalente hacia la tutoría, que en ocasiones les lleva a un cierto rechazo de esta tarea. La evolución que parece observarse hacia una mayor aceptación, e incluso valoración, de este elemento de la práctica docente es lógica, ya que la incorporación de la E.S.O. pone muy claramente de manifiesto lo imprescindible de este recurso educativo.

Las otras dos medidas que consiguen mayor consenso en el profesorado son también muy adecuadas dentro de un enfoque preventivo. La importancia otorgada a “sensibilizar a los profesores acerca de las características personales de los alumnos” parece ilustrar la toma de conciencia por parte del profesorado de secundaria de la necesidad de mejorar su preparación en este campo y también la aceptación de que educar exige tener en cuenta el conjunto del desarrollo del alumno y no sólo los aspectos relacionados más directamente con cada materia específica del curriculum. Los profesores también son partidarios de favorecer una metodología más participativa, dirigida a motivar a los alumnos y a mejorar la convivencia en el aula.

Lo que llama, sin embargo, la atención a este respecto es la desconfianza que los profesores parecen tener en que la formación del profesorado sea una manera eficaz de prepararse en estos dos ámbitos señalados.

Los datos sobre las sugerencias de los propios profesores, destacan ante todo la importancia que le dan al trabajo conjunto con las familias, lo que contrasta con la frecuencia relativamente baja con la que ponerse en contacto con las familias aparecía entre las actuaciones que de hecho llevaban a cabo los docentes.

La importancia de favorecer un clima de tolerancia y de diálogo está también clara para los profesores. Sugerencias como “dar

responsabilidad al alumno”, “diálogo”, “tolerancia y ambiente mutuo de respeto”, o “cercanía con el alumno”, son propuestas que aparecen con mucha frecuencia.

Junto con todas estas medidas de carácter claramente preventivo, los profesores sugieren también otras que apuntan la importancia de determinadas iniciativas administrativas, entre ellas “modificar algunos aspectos de la E.S.O.”, la necesidad de “más recursos humanos –incluidos los departamentos de orientación-”, y el “apoyo y control de la administración”. Esta última medida, en la que se alude claramente a la necesidad de control, junto con la propuesta de “hacer cumplir las normas”, que es la segunda más sugerida, hace ver que junto al enfoque preventivo convive otro que apunta más a la vía sancionadora.

En definitiva, el profesorado parece confiar en un clima de convivencia que pasa por trabajar las tutorías, colaborar con las familias y organizar el centro en torno al diálogo y la tolerancia, como vía para prevenir y resolver los conflictos de relaciones abusivas entre iguales, sin descartar las actuaciones dirigidas a un mayor disciplina y control en los centros docentes. No parece que se confíe en exceso en la ayuda externa ya venga ésta en forma de formación del profesorado, programas específicos de convivencia o, incluso, recursos humanos. Esta coordinación con otros agentes externos, que ha probado su utilidad en los programas llevados a cabo en otros países, sería el elemento que falta en la visión que el profesorado parece tener al respecto y que ilustra la gran implicación del centro en el manejo de las situaciones de malos tratos.

RECOMENDACIONES

6.2. Recomendaciones

Las conclusiones expuestas en el apartado anterior, y cualesquiera otras que se extraigan de la investigación efectuada y de los datos que la misma ha proporcionado, deben servir para orientar las actuaciones preventivas y correctoras tendentes a erradicar la violencia entre alumnos en el ámbito escolar. Deberán ser pues las administraciones y autoridades educativas, los profesionales de la educación, los pedagogos, los psicólogos, las madres y padres y las asociaciones que los representan, los equipos directivos de los centros docentes, los que, cada uno en su ámbito propio, acuerden las políticas a seguir, las actuaciones a realizar, las intervenciones a proponer y practicar, sobre la base objetiva del conocimiento real del problema que proporciona la investigación epidemiológica efectuada.

El Defensor del Pueblo, de acuerdo con su ley orgánica reguladora (Ley 3/1981, de 6 de abril) puede, con ocasión de sus investigaciones, formular a las autoridades y funcionarios de las administraciones públicas advertencias, recomendaciones, recordatorios de sus deberes legales y sugerencias para la adopción de nuevas medidas. En todos los casos, las autoridades y los funcionarios vendrán obligados a responder por escrito en término no superior al de un mes (art. 30.1). En el presente caso, y aun cuando en un momento dado (diciembre 1998) se solicitó la colaboración de las autoridades entonces competentes en materia educativa para confeccionar el apartado incluido en los antecedentes que acompañan a este informe relativo a la respuesta que hasta el presente vienen dando dichas administraciones a los fenómenos de violencia escolar, lo cierto es que lo investigado no ha sido el comportamiento de la Administración y sus agentes sino las conductas y actitudes de los alumnos. Por este motivo,

no se ha querido dar a las recomendaciones que a continuación se formulan el carácter propio de aquéllas a las que se refiere la Ley Orgánica del Defensor del Pueblo ni los efectos jurídicos –en cuanto a la obligación de aceptación o rechazo expreso por parte de sus destinatarios y plazo para hacerlo, entre otros,- que las mismas tienen. Se trata, más bien, de impulsar iniciativas, de animar intervenciones y actuaciones específicas de los distintos agentes que participan en el sistema y en el proceso educativo en la línea de lo que parece ser más apremiante o urgente o, simplemente, más efectivo, en función de los resultados que arroja la investigación central de este informe.

