

## **SITUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA: POLÍTICAS DE INTERVENCIÓN**

MIGUEL A. ZABALZA

### **RESUMEN**

Este trabajo aborda el problema de la violencia escolar partiendo de una primera aproximación doctrinal al sentido y características de la violencia en las escuelas: qué entendemos por conductas violentas, dónde suelen producirse, a quienes afectan principalmente, etc. El autor se plantea tres preguntas básicas que sirven de nexo estructurador del artículo: ¿cuál es el problema?, ¿es grave el problema?, ¿qué soluciones podrían aplicarse? Se añaden también los resultados obtenidos en una investigación desarrollada por el autor en Galicia en la que una amplia muestra de profesores, alumnos, familias y orientadores ofrecen su visión de la situación en las escuelas.

### **ABSTRACT**

This article analyzes the problem of violent behavior in schools, starting from the different conceptualizations of the problem and offering some pieces of information about the situation in different countries. The author attempts to answer three main questions: what is the problem?, how serious is the problem?, what can we do to deal with the problem? The article also includes the results of a previous research of the author in Galicia (Spain) where teachers, students, parents and school advisers were asked about their perception of the actual problems of violence in the schools.

### **PALABRAS CLAVE**

Violencia escolar, Convivencia, Maltrato entre iguales, Formación del profesorado.

### **KEY WORDS**

Violence at Schools, Bullying, Teacher training, Education for living together.

### **INTRODUCCIÓN**

*There is no doubt that schooling as a practice and schools as institutions have been and still are associated with violence.*

Morrel (2002)<sup>1</sup>.

No quisiera ser presuntuoso con respecto a los objetivos que me propongo alcanzar con este texto. Desde luego no me encuentro en condiciones de poder presentar la «situación de la convivencia escolar en España» tal como reza el título. No cuento con datos suficientemente representativos y fiables para hacerlo. Posiblemente no soy la persona más adecuada para ofrecer ese tipo de información. Mi único mérito es haber dirigido un estudio sobre la situación en Galicia<sup>2</sup> y haber tenido la oportunidad de elaborar un resumen sobre los informes presentados por los diferentes Consejos Escolares en su reciente Reunión en Santiago de Compostela<sup>3</sup>. Desde luego también he intentado buscar datos a través de Internet y de publicaciones de diverso tipo. Pero pese a todo ese esfuerzo es difícil poder establecer una descripción fiable de la situación de la «convivencia escolar» en el conjunto de nuestro país. Tampoco he visto que tal información esté disponible en otros países. No debe ser fácil hacerse con una información así. En todo caso, espero que los datos y, sobre todo, las reflexiones que les ofrezco puedan resultarles útiles.

El presente informe está organizado en los siguientes apartados que se corresponden con la estructura de nuestro Informe sobre la situación en Galicia:

- A) ¿Cuál es el problema?
- B) ¿Es grave el problema?
- C) Algunos datos desde Galicia
  - ¿Cómo ven este tema los profesores?
  - ¿Cómo ven este tema los alumnos?
  - ¿Cómo ven este tema las familias?
  - ¿Cómo ven este tema los orientadores?
- D.) ¿Qué soluciones podrían aplicarse?.

Como puede comprobarse, la primera parte del informe es más doctrinal y trata de sentar las bases para una correcta aproximación a la convivencia y a los problemas vinculados a ella. Posteriormente se pasa a revisar una serie de datos sobre la forma en que valoran la situación de la convivencia en Galicia los principales sectores implicados. Se concluye con algunas propuestas para la mejora de la convivencia en los centros escolares.

Como señala Morrel en la cita que abre este trabajo, no cabe duda que el tema de la violencia se ha convertido en un asunto relevante para las escuelas. Yo no diría que abundan, pero tampoco son infrecuentes hechos en los que se producen diferentes formas de ruptura de las normas de conducta establecidas. De hecho, en las conversaciones entre profesores el tema de la violencia escolar es bastante habitual. En algunos casos las conductas revisten formas de violencia y abuso que nos dejan desconcertados. En el fondo debemos reconocer que la escuela son *microcosmos* de nuestra sociedad y se reproducen en ella los mismos o similares problemas y virtudes que en la sociedad en la que se integran.

## A) ¿CUÁL ES EL PROBLEMA? ¿CÓMO LO DEFINIMOS? ¿CÓMO NOS APROXIMAMOS A ÉL?

Parece obvio que una cosa es el problema y otra, bien distinta, cómo lo definimos. Pero resulta importante partir de una definición para saber de qué estamos hablando y cuáles son los aspectos o dimensiones que cabe identificar en el asunto cuando se «visualiza» desde la perspectiva en la que nos situamos.