Precisamente por estas razones, las recomendaciones que se formulan no tienen destinatarios concretos, más allá de lo que las competencias y atribuciones de cada cual permitan concretar; por eso mismo también estas recomendaciones no se fundamentan en la previa constatación de carencias, insuficiencias o incumplimientos administrativos o normativos que deban corregirse, aunque en algunos supuestos éstos puedan existir; y, finalmente, y por las mismas razones, el contenido de las recomendaciones se liga, yendo de lo general a lo particular, a las conclusiones del estudio, las cuales serían, en último término, su origen y su justificación.

En definitiva, lo que la Institución pretende a la hora de formular estas recomendaciones generales es animar ciertas líneas de intervención que parecen particularmente oportunas, bien sea por su conexión más o menos directa con la investigación efectuada, o bien por la eficacia acreditada en la experiencia de las intervenciones ya puestas en práctica en países de nuestro entorno. Obviamente muchas de las líneas de actuación que a continuación se proponen ya están iniciadas o incluso gozan de una cierta tradición en el ámbito de competencias de las distintas autoridades educativas. Cuando esto es así, con la correspondiente recomendación se pretende respaldar la orientación

preexistente; y cuando ello no suceda, lo que se pretende es alentar la acción administrativa y el ejercicio de las propias competencias en la dirección que se juzga más adecuada.

Así pues, y fundamentadas en las razones que sucintamente se expresan en los párrafos que las anteceden, se formulan a continuación diversas recomendaciones que deben ser tomadas en consideración dentro de los límites ya manifestados y con las finalidades a las que se ha hecho mención expresa.

I.- Sin una toma de conciencia general sobre la importancia del problema y un adecuado conocimiento del alcance del mismo, de sus manifestaciones más relevantes y de sus características específicas, difícilmente se puede abordar la prevención y erradicación de cualquier tipo de violencia en el medio escolar. En consecuencia, todas aquellas actuaciones que permitan un mejor conocimiento y comprensión de dicho fenómeno en general y de los abusos entre iguales en particular, deben ser promovidas y favorecidas. De especial interés podría resultar, además, que las investigaciones futuras que pudieren promoverse utilizaran metodologías compatibles con la usada en el estudio epidemiológico incluido en este informe de manera que se posibilitaran análisis conjuntos, comparaciones entre períodos temporales concretos y evaluaciones de las intervenciones que se estuvieran llevando a cabo. Asimismo, la realización de investigaciones en poblaciones escolares concretas, cuando existan razones que las aconsejen, también son de interés.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1º.- Las administraciones con competencias o responsabilidades educativas deberían promover periódicamente, en sus respectivos ámbitos, estudios epidemiológicos que permitan conocer

la situación real y la evolución de las conductas agresivas y las actitudes violentas en los centros educativos españoles.

2º.- Sería aconsejable que los estudios e investigaciones se realizasen con metodologías y sistemas de análisis compatibles entre sí para posibilitar una mejor comprensión del fenómeno y la evaluación de las políticas e intervenciones practicadas para su prevención y erradicación.

3º.- Debería incluirse en el campo de los estudios epidemiológicos a los alumnos de los cursos inmediatamente anteriores a los del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, ya que siendo este ciclo donde se produce la mayor incidencia de abusos entre iguales en el contexto escolar, tiene interés determinar el estado de la cuestión en el último ciclo de la Educación Primaria.

4º.- Las administraciones educativas deberían fomentar de mutuo acuerdo entre ellas la celebración de congresos, jornadas o seminarios de carácter científico en los que se debatiese el problema de la violencia escolar y se intercambiasen experiencias y conocimientos al respecto.

5º.- Sería aconsejable la creación de un Observatorio del maltrato entre iguales o una institución similar, de ámbito estatal, que sirviese de lugar de encuentro para experiencias comunes, de intercambio de iniciativas y de difusión de estudios y en el que pudiesen participar no sólo las administraciones educativas sino también aquellas otras con responsabilidades conexas y las organizaciones sociales propias del sector.

II.- Los abusos entre iguales y en general la violencia escolar desborda en ocasiones el ámbito puramente educativo, y exige para su

correcta comprensión y adecuada resolución el conocimiento de circunstancias y situaciones ajenas a las escolares y la intervención de autoridades o administraciones diferentes de las educativas. Es imprescindible por tanto que las autoridades educativas y las restantes cuyas competencias incidan en el tratamiento de los problemas distintos de los educativos o que acontezcan fuera del contexto escolar, coordinen sus actuaciones y los planes o programas de intervención que desarrollen para dotar a todos ellos de la máxima eficacia posible.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1º.- Debería potenciarse la faceta de órgano de encuentro del Consejo Escolar del Centro para que en dicha sede la Administración Local, la Administración educativa correspondiente, la representación del profesorado y la de los padres y alumnos, en su caso, concierten líneas de intervención derivadas del conocimiento de la situación del propio Centro y aporten a sus respectivas administraciones información detallada que permita la planificación de las políticas que a cada una corresponda.

2º.- Las Administraciones Locales deberían coordinar sus políticas de familia, de juventud, de cultura, y en general sus políticas sociales, tomando en consideración los datos obtenidos en su participación en los órganos de gobierno de los centros docentes y los que la Administración educativa pueda proporcionar para contribuir a la solución del problema de la violencia escolar en los ámbitos ajenos a los estrictamente educativos.

3º.- La seguridad y la vigilancia del entorno de los centros educativos debería planificarse y adecuarse a las características de cada uno de ellos a través de la coordinación sistemática entre las fuerzas de

seguridad locales y los responsables educativos de dicho ámbito territorial.

4°.- La elaboración y aplicación de planes y programas de intervención conjuntos por parte de las autoridades educativas y las locales parece sumamente aconsejable para coordinar adecuadamente el ejercicio de las respectivas competencias y optimizar el uso de los recursos disponibles frente a la violencia escolar. La frecuente evaluación y revisión de dichos planes y programas, es también aconsejable.

5°.- La evidente relación entre muchos supuestos de violencia escolar y las circunstancias familiares y socioeconómicas de los alumnos, apunta hacia la imprescindible coordinación de las intervenciones educativas y sociales de las administraciones competentes y las actuaciones de las familias en su propio ámbito. Facilitar a éstas apoyo profesional adecuado y orientación psicológica y pedagógica, es labor prioritaria.

III.- Una adecuada formación de los agentes que han de intervenir en las labores de prevención y erradicación de los abusos entre iguales es sin duda alguna imprescindible. Los resultados de la investigación apuntan hacia que los profesores no siempre detectan los supuestos de abusos entre iguales que se producen en su centro y además -en este caso según la opinión que manifiestan los alumnos- con frecuencia no prestan la ayuda que de ellos cabría esperar. Parece necesario por tanto asegurar que el profesorado disponga de una formación constante en la materia, de manera que conozca las destrezas necesarias para prevenir los conflictos y enfrentarse a ellos en cuanto se producen. Más específicamente deben disponer de esta formación los integrantes de los equipos directivos de los centros docentes y el personal de los servicios de inspección educativa, cuya

intervención en la resolución de los conflictos tiene una particular importancia. Por otro lado, la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para la detección y resolución de conflictos podría extenderse también a las familias y a los propios alumnos, de manera que la prevención y la intervención abarcara la totalidad del ámbito social de desarrollo de quienes producen o sufren maltratos.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1°.- Entre los contenidos curriculares de las enseñanzas incluidas en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (en lo que se refiere a los docentes de Educación Primaria y Primer Ciclo de Secundaria), y en los contenidos del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica (en lo que hace al profesorado de Secundaria), debieran incluirse los relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar, a fin de garantizar la formación inicial en este campo para todos los docentes.

2°.- Las administraciones educativas, en sus respectivos ámbitos, deberían garantizar la formación permanente y continua de todo el personal docente, complementando y actualizando la formación inicial de la que dicho personal disponga.

3°.- En particular sería de interés garantizar en todos los casos la adecuada formación en esta materia del personal docente que integra en cada momento los equipos directivos de los centros docentes y del que realiza los servicios de inspección educativa.

4°.- En la medida de lo posible, (y siempre que lo aconsejase la conflictividad de centros docentes determinados), debería aproximarse el proceso formativo al propio centro y, desarrollándose en él, posibilitar

la inmediata puesta en práctica de estrategias de intervención y de prevención adecuadas a las características específicas de cada uno de los centros docentes.

5°.- Deberían estudiarse fórmulas cooperativas con el sector privado de la educación para extender la formación del profesorado a quienes la ejercen en el sector privado, sea éste concertado o no.

6°.- De igual modo, los procesos formativos deberían facilitar la inclusión de las familias y, sobre todo, de los propios alumnos para posibilitar la adquisición por parte de éstos de habilidades y técnicas de resolución de conflictos que completen la función desempeñada por los docentes en el ámbito educativo.

IV.- Cualquier organización para resultar mínimamente eficaz debe disponer de la dotación de medios personales –además de materiales- adecuada a los fines que debe cumplir. En la educación existe una directa relación entre la dotación de medios personales y la calidad del servicio que se presta. Miope ahorro es el que proporciona la restricción de medios personales a la educación cuando el coste futuro de un mal servicio educativo será siempre infinitamente mayor que el exiguo ahorro que ahora pueda lograrse. En este sentido, aun cuando el profesorado tiene un papel fundamental, no hay que limitar la adecuada dotación de recursos humanos al personal docente, sino incluir también a otro tipo de personal con labores de apoyo, de orientación, de vigilancia o de control que tiene una decisiva importancia en el óptimo funcionamiento de los centros docentes.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1°.- Las administraciones educativas deben garantizar la plena dotación de los equipos de orientación psicopedagógica de los

centros, cumpliendo así el mandato de la LOGSE que incluye la orientación y la tutoría en el capítulo correspondiente a la calidad de la enseñanza y como parte integrante de la función docente.

2º.- Las administraciones educativas deberían valorar la posibilidad de incorporar a los equipos o servicios de orientación de los centros a trabajadores sociales que pudieran extender la labor de estos equipos o servicios de orientación a ámbitos y a contextos ajenos al centro en los que se desenvuelvan los alumnos, especialmente la familia.

3º.- Las administraciones educativas deberían garantizar la dotación de recursos humanos suficientes, complementarios de los docentes y de orientación, que posibilitasen una adecuada supervisión y vigilancia del centro docente y de los diferentes espacios físicos existentes en el mismo, tanto para evitar la entrada de personas ajenas al mismo que pudieran originar conflictos, como la producción de episodios violentos entre los propios alumnos del centro.