Suele decirse que estamos ante un problema de violencia cuando alguien, por la fuerza, impone a otro hacer algo que no desea hacer. Ésa es la perspectiva práctica que recoge la definición de Ortega (1997): «*Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta*» (p. 12)<sup>4</sup>. Pero esta es una visión excesivamente abierta y *ligh* en la que podríamos incluir muchas de las acciones que forman parte de la vida cotidiana de las sociedades modernas. Muchas veces tenemos que hacer, por la fuerza, cosas que no desearíamos hacer: acatar ciertas normas, pagar los impuestos, someter nuestro propio interés a intereses más generales, etc. La propia escuela, al menos en la fase de *escolarización obligatoria*, podría entrar en este apartado<sup>5</sup>. Pero tiene de interesante que extrae el tema de la violencia de una visión ingenua y reductiva. No se trata sólo de peleas y agresiones entre alumnos. La violencia se ejerce también por otros medios más sofisticados. Y los propios profesores o la institución escolar a la que pertenecemos podemos caer en actuaciones no exentas de violencia al intentar imponer nuestros criterios o normas de una forma desconsiderada.

Más clarificador es el concepto de violencia entendido como «conductas agresivas que llegan a causar daño físico o moral». Esta perspectiva es más interesante porque nos permite situar mejor las diversas dimensiones y efectos de la violencia. Insistía Debarbieux (1990)<sup>6</sup> en la necesidad de adoptar una visión de este tipo a la hora de referirse a la *violencia escolar*. De esta manera se incluye tanto la violencia física como la verbal, tanto la que se desarrolla entre alumnos como la que tiene lugar entre profesores y alumnos o de alumnos a profesores, o entre cualesquiera de los miembros de la comunidad educativa, incluida la violencia entre profesores, de éstos con los directivos o de la escuela con las familias. Una perspectiva amplia de los conflictos escolares la ofrece Casamayor (2000)<sup>7</sup>:

*«Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los de un grupo o con los de quien detenta la autoridad legítima. Este significa que no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, cuando alguien deteriora el mobiliario o el edificio, o cuando alguien no deja trabajar a sus compañeros... En general todo esto lo tenemos perfectamente entendido y asumido pero no es suficiente.*

*También se produce un conflicto cuando un alumno o un profesor que debe ayudarse con muletas o con silla de ruedas no puede acceder a los mismos lugares que sus compañeros, cuando los jóvenes ocupan la parte central del patio con sus juegos de pelota más o menos agresivos y relegan a los más pequeños y a las chicas; cuando cualquier persona que trabaja en la escuela, incluido el conserje y la gente de la administración, se dirige a los padres gritando y protestando porque falta o sobra un minuto» (pp. 18-19).*

La idea de Casamayor es interesante porque sitúa los problemas de convivencia escolar en el marco del conjunto de interacciones que se producen en la institución escolar. Por supuesto que hay conflictos generados por los alumnos. Pero también los hay generados por expectativas o exigencias exageradas en los programas, por falta de atención a las necesidades y demandas de los sujetos individuales, por problemas en las infraestructuras o en la organización de la escuela, etcétera.

Todo esto puede sonar un poco a chino y a consideraciones ingenuas para quienes entienden que los problemas están en las conductas violentas o inadaptadas de algunos alumnos y que todo lo demás no hace sino desviar la atención. Es una perspectiva ciertamente muy extendida entre el profesorado y entre algunos padres. Pero resulta demasiado reductiva para ser buena. Reductiva en cuanto al análisis del problema y en cuanto a las soluciones que se hacen posibles. Vistas así las cosas sólo caben soluciones centradas en el refuerzo de la disciplina y en la intervención (normalmente segregadora, esto es, quitarlos de el medio) sobre los alumnos problemáticos.

Un intento por relacionar la vida interna de las escuelas con lo que sucede en el entorno social aparece también en la definición que da Toro Soriano (1998) sobre la violencia escolar: «Al hablar de violencia escolar queremos referirnos —teniendo en cuenta las múltiples aproximaciones conceptuales al término que en la literatura especializada encontramos— a las manifestaciones del comportamiento de un grupo de alumnos que no hacen sino perturbar la normal convivencia en los centros educativos. Hay quien pudiera pensar que estas manifestaciones disruptivas o antiescolares pudieran tener sus causas en las propias relaciones interactivas que el mismo centro genera. Sin embargo, un análisis reflexivo del verdadero origen de estos comportamientos nos lleva al ámbito social, aunque sus manifestaciones más primarias se aprecian en el ámbito escolar»(p. 2)<sup>8</sup>.

En esta aproximación al tema de la violencia queda recogida la constatación muy habitual entre el profesorado de que por lo general los problemas de convivencia y disciplina aparecen más frecuentemente cuando el propio ambiente en el que se desarrollan los alumnos es un caldo de cultivo para esas conductas conflictivas.

Dicha constatación impone una visión de la violencia que trascienda el propio ámbito de lo escolar. Como señalaremos en un punto posterior, la mayor parte de los problemas de violencia e indisciplina escolar tienen difícil (si no imposible) solución desde la escuela. Son necesarias respuestas de más amplio espectro en las que se vean implicados otros agentes sociales y otros profesionales.