V.- Una planificación global y a largo plazo, evaluable periódicamente en cuanto a sus resultados, y flexible en su forma para adecuarse a las necesidades de cada momento, garantiza siempre mejores resultados que las intervenciones puntuales decididas al hilo de los sucesos violentos y de los episodios de maltrato que sea preciso atajar. Ahora bien, la planificación, necesariamente apoyada y promovida por las administraciones educativas, debe surgir de los propios centros docentes que a su vez deben implicar en su elaboración y puesta en práctica a toda la comunidad educativa y, singularmente a los alumnos. A través de esta planificación global debe lograrse una escuela segura, exenta de comportamientos violentos, articulada en torno a la convicción, asumida por la comunidad, del valor supremo de

la dignidad de la persona, el respeto a sus derechos y la tolerancia como modo ideal de convivencia.

Los proyectos educativos de los centros, en los que se incluyen provisiones pedagógicas y organizativas y se definen y articulan las vías de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa y la cooperación y coordinación con los servicios sociales y educativos locales, son vehículo idóneo para concretar y trasladar a la vida cotidiana de los centros docentes las líneas de prevención e intervención frente a la violencia escolar que se hayan previsto en la planificación global. En particular los reglamentos de régimen interior, parte integrante del proyecto educativo, pueden ser instrumentos adecuados para canalizar la participación y responsabilización del alumnado y el personal docente en la prevención y erradicación de la violencia, y el establecimiento de medidas de carácter educativo, adicionales a las de carácter sancionador, a través de las cuales se traten los episodios de maltrato que se produzcan.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1º.- Las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia deberían impulsar y promover la elaboración de planes o proyectos globales de prevención de la violencia escolar por parte de los centros educativos de su responsabilidad.

2º.- Los centros docentes, en la elaboración, aprobación y aplicación de los planes o proyectos globales de prevención deberían articular la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos en lo que haga a las fórmulas que se prevean para la resolución de conflictos generados por la violencia entre iguales.

3°.- Los planes o programas globales de prevención orientados a crear en los centros una cultura que favorezca el desarrollo de formas adecuadas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa deberían prever procesos o sistemas de evaluación y de reforma que permitan contrastar su eficacia y, en su caso, introducir las reformas pertinentes.

4°.- Los proyectos educativos y curriculares de los centros docentes al abordar los distintos contenidos que les son propios, deberían contemplar previsiones organizativas, pedagógicas, de coordinación con otras administraciones y de colaboración entre los sectores de la comunidad educativa que definan un marco adecuado para enfrentar la violencia escolar.

5°.- Además de las previsiones estrictamente sancionadoras que también les son propias, los reglamentos de régimen interior de los centros deben incorporar previsiones que contribuyan a definir la organización y funcionamiento de los centros, a establecer la atribución de responsabilidades específicas a alumnos y a otros integrantes de la comunidad educativa, y a precisar normas de uso de las instalaciones y servicios escolares en términos que contribuyan a la prevención y erradicación de la violencia entre iguales.

6°.- Los alumnos deben tomar parte activa en la definición del reglamento de régimen interior de sus centros, de manera que tengan la oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos, las medidas que se prevean en caso de conflicto y las sanciones que eventualmente vayan a aplicarse para su corrección.

7°.- Asimismo en el reglamento de régimen interior debería personalizarse en algún miembro de la comunidad educativa la

responsabilidad específica del seguimiento y garantía de aplicación de las previsiones vigentes en relación con la violencia escolar y la adecuada convivencia en el centro.

VI.- La colaboración de las familias con los centros docentes para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar, resulta ser un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención. Esta idea, hacia la que apuntan las tendencias más recientes, según se ha señalado entre los antecedentes de este informe, viene avalada por datos concretos deducidos del estudio empírico realizado que revela que las familias tienen un mayor conocimiento de situaciones de maltrato entre iguales que los profesores y los equipos de gobierno de los centros.

También la adopción de estructuras cooperativas y el empleo de técnicas participativas en el aula son rasgos metodológicos que, según apunta la experiencia obtenida en otros países, contribuyen a que los alumnos aprendan a autovalorarse y a valorar a sus compañeros y, en consecuencia, a erradicar la violencia en las relaciones entre iguales.

La enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, constituyen fórmulas igualmente efectivas para el desarrollo de conductas prosociales y la erradicación de la violencia escolar.

Por último la experiencia que se deriva de los programas de intervención puestos en práctica y los resultados del estudio empírico realizado apuntan a la necesidad de que a través de la acción tutorial se realice una labor de seguimiento y de atención a los problemas

personales de los alumnos y la orientación de los alumnos en su dimensión personal y social.

Los centros docentes, en uso de la autonomía que les confiere la LOGSE, que se concreta en los distintos instrumentos organizativos antes mencionados, vienen facultados para definir su propio modelo de gestión organizativa y pedagógica, y disponen en consecuencia de facultades para establecer, a través de los citados instrumentos, previsiones que, en las líneas que quedan apuntadas, contribuyan al establecimiento en los centros de un marco organizativo y pedagógico adecuado para la prevención y erradicación de la violencia escolar.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1º.- Los centros docentes, a través de los diferentes instrumentos en los que se plasma la autonomía organizativa y pedagógica que les confiere la LOGSE deberían definir:

-- Las vías específicas de colaboración de los centros con las familias de los alumnos dirigidas a lograr su implicación en la prevención y tratamiento de violencia escolar y a la obtención de un mejor conocimiento de las causas y la incidencia del fenómeno en los centros.