### ***El bullying (o mobbing) como forma típica de violencia escolar***

De esa visión genérica de la violencia se ha pasado, en los últimos años, a concentrar los análisis en lo que se ha dado en denominar internacionalmente como *bullying* o *mobbing*. La literatura internacional ha producido numerosos trabajos en estos años sobre esta problemática.

También en España, sobre todo a partir de los trabajos del equipo de Rosario Ortega y colaboradores de la Universidad de Sevilla, se ha ido aceptando este enfoque.

Olweus, uno de los padres del concepto y uno de los principales animadores de la investigación internacional en torno al problema de la violencia escolar, lo describe diciendo que «(hay bullying)... cuando (un estudiante) está expuesto repetidamente y durante un cierto tiempo a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes» (1993, p. 9)<sup>9</sup>. Otros autores han ido completando más esta idea inicial.

*«Llamamos bullying al daño reiterado, no ocasional, causado a otra persona a través de palabras o ataques físicos en alguno de los espacios de la escuela o en el camino de casa a la escuela o de la escuela a casa. El acto del bullying es injusto dado que el atacante es bien más fuerte físicamente bien más hábil a nivel verbal o social que su víctima. El ataque puede ser perpetrado por un individuo o por un grupo» (Hazler, Miller, Carney y Green, 2001)<sup>10</sup>.*

Los tres aspectos básicos, pues, de este tipo de violencia escolar son (a) que se hace daño a otro, (b) que se trata de una acción repetida y (c) que se produce en un contexto de desigualdad entre los participantes.

### **La violencia como cuestión de género**

A partir de esta idea genérica de la violencia escolar (causa daño, es sistemática, se proyecta sobre los más débiles) algunos autores se han ido planteando ciertas precisiones que nos ayudan a penetrar más incisivamente en el problema de la violencia escolar. Morrell (2002, p. 37), por ejemplo, asocia la violencia al poder y a través del poder al *género*.

En opinión de Morrell la violencia está intrínsecamente relacionada con el poder. La violencia aparece para reforzar el poder, para hacerlo explícito, para conquistarlo, para oponerse a él, etc. Y como en general los hombres tienen más poder que las mujeres y, dado que las relaciones entre ambos son vividas dentro de un orden basado en el género, de ahí se concluye que la violencia está también ligada al género y que sean las mujeres sus principales víctimas. La violencia está también ligada a la construcción de la propia identidad. Morrell la vincula, en este sentido, a la construcción de la *masculinidad*. Los jóvenes se ven llamados a actuar violentamente para demostrar su poder y su identidad de género. Siempre hay cuestiones de género, concluye Morrell, que subyacen a los fenómenos de violencia: quién los comete y quién los sufre, el tipo de violencia, las armas o instrumentos con los que se lleva a cabo, el lugar donde se ejerce, las razones con las que pretende justificarse, etc.

No estoy de acuerdo con este análisis de Morrell sobre la violencia. Quizás sea aplicable a ciertas formas de violencia como la *violencia sexual* o la *violencia en las relaciones de pareja*, etc. Pero la *violencia escolar* contiene otros atributos que no se resuelven con su reducción a cuestiones de género. Los abusos y los daños, tanto los físicos como sobre todo los verbales,

se reparten por igual entre ambos sexos. Más pertinente resulta la idea de relacionar la violencia con el *poder*. De hecho, como ya lo he señalado al describir el *bullying* ésta es una de sus características (*an unfair mach*). La violencia verbal y emocional, en todo caso, está poco relacionada con el poder físico y mucho más con el poder intelectual o con una mayor habilidad en el dominio de los recursos empleados en la ofensa. Como han señalado Henzel et alii<sup>11</sup> haciéndose eco de una amplia producción internacional sobre el tema, «el creciente reconocimiento de que las características verbales y socio-emocionales resultan las más importantes en el reconocimiento de la existencia de conflictos nos permiten desenmascarar la habitual percepción de que el *bullying* es fundamentalmente un problema vinculado a la dominancia física de los varones» (p. 143).

Me ha parecido muy interesante, en cambio, la pregunta que se hace Morrell (2002)<sup>12</sup> para clarificar la incidencia de la violencia escolar y comprender mejor sus efectos. «¿A quién afecta principalmente la violencia? ¿Para quién es un problema?». A dicha pregunta Morrell da tres respuestas. La primera de ellas (la violencia escolar es un problema sobre todo para las mujeres) resulta coherente con su planteamiento pero queda, al menos parcialmente, desautorizada por el comentario anterior. La segunda respuesta (es un problema para hombres y mujeres, tanto en su condición de víctimas como de autores de la violencia) es más acorde con una visión amplia del problema de la violencia escolar. Permite, además, no plantear el tema en términos sólo legales (agresor-víctima) sino en términos educativos (ambos precisan de una atención particular). La tercera respuesta (es un problema para grupos específicos) nos sitúa ante una visión distinta del problema de la violencia escolar: ciertos grupos receptores de presión social acaban actuando reactivamente y utilizando la violencia como forma de oposición y protesta.

Digamos, en definitiva, que la violencia forma parte consustancial de las relaciones interpersonales y del funcionamiento de las instituciones y que acaba afectando (o pudiendo hacerlo) a todos sus miembros, especialmente a los más débiles tanto por su fuerza física, como por sus menores habilidades o menor dominio de la situación. Cuanto más vulnerable es un sujeto o un grupo tanto más se refuerza su papel de virtual destinatario de violencia. Pero un análisis simplista que equiparara a los agresores con delincuentes o perturbados resultaría poco aceptable, al menos desde el punto de vista educativo. Normalmente los agresores han sido previamente víctimas ellos mismos de violencia o viven su situación escolar de una forma especialmente dramática. También ellos/as necesitan ayuda. Lo que en absoluto quiere decir que no deban exigírseles las responsabilidades pertinentes por sus conductas.

### ***La violencia escolar en relación a los espacios o contextos***

Otra interesante línea de investigación sobre la violencia escolar ha dirigido su atención sobre los espacios de la escuela. La sensación de seguridad que pueden sentir los miembros de la comunidad escolar no viene construida como un constructo global que abarque a toda la escuela sino como una percepción diferenciada en relación a cada uno de los contextos que forman parte de la escuela: uno puede sentir que la clase es un espacio seguro y amistoso mientras

que los baños o el recreo son espacios y momentos llenos de riesgos. El siguiente retazo de una entrevista a un alumno deja bien a las claras esta percepción diversificada:

«Investigador: ¿Crees que tu escuela es segura o insegura?»

Estudiante: ¿Qué quiere decir? ¿Toda la escuela? Yo no sé cómo contestarle... (pausa). Bueno, el patio de recreo no es un buen sitio para jugar porque allí están los mayores que se meten conmigo. Yo normalmente como en la cafetería y me suelo sentar cerca de la profesora que vigila porque así ellos no vienen donde yo estoy a molestarme. Y hacen lo mismo cuando necesito ir al cuarto de baño. Así que voy al baño solo cuando están funcionando las clases porque así no hay allí chicos que me vayan a molestar y a pegar. El de ponerse la ropa para gimnasia es también un mal momento. Yo nunca me pongo el uniforme de gimnasia porque los chavales hacen locuras en el vestidor. Ellos a veces me empujan a mí y a otros pequeños y dicen cosas desagradables sobre mi cuerpo. Algunas veces la escuela es segura y algunas veces no es segura, pero no todos los sitios de la escuela, eso no. Yo tengo muchos amigos y cuando estoy con ellos me lo paso muy bien. Sólo son malos los sitios donde hay mucha bronca y donde nadie vigila lo que ellos hacen, esos sitios los odio. Yo trato de no estar allí pero no siempre puedes evitarlo» (recogido por Astor y Meyer, 2001, p. 376)<sup>13</sup>.

Utilizando esta perspectiva de análisis, la investigación sobre violencia escolar ha llegado a identificar algunos espacios que resultan más proclives a la aparición de conductas violentas: los pasillos, los baños, la cafetería, los patios, el aparcamiento, las escaleras, los ascensores. Obviamente, la identificación de un espacio como violento depende de las particulares características de cada escuela o centro educativo. Pero es llamativo hasta qué punto existe una notable coincidencia entre los estudios realizados pese a que las instituciones analizadas fueran muy diversas entre sí.

En otro trabajo (Astor, Mayer y Pitner, 2001b)<sup>14</sup> estos mismos autores había aportado una serie de conceptos provenientes de la urbanística y de la arquitectura que resultan muy esclarecedores para comprender el problema de la violencia escolar.

Por ejemplo, el concepto de *territorialidad* para referirse al ejercicio del control sobre un particular segmento de espacio, el territorio. La territorialidad marca el espacio que es sentido como nuestro y sobre el que nos sentimos llamados a ejercer control. Las zonas fuera de ese sentimiento de territorialidad tienden a vivirse como más inseguras. El concepto de *espacio común de interacción* («a sociopetal space» en denominación de Hall, 1976<sup>15</sup>) para referirse a los espacios comunes informales que pueden facilitar la interacción. Un tercer concepto de interés, vinculado al de territorialidad en las escuelas, es el de *espacios públicos indefinidos* para referirse a aquellos lugares cuya vigilancia o supervisión no parecen depender de nadie directamente.

La tesis de Astor y Meyer (2001) es que puesto que los estudios (tanto sobre zonas de edificios, como sobre espacios interiores a los edificios, incluidas en ambos casos las escuelas) han demostrado que las conductas violentas tienden a producirse en espacios previsibles y en momentos específicos (también previsibles) es importante centrar nuestros análisis en esos espacios y tiempos y poner en marcha medidas orientadas a neutralizar tales peligros.