-- Las decisiones sobre metodología didáctica necesarias para que los profesores adopten en el aula las estructuras cooperativas y métodos participativos que han demostrado su eficacia en orden a la prevención de la violencia escolar.

-- Las directrices a que deban ajustarse los profesores para que, a través de las distintas áreas que integran el currículo de la educación secundaria obligatoria, se aborde la enseñanza de los valores

de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, igualmente imprescindibles para la creación de un clima de convivencia adecuado en los centros.

-- La necesidad de que como parte de la acción tutorial los profesores realicen el necesario seguimiento personal de los alumnos que permita prevenir posibles conflictos y obtener el conocimiento necesario de los supuestos que se produzcan para su adecuado tratamiento, así como la planificación de dichas actividades en forma tal que los profesores dispongan de los medios y el tiempo necesarios para la realización de dicho seguimiento.

VII.- Detectados episodios de violencia en los centros escolares y en particular si éstos revisten la forma de abusos entre iguales, es precisa una intervención inmediata y efectiva que detenga el proceso de victimización. Las actuaciones no deben centrarse exclusivamente en los protagonistas –actores y víctimas- de tales sucesos, sino que deben abarcar al grupo o curso de los que éstos formen parte con el doble objetivo, al menos, de lograr que los testigos de estos episodios se sensibilicen frente a ellos y los rechacen y, asimismo, que sepan el tipo de ayuda que deben prestar a quienes los padecen. En este sentido debe tenerse en cuenta que los resultados del estudio realizado acreditan que en porcentajes muy elevados las agresiones se producen entre miembros del mismo grupo o curso y, a menudo, en la propia aula.

Por otro lado, de los resultados del estudio realizado y de la experiencia en otros países de nuestro entorno se deduce que, entre otras posibles, la edad o el curso de los alumnos y su sexo son variables determinantes de diferencias significativas bien en la incidencia global de supuestos de maltrato o bien en la realización de conductas

agresivas o antisociales concretas. En este sentido es aconsejable prestar una atención preferente a los alumnos de los primeros cursos de la E.S.O., fomentar entre los alumnos varones conductas y valores ajenos a la fuerza física y la violencia, y entre las alumnas una mayor sensibilización frente a determinadas conductas de agresión verbal y de exclusión social.

Asimismo, las actuaciones realizadas con los alumnos directamente implicados en episodios de maltrato, tanto las de carácter propiamente sancionador como las que correspondan a otros planteamientos, deben tener una finalidad educativa a través de la cual dichos alumnos sean plenamente conscientes del conflicto que ha generado su comportamiento, conozcan sus consecuencias negativas y sepan las vías alternativas a que hubieran debido acudir en lugar del uso indebido de la violencia. Además, estos alumnos implicados en episodios de maltrato deben ver reforzada la labor que con carácter general se desarrolle entre sus compañeros para fomentar el incremento de sus habilidades sociales y el conocimiento de técnicas de resolución de conflictos.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1º.- Las actuaciones que se realicen en los centros ante episodios de violencia escolar deben dirigirse al conjunto de los grupos a los que pertenezcan los alumnos que los hayan protagonizado.

2º.- En el ámbito de las actividades de tutoría o a través de técnicas específicas desarrolladas en el aula a este fin, deben favorecerse los espacios de reflexión conjunta en los que puedan participar libremente los alumnos y en los que, entre otros temas conexos, se aborde la problemática de las actitudes y comportamientos violentos

3°.- Las administraciones educativas y los centros docentes deberían promover y facilitar la participación activa de los alumnos en la prevención y resolución de los conflictos a través de estructuras como los denominados “comités de convivencia” o figuras como las de “alumnos mediadores” o cualesquiera otras que se juzguen adecuadas en función de las circunstancias particulares de cada centro docente.

4°.- Los centros docentes, al definir las actuaciones de que deban ser objeto determinados alumnos o sectores concretos de éstos deben prestar atención específica a los alumnos incorporados a los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria que según se ha detectado son especialmente proclives a la aparición de conductas de maltrato y ampliar esta atención específica a los alumnos del último curso de educación primaria con una finalidad puramente preventiva.

5°.- Los centros docentes en la concreción de las actuaciones a desarrollar deberían tener en cuenta las diferencias que en función del género de los alumnos revelan los distintos estudios realizados en cuanto a los tipos de agresión o de maltrato de los que con mayor frecuencia son autores o víctimas, para intervenir preventivamente al respecto.

6°.-Las actuaciones que realicen los centros específicamente dirigidas a los alumnos agresores, deberían procurar finalidades prioritariamente educativas a través de las cuales éstos adquieran plena consciencia de las consecuencias de sus acciones y las posibles vías no violentas de resolución de conflictos.

7°.- Los centros docentes deben poner en marcha programas específicamente dirigidos a agresores y víctimas dirigidos a la obtención por éstos de habilidades sociales.

VIII.- Determinadas conductas, como las de exclusión social tanto activa (no dejar participar) como pasiva (ignorar), los insultos, los motes o el hablar mal de un tercero gozan injustificadamente de un cierto grado de permisividad social, que se refleja en los centros docentes hasta el extremo de que a menudo no se valoran como constitutivas de maltrato entre iguales. Sin embargo, al definir estrategias de prevención y erradicación de la violencia entre iguales, debería prestarse una atención muy especial a este tipo de conductas, las más frecuentes además, tanto por su gran repercusión en el clima de convivencia de los centros como por el sufrimiento, con frecuencia intenso, que provocan a los alumnos que las padecen y las repercusiones negativas que tiene en el proceso educativo de las víctimas, los agresores y los testigos.

Otras agresiones, como el acoso sexual, aunque no se presentan con una frecuencia que pueda calificarse de alarmante, exigen que se les preste también atención específica por la gravedad que revisten, profundizando en contenidos dirigidos a la educación sexual de los alumnos y, puesto que dichas conductas se producen en un porcentaje importante en el aula, a lograr la implicación del profesorado en su detección y erradicación.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1º.- Los centros educativos y el personal docente deberían prestar una particular atención a la erradicación de las conductas de exclusión social y a algunas conductas de maltrato verbal que, por la frecuencia con que se producen, inciden muy negativamente en el clima general de convivencia de los centros y repercuten además en el adecuado desarrollo del proceso educativo de los alumnos que las padecen.

2º.- Los centros deberían asimismo definir estrategias especialmente dirigidas a erradicar el acoso sexual, a través de medidas tendentes a reforzar los aprendizajes relacionados con la educación sexual y a obtener la implicación del profesorado en su detección y erradicación.

IX.- El estudio empírico realizado pone de manifiesto la variedad de escenarios en los que se producen las situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes, por lo que parece necesario que los centros, al diseñar sus sistemas de prevención e intervención consideren el conjunto del recinto escolar.

En cualquier caso, parecen existir espacios, como los patios de recreo, especialmente proclives a las manifestaciones de violencia entre iguales y otros que, como los aseos, constituyen escenario preferente de formas de agresión determinadas. Por otra parte las aulas, previsiblemente ajenas a los actos violentos por la supervisión efectiva que debe suponer la presencia de los profesores, son con una frecuencia inadmisiblemente habitual de malos tratos entre compañeros.

Los centros docentes deberían favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades que permitan relaciones sociales positivas entre los alumnos y, en todos los casos, asegurar la vigilancia necesaria en términos adecuados al distinto carácter de unas y otras instalaciones. La adecuada supervisión de las aulas no sólo es deseable sino exigible.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1°.-Las administraciones educativas en el establecimiento de los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes debieran tomar en consideración los aspectos relativos a la prevención de la violencia escolar evitando la existencia de espacios de difícil vigilancia o supervisión proclives a la comisión de dichos actos.

2°.- Los centros docentes en la determinación de las actuaciones a llevar a cabo deben considerar el conjunto del recinto escolar y sus distintas instalaciones como espacio educativo y planificar las intervenciones específicas que cada lugar requiera para evitar o, en su caso, afrontar la violencia escolar.

2°.- Los centros docentes deben favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades planificadas, supervisadas por personal con la preparación adecuada, que favorezcan la participación de todos los alumnos y permitan el establecimiento de relaciones sociales positivas entre los mismos.

3°.- Los centros deberían asegurar la vigilancia de todos sus espacios e instalaciones y muy especialmente de aquéllos en los que se producen con mayor frecuencia episodios de violencia entre iguales, y ello de forma adecuada al carácter de las distintas instalaciones escolares y al tipo de agresiones que se producen preferentemente en las mismas.

4°.-Las administraciones educativas, mediante la impartición de las instrucciones precisas o de la actuación de los servicios de inspección, deberían garantizar la plena supervisión de las aulas por parte del personal docente, tanto a lo largo de las sesiones lectivas como en los intermedios entre ellas, y, así mismo, la adecuada colaboración

de todo el personal de cada centro educativo a efectos de garantizar la seguridad de los alumnos en el recinto escolar durante el tiempo de permanencia en éste.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

IV.- ANEXOS

- **Tablas y gráficos de resultados**
- **Cuestionario de alumnos**
- **Cuestionario de profesores**
- **Referencias bibliográficas**

Madrid, noviembre de 1999

Volumen 5

Tablas y gráficos de resultados

En documento aparte

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUINAGA, J. Y COMAS, D. (1991) *Infancia y adolescencia. La mirada de los adultos*. Madrid: Centro de Estudios del Menor.

ALMEIDA, A.M. (1999) Portugal. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 174- 187.

BESAG, V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*. Londres: Open University Press.

BESAG, V.(1992) *We don't have bullies here!*. Besag, 57 Manor House Road, Jesmond, Newcastle-upon-Tyne NE2 2LY.

BJORKQVIST, K. y ÓSTERMAN, K. (1999) Finland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 56-68.

BLATCHFORD, P. y SHARP, S. (1994) *Breaktime and the school. Understanding and changing playground behaviour*. Londres: Routledge

BOMBI, A.S. (1989) *El color de la amistad*. Madrid: Alianza, 1999.

BRONFRENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós, 1987.

BRONFRENBRENNER, U. y MORRIS, P. (1997) The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical Models of Human development*, 5º edición. Nueva York: Wiley, pp. 993-1029.

BRYK, A. y DRISCOLL, M. (1988) *The high school as community: Contextual influences, and consequences for students and teachers*. Universidad de Wisconsin, Madison: Wisconsin Center for Educational Research.

BYRNE, B. (1987) *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. Tesis de Licenciatura en Educación inédita, Dublin: Trinity College.

BYRNE, B. (1993) *Coping with bullying at school*. Dublin: The Columbia Press.

BYRNE, B. (1994) *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.

BYRNE, B. (1998) Conferencia presentada en la *European Conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

BYRNE, B. (1999) Ireland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 112-128.