De esta manera podemos comprobar cómo algunos de los espacios marcados como peligrosos o proclives a la violencia en las escuelas vienen significados por la característica de ser «espacios públicos indefinidos» en cuanto a la responsabilidad de su vigilancia. Los profesores no entienden que sea su cometido vigilar y nadie está encargado específicamente de hacerlo. Sobre todo en las escuelas medias. Se genera así una especie de ambiente de impunidad en el que es más probable que acontezcan conducta violentas. Acaban constituyendo esa «zona de nadie» que los alumnos mencionan como lugares que tratan de evitar por el riesgo de ser violentados en ellos. Esa vivencia del peligro lleva tanto a profesores como alumnos a evitar las zonas peligrosas. Algunos estudios en Estados Unidos (Aston, Meyer y Behre, 1999)<sup>16</sup> han llegado a establecer que las chicas estudiantes de escuelas medias superiores llegan a evitar hasta una tercera parte del total del espacio escolar en su intento por sentirse seguras. En otras ocasiones se utilizan estrategias menos drásticas como ir en grupo, ir a esas zonas sólo en momentos específicos del día, etc. En general son las mujeres, sobre todo estudiantes y profesores de secundaria, las que adoptan mayores precauciones.

<b>Zona de la escuela</b>	<b>Escuelas Elementales</b>	<b>Escuelas Medias</b>
Hall's	14	41
Fuera de la escuela	20	24
Clases	18	20
Baños	10	21
Cafetería	6	19
Patio	23	1
Gimnasio	10	12
Parking	7	10
Escaleras	6	8
Bajos	9	4
Espacio de las taquillas	1	12
Otras áreas	12	7

TABLA 1.- Porcentaje de estudiantes que señalan como peligrosas algunas de las zonas de su escuela (Aston, Meyer y Pitner, 2001b, p. 521)<sup>17</sup>

Cuando se han desarrollado políticas para convertir esos espacios virtualmente peligrosos en las denominadas *zonas de interacción* ha mejorado mucho la percepción que los sujetos elaboran sobre las mismas y han decrecido los actos violentos en ellas.

Una consideración especial merecen, desde esta perspectiva de los espacios, las propias clases. Algunos autores tienden a situar las clases en el ámbito de las *zonas seguras* de las escuelas puesto que allí la presencia de los profesores es constante y queda bajo su responsabilidad ejercer el control en ellas. Pero van apareciendo numerosos datos que hacen dudar de esa condición de las clases.

El Proyecto Sheffield puesto en marcha en esa región inglesa (Smith y Sharp, 1994)<sup>18</sup> partía de la idea de que las actividades violentas se producen dondequiera que los alumnos estén juntos y que siendo la clase el principal espacio de interacción en la escuela no podía estar



immune a dicho problema. Comprobaron, en ese sentido, que el 21% de las agresiones físicas y el 50% las agresiones verbales ocurrían en la clase. Los alumnos relacionaban la aparición de conductas agresivas en las clases a la falta de autoridad de sus profesores. Esta misma percepción se ha repetido en muchos otros estudios.

Otros trabajos más recientes han obtenido resultados bastante similares. Lockwood (1997)<sup>19</sup> en EEUU recoge la percepción de estudiantes y profesores de que las áreas de recreo (como el gimnasio y los patios) y las clases son los lugares más inseguros de la escuela, donde es más probable que se produzcan conductas violentas. A una conclusión similar llegan también Arnette y Walsleben (1998)<sup>20</sup>: según sus datos, la mayor parte de las conductas violentas registradas se producían en los pasillos, las clases y los patios.

De todas maneras, el sentimiento de seguridad en los diversos colectivos de la comunidad escolar no suele estar vinculado a las medidas de control que se instauren en las escuelas (guardas de seguridad, detectores, cámaras de vídeo, etcétera). Esa sensación requiere de un enfoque más global y, curiosamente, más pedagógico. Griffith (1997)<sup>21</sup> constata en su estudio algunos de los aspectos de las escuelas que refuerzan el sentimiento de seguridad y bienestar: el tamaño, la implicación de las familias, la calidad de las relaciones interpersonales y la obtención de buenos resultados académicos.

### ***¿Qué tipo de conductas suelen incluirse como actos violentos o bullying?***

La naturaleza y características de las conductas que los diversos autores incluyen en el catálogo de conductas violentas suele variar. Pero básicamente incluyen actos que tienen que ver con la violencia física contra personas, la violencia verbal contra personas y la violencia o deterioro deliberado de las cosas. En algunos casos, suelen mencionarse también conductas o actuaciones (a veces la conducta violenta viene expresada a través de la no intervención) que constituyen formas de desprecio, minusvaloración o marginación de los sujetos víctimas. Para evitar reduccionismos o malinterpretaciones excesivamente dependientes del particular talento de cada uno, los autores suelen mencionar explícitamente las conductas que han tomado en consideración en sus estudios.