CAMPART, M. y LINDSTROM, P. (1997) Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.

CARR, R. (1994) Peer Helping in Canada. *Peer Counselling Journal*, 1, 6-9.

CEREZO, F. (1994) El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.

CEREZO, F. (1997) *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.

COIE, J.D. y DODGE, K.A. (1997) Aggression and antisocial behavior En W. Damon (ed) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 5º edición. NuevaYork: Wiley, pp. 779-863.

COLEMAN, J.C. (1980) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1987.

CONVIVIR ES VIVIR (1997) *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

CONVIVIR ES VIVIR (1999) *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1989) *Tú ganas, yo gano*. Gaia: Madrid, 1995.

COWIE, H. (1995) Approaches to Peer Support: Befriending, Counselling and Mediation. *Young Minds Newsletter Issue ,23, Octubre*.

COWIE, H. y SHARP, S. (1996) *Peer Counselling in Schools*. Londres: DavidFulton Publishers.

CUELLO (1917) *Tribunales para niños*. Madrid: Ed. Victoriano Suárez.

DAMON, W. (Ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical models of human development* 5º edición. Nueva York: Wiley.

DANN, H (1997) Aggressionprävention mi sozialem Kontext der Schulen. En H.G. Holtappels; W. Heltmeyer; W. Melzer, y K.J. Tillman (Eds) (1997) *Schulische Gewaltforschung: Stand und Perspektiven..* Weinheim: Juventa, pp. 351-366.

DÍAZ-AGUADO, M^a.J. (1994) *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programa para favorecer la Interacción Educativa en contextos Etnicamente Heterogéneos.* Madrid: M.E.C.

DÍAZ-AGUADO, M^a. J (1997) *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Madrid: INJUVE-MEC (Cajas Azules)

DORADO, P. (1915) *El derecho protector de los criminales.* Madrid.

EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1997) Prosocial development En W. DAMON (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol.:3 Social, Emotional, and Personality Development, 5º edición.* Nueva York: Wiley, pp. 701-779.

FABRE-CORNALL, D. EMIN, JC. PAIN, J (1999); France. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 128-140.

FARRINGTON, D. (1993) Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.) *Crime and justice: A review of research* Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press, pp. 381-458.

FERNÁNDEZ, I. (1996) Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos. *Bienestar y Protección Infantil*, 2, pp. 96-112.

FERNANDEZ, I. (1996b) Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar *Educadores*, 180, pp. 35-53.

FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, I. (Coord.) (1998b) *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).

FERNÁNDEZ, I. y ORTEGA, R. (1995) La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el *IV Congreso estatal sobre infancia maltratada*. Sevilla, pp. 284-289.

FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.

FONZI, A (Eds.) (1997) *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti

FONZI, A. y GENTA, M. L.; MENESINI, E.; BACCHINI, D.; BONINO, S. y COSTABILE, A. (1999) Italy, En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 140-157.

FUCHS, M.; LAMNEK, S. y LUEDTKE, J. (1996) *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen problems*. Opladen: Leske & Buderich.

FUNK, W. (1997) Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78.

GENTA, M.L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A. y P.K. SMITH (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1977) *Antología pedagógica*. Madrid: Santillana.

HARTUP, W. W. (1992) Conflict and friendship relations. En C.U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.) *Conflict in Child and Adolescent Development*. Nueva York: Cambridge University Press.

HEINEMANN, P.P. (1972) *Mobbning-gruppvåld bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

HMSO (1995) *Don't suffer in silence: An antibullying pack for schools*. Londres.

JUNGER-TAS, J (1999) The Netherlands. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 205-224.

LAURENSEN, B (1993) The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 39 (4), pp. 535-550.

LORENZ, K. (1963) *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI,1971. Nueva edición Madrid: Siglo XXI,1992.

MAC DOUGALL, J. (1993) *Violence in the schools. Programs and policies for prevention*. Toronto: Canadian Education Association.

MAINES, B y ROBINS, G.(1991) Don't beat the bullies! *Educational Psychology in Practice*, 7, pp. 168-172.

- MARTIN, M (1997) *Discipline in schools*. Dublin: Stationery Office.
- MELERO, J. (1994) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MELLOR, A (1990) *Spotlights 23 Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh. SCRE.
- MELLOR, A (1993) *Bullying and how to fight it*. SCRE.
- MELLOR, A (1995) *Which Way Now?. A Progress Report on Action Against Bullying in Scottish Schools*. Edinburgo: SCRE.
- MELLOR, A (1999) Scotland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 91-112.
- MENESINI, E. y SMORTI, A. (1997) Strategie di intervento scolastico contra il fenomeno delle prepotenze. En Fonzi, A. (eds) (1997) *Il bullismo en Italia* Florencia: Giunti, pp 183-208.
- MENESINI, E.; ARGENTIERI, M.; BARONI, L.; LAZARI, R. y SPADONI, E (1996) Le prepotenze tra ragazzi a scuola. Un'esperienza di ricerca intervento condotta con alunni di scuola media. *Scuola e Didattica*, 4, pp. 29-34.
- MENKEL, E (eds) (1994) *Skoloycksfall & skolans uterum*. Folkhälsöinstitutet.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SUECIA (1994) *Curriculum for Compulsory Schools (Lpo 94), Curriculum for the Noncompulsory Schools (Lp94)*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE HOLANDA (1998) *Safe Schools Programme*. Ponencia presentada en *European Conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

MORENO, A. y del BARRIO, C. (1999) *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Aique, en prensa.

OLWEUS, D. (1973) *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

OLWEUS, D. (1978) *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1979) Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.

OLWEUS, D (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective* Nueva York: Academic Press, pp. 353-365.

OLWEUS, D (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (eds). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: LEA, pp. 411-448.

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

OLWEUS, D (1999) Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 7-28.

OLWEUS, D. y SOLBERG, C. (1997) *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til forelder*. Oslo: Ministry of Children and Family Affairs.

O'MOORE, A.M. (1997) *What do teachers need to know?*. Londres: Pitman.

O'MOORE, A.M. (1998) Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization. Ponencia presentada en *European Conference on initiatives to combat School Bullying*. Londres.

O'MOORE, A.M. y HILLERY, B (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10, pp. 426-441.

ORTEGA, R. (1992) Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, pp. 23-26.

ORTEGA, R. (1993) Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del curriculum escolar. En F. Loscertales y M. María (Eds.) *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Eudema.

ORTEGA, R (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304, pp. 253-280.

ORTEGA, R. (1995) Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y Sociedad* 28-29, pp. 191-216.

ORTEGA, R (1997) El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, pp. 143-161.

ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de juventud* 42, pp. 47-61.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, pp. 7-27.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1999) Spain. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 157-174.

ORTEGA, R , MORA-MERCHÁN, J. A. y FERNÁNDEZ, I (1996) Working with the educational community against the problem of violence among peers at school. The Seville Anti-bullying Project. Ponencia presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.

ORTEGA, R y colaboradores (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

PEARPOINT, J. y colaboradores (1992) *The Inclusion Papers*. Londres: Inclusion Papers

PEREIRA, B.; MENDOÇA, D.; NETO, C.; ALMEIDA, A.; VALENTE, L. y P.K. SMITH (1996) Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.

PERGAUD, L. (1987) *La guerra de los botones*. Madrid: Alborada.

PERRY, D.G., KUSEL, S.J. y PERRY, L.C. (1998) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 24 (6), pp. 807-814.

PERSKE, R. (1988) *Circle of friends*. Londres: Abingdon Press

PIKAS, A (1989) The Common Concern Method for the treatment of Mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton Publisher.

RADBRUCH-GWINNER (1955) *Historia de la criminalidad*. Barcelona: Bosch.

RANDALL, P.E. (1996) *A community Approach to Bullying*. Londres: Trentham Books.

RIGBY, K. (1996) *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.

RIGBY, K.; SLEE, P. y CONOLLY, C. (1991) Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australian Society of Victimology*.

RÍOS (1993) *El menor infractor ante la ley penal*. Granada: Comares.

ROCA, T. (1968) *Historia de la obra de los tribunales tutelares en España*. Madrid: Consejo Superior de Protección de Menores.

ROLAND, E (1998) The Norwegian Program of Preventing and Managing Bullying in Schools. Ponencia presentada en *European conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

ROLAND, E. y MUNTHE, E. (Eds.) (1989) *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton.

RUBIN, K.H.; BUKOWSKI, W. y PARKER, J.G. (1997) Peer interactions, relationships and groups. En W. DAMON (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 5ª edición. NuevaYork: Wiley, pp. 619-701.

SHARP, S. y SMITH, P.K. (1994) *Tackling Bullying in your school*. Londres: Routledge.

SHARP, S y THOMPSON, D. (1992) Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers perspectives. *School psychology international* 13, pp. 229-242.

SELMAN, R.L. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.

SMETANA, J.G. ; KILLEN, M. y TURIEL, E. (1991) Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development* 62, pp. 629-644.

SMITH, P.K. y THOMPSON, D. (1991) *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.

SMITH, P.K. y SHARP, S. (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.

SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.

STEPHENSON, P. y SMITH, D. (1988) Bullying in the junior school. En D. Tattum y D. Lane (Eds.) (1989)

TATTUM, D (1989) Violent, Aggressive and Disruptive Behaviour. En J. Neville (Ed.) *Special Educational Needs Review, Vol 1*. Londres: Falmer Press.

TATTUM, D.P. y HERBERT, G. (1990) *Bullying: A positive response*. Cyncoed Road, Cardiff (CF26XD): Faculty of Education, South Glamorgan Institute of Higher Education.

TATTUM, D.P. y HERBERT, G. (1993) *Countering Bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

TATTUM, D. P. y HERBERT, G. (1997) *Home, School and Community*. Londres: David Fulton.

TATTUM, D.P. y LANE, D.A. (1989); *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books

TODT, E. y BUSCH, L (1996) Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Schule ohne Gewalt" im Lahn-Dill-Kreis, Bericht über drei Untersuchungen an Schülern und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 5 bis 9. Gießen: Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen.

TURIEL, E. (1987) Potential relations between the development of social reasoning and childhood aggression. En D. Crowell, I.M. Evans y C. O'Donnell (Eds.) *Childhood aggression and violence*. Nueva York: Plenum Press.

VARENDONCK (1910) *Investigaciones sobre las sociedades de los niños*.

VIEIRA, M. FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) (1989)

WHITNEY, I. y P.K. SMITH (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational research* 35, pp. 3-25.

WARDEN, D.; CHRISTIE, D.; KERR, C. y LOW, J. (1996) Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology* 16, pp. 365-378.

ZIGLER, S. y ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991) *Bullying at school; Toronto in an International Context*. Toronto Board of Education Research Services.