Glover et alii (2000, pag. 144)<sup>22</sup> pregunta a los alumnos por las veces en que han cometido algunos de los siguientes actos: trato con violencia, empujar violentamente, tirar del pelo, dar bofetadas, dar puñetazos, realizar toques sexuales, dar patadas, hacer caer-zancadillear, patear-pisotear, reñir, desafiar para pelearse.

En la obra antes citada, Casamayor<sup>23</sup>, identifica y categoriza los conflictos más frecuentes en los centros escolares de la siguiente manera: «conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia); conflictos de rendimientos (pasividad, apatía, parasitismo); conflictos de poder

(liderazgos negativos, arbitrariedad); conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio)». (p. 19)

En nuestro INFORME sobre Convivencia en el Centros Escolares de Galicia (Zabalza, 1999)<sup>24</sup> planteamos el tema tomando en consideración las siguientes posibles conductas conflictivas: robos; agresiones físicas entre alumnos; agresiones verbales entre alumnos; deterioro grave de las cosas; agresiones físicas a los profesores; agresiones verbales a los profesores; faltas reiteradas de asistencia; incumplimiento de las tareas de clase.

En su conjunto, este elenco de conductas constituye un buen referente para saber a qué tipo de conductas nos estamos refiriendo al hablar de violencia escolar. Ortega y otros(2001)<sup>25</sup>, analizando la percepción y denominaciones que los propios alumnos, según su nivel escolar, atribuyen a diferentes conductas de maltrato (que los investigadores les presentaban en viñetas) llegan a conclusiones bastante aproximadas: maltrato, meterse con, abuso, rechazo, egoísmo.

En todo caso, hemos de tomar en consideración que entrar de lleno en la convivencia implicaría añadir otros contenidos más cualitativos (centrados, sobre todo, en las relaciones entre las personas, en el apoyo mutuo, etcétera). Los datos que ofreceremos más adelante se refieren también a esta dimensión.

### *¿Qué efectos suele tener el bullying sobre las personas?*

Como señaló hace unos años Heinemann (1972)<sup>26</sup> lo más doloroso de las conductas violentas en las escuelas es el sufrimiento y aflicción que provocan en sus víctimas. Víctimas que al ser jóvenes y vulnerables acaban sintiendo su autoestima destruida. Pero aunque el problema sobrevenido a las víctimas es grande no lo es menos el que padecen (muchas veces sin saberlo o quererlo reconocer) los agresores, casi siempre sujetos con bajo perfil académico y con abundantes handicaps personales. No son raros, tampoco, los casos en que las mismas personas son víctimas y agresores (hasta el 58% de los alumnos entrevistados por Glover et alii, 2000, reconocía haber sido al menos una vez víctima y agresor en el año en curso)<sup>27</sup>. En ese mismo trabajo de Glover y col. se constata que las víctimas de actos violentos tienen una probabilidad 4 veces mayor que los demás de padecer una autoestima baja, y una probabilidad tres veces mayor de sentirse inseguros en la escuela. Los sentimientos más habituales los recogen estos mismos autores en la siguiente tabla:

<b>Impacto</b>	<b>% de respuestas</b>
Sentirse acongojado en la escuela	9%
Sentirse desanimado	10
Que no le gusten estar con otros	7
No responder en clase	43
Atemorizado	27
Deseo de cambiar de escuela	11

TABLA 2.- *Impacto de los actos violentos en las víctimas (n=4,500)*

## B) ¿ES GRAVE EL PROBLEMA?

La posición de los diversos sectores de la comunidad escolar en relación a los problemas de violencia en las escuelas presenta dos caras un tanto divergentes. Por un lado, cuando se realizan estudios o encuestas pormenorizadas sobre la experiencia de cada uno, ofrece una visión muy positiva de la situación. Eso es lo que ha sucedido con nuestro Informe sobre la Convivencia en Galicia al que a aludiremos en un punto posterior. Pero por otra parte es habitual escuchar en sesiones de trabajo y a través de la prensa opiniones muy negativas sobre el deterioro de la convivencia y de las condiciones de trabajo en los centros escolares debido al fuerte incremento de conductas inadecuadas por parte de un grupo cada vez más numeroso de alumnos problemáticos.

Esta aparente contradicción crea una cierta perplejidad a la hora de valorar las dimensiones reales del problema y también a la hora de diseñar estrategias que permitan afrontarlo.

Dos aspectos convendría destacar con relación a esta divergencia de informaciones:

- En situaciones colectivas es probable que los sujetos nos dejemos llevar más por el factor de «alarma social» que por datos concretos de que dispongamos. La *alarma social* no guarda relación con hechos comprobados sino con sensaciones (en las que se entremezclan componentes objetivos, con reacciones emocionales, temores, identificación con otros, etc.). Cuando los profesores y profesoras insisten en que la situación está mal y va empeorando no siempre están hablando de lo que sucede en sus clases, sino de algo que han escuchado contar a otros compañeros o que han leído en la prensa. En ese sentido se produce un fenómeno de «bola de nieve» en el que los comentarios escuchados, las noticias de prensa, los datos de otros contextos, etc. junto a ciertas manifestaciones puntuales que nosotros mismos hayamos podido presenciar nos llevan a la hipótesis de que la disciplina se ha convertido en un problema grave.
- Cuando se pide a los profesores que informen sobre hechos concretos acaecidos en sus clases, sobre conductas previamente definidas como inadecuadas (robos, agresiones físicas o verbales, insultos, etc.) las indicaciones se reducen.

Este es un fenómeno muy habitual en las encuestas sociales. Es más fácil hablar de problemas o conductas inapropiadas cuando se hace en general (malas actitudes, desconsideraciones, desmotivación, etc.) que cuando se debe confirmar la presencia o no de conductas concretas en situaciones concretas. En estos casos la presión social ejerce menor influencia (porque no hemos de opinar de «lo que pasa en general», sino de «lo que pasa en mi clase o mi colegio») y la «versión» de la situación suele tender a hacerse más positiva.

En definitiva es difícil saber cuánto hay de problema real, objetivo y dimensionable en las habituales denuncias que se hacen de la situación, y cuánto hay de sensación derivada de la

«opinión colectiva». Pero el mismo tipo de «alerta metodológica» hemos de hacer con respecto a los datos aparentemente positivos que se traslucen de los informes. También en ellos puede subyacer una cierta tendencia a relativizar los problemas y a trasladar una buena imagen de nuestra clase o colegio. En ese sentido, no cabe ninguna duda de que éste es un tema claramente vulnerable a distorsiones de la percepción. Y eso hace difícil llegar a constatar fidedignamente sus dimensiones reales. Dos fenómenos suelen producirse con respecto al los temas de violencia escolar y convivencia (con respecto a la forma en que se informa sobre él):

- por un lado se tiende a reaccionar por *eliminación*. Algunos sectores y colectivos tienden a restar importancia o «ocultar» episodios o circunstancias vinculadas a conductas de violencia o desarraigo en las escuelas.

En nuestros propios estudios hemos podido constatar esta tendencia en los responsables de las instituciones (equipos directivos, coordinadores, etc.). También hemos tenido indicios de que algo de eso podía suceder en los datos e informes que se ofrecían desde algunos centros privados de enseñanza. En ambos casos opera el conocido fenómeno de «presentación de la mejor imagen» de la institución a la que se representa.

- pero, por otro lado, se produce la tendencia contraria a la *ampliación* o *agravación* de los episodios o circunstancias existentes. Se tiende a generalizar casos particulares o a incrementar la incidencia de las conductas.

Esta es la sensación que se tiene cuando algunos profesores relatan sus propias experiencias con alumnos problemáticos. También sucede eso cuando la prensa da cuenta de algunos sucesos concretos. Por la forma de contarlos se dirían que la situación es grave y general, aunque cuando uno lee la información se da cuenta que se está haciendo alusión a casos puntuales. La prensa (*El País*, 6-X-2001 y 15-X-2001) recogía datos bastante alarmantes en este sentido: en una encuesta realizada a 2.250 profesores de secundaria, casi la mitad de ellos (47,1%) reconocía conocer casos de compañeros amedrentados por alumnos. La misma noticia señala que el 60% de los estudiantes aseguraba que tenían amigos que no se atrevían a decir que algunos compañeros les molestaban.

En todo caso, no cabe duda de que estamos ante una cuestión de gran actualidad. Y no solo en España sino en todo el mundo. Y la problemática aparece siempre con el mismo tipo de distorsiones. Una fuerte insistencia de los medios de masas en la ola de inseguridad que azota a las escuelas (da lo mismo el país de que se trate). *Le Monde de l'Education* (Marzo 2001, p. 23) incluía el dato de que «el 3,3% de las agresiones en espacios públicos tienen lugar en la escuela frente al 3,7% que tiene lugar en la calle». Esa situación habla poco a favor de ver la escuela como lugar seguro. Insistencia de la que se deriva el efecto de que poco a poco se va instalando la idea de que la seguridad (la falta de ella) de las escuelas aparece como una de las principales preocupaciones de las familias y uno de los retos prioritarios que las autoridades han de abordar. Según una información recogida en *El País* (6-X-2001) el 66,1% de los profesores colocan la falta de disciplina como uno de los principales problemas educativos de la actualidad. Algunos estudios en EEUU revelan que casi el 90% de la gente opina de esa manera. Pero, por otra parte, las mismas investigaciones señalan que no más allá de un 10-15% de los

estudiantes, profesores y directores de escuelas señalan que su escuela sea un lugar inseguro (Kaufman et alii, 1998)<sup>28</sup>. Como todos los asuntos en los que se mezclan ideas, experiencias y emociones la situación no deja de ser confusa y, en ocasiones, contradictoria.

Así resulta una especie de contradicción entre las vivencias-emociones nacidas de la prensa o de relatos puntuales y la experiencia directa y personal de quienes trabajan en la escuela. Algo parecido sucedió en nuestro propio trabajo sobre la convivencia en las escuelas gallegas (Zabalza, 1999)<sup>29</sup>: la perspectiva ofrecida por la amplísima muestra de profesores, directores, alumnos y familias entrevistadas daban una imagen de la convivencia en las escuelas que en absoluto se correspondía con la imagen que sobre ese tema se daba en la prensa ni tampoco con los comentarios informales que se transmiten boca a boca entre los profesionales. Debe tener algo de cierta la conclusión que extraen Astor y Meyer (2001) de la revisión de la abundante literatura internacional sobre el tema: «...las escuelas son, de hecho, espacios bastante seguros y esa histeria pública no es sino el resultado de la visión hiperbólica dada por los medios combinada con una intensiva publicidad sobre hechos muy puntuales pero trágicos».

En Marzo 2001 se celebró en París, patrocinado por la Unesco, un magno encuentro de expertos europeos para analizar el tema de *la violencia escolar y la política pública*. La constatación más evidente del encuentro ha sido la de que estamos ante un problema que trasciende las fronteras de los países y que está afectando a la escuela en general puesto que en gran parte viene provocados por la enorme desigualdad social y económica que se hace cada vez más patente e insidiosa.

Los datos que han ido ofreciendo las investigaciones de estos últimos años son, efectivamente bastante llamativos y exigen una fuerte reflexión por parte de las autoridades políticas y académicas. En la mentada reunión de París (Marzo 2001) Eric Debarbieux, director del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, informaba que en los últimos dos años el 70% de los centros escolares franceses habían sufrido problemas de violencia escolar y que en el año 2000 al menos medio millón de estudiantes se habían visto implicados (como agentes o como pacientes) en incidentes de este tipo.

Algunos datos de la literatura internacional pueden resultar interesantes como punto de contraste para nuestras propias aproximaciones al problema.

➤ Noruega y Suecia

Una serie de estudios sobre el tema por parte de Olweus (1994)<sup>30</sup> le permiten señalar que aproximadamente el 9% de los niños entre 8 y 16 años sufrieron actos de violencia; el 7% aceptaba haber violentado a otros algunas o muchas veces.

➤ Francia

*Le Monde de l'Education* (Marzo 2001, pág.23) recoge algunas de las conclusiones de un estudio realizado en las instituciones escolares de la región del Midi-Pyrénées. Los investigadores colocaron buzones en las escuelas e invitaron a los alumnos a

contar por escrito y de forma anónima los hechos de violencia en los que se hubieran visto involucrados (bien como autores bien como víctimas). Entre el 12% y el 16% de las cartas tenían que ver con hechos de naturaleza sexual. Resultados parecidos se habían dado en el estudio «*Le comportement sexuel des jeunes de quinze à dix-huit ans*» realizado por la Agence Nationale de Recherche sur le Sida, París 1995. Según este estudio el 15% de las chicas de entre 15 y 18 años habían mantenido al menos una relación sexual forzada (en muchos casos, el 66%, con chicos de su edad a los que ellas conocían).

#### ➤ Inglaterra

Glover, Gough, Johnson y Cartwright (2000)<sup>31</sup> exploraron las conductas violentas en 25 escuelas secundarias de la región de Staffordshire. Según sus datos el 75% de los alumnos han experimentado cada año situaciones de *bullying* aunque los abusos más graves y repetidos se concentran (como autores o víctimas) en el 7% de los alumnos. A nivel general 1 de cada 10 niños sufre actos violentos físicos y 1 de cada 8 se declara autor de hechos de violencia física. Si incluimos en el recuento las agresiones verbales, las cifras se duplican o triplican según los casos.

El estudio de Glover y col. (2000) recoge los porcentajes de alumnos que había cometido las conductas violentas que se les planteó.

<b>Conductas</b>	<b>Hombres %</b>	<b>Mujeres %</b>	<b>Total %</b>
Amenazas con violencia	40	29	35
Empujones	66	69	67
Tirar del pelo	7	17	12
Dar bofetadas	8	30	18
Dar puñetazos	51	22	38
Toques sexuales	11	7	9
Dar patadas	35	22	29
Zancadillear- hacer caer	41	28	36
Patear-pisotear	12	5	9
Riñas	11	6	9
Desafiar a pelear	19	9	15

TABLA 3.- Conductas de violencia física admitidas por los alumnos (n=3.386)

#### ➤ Estados Unidos

Se han hecho muchos estudios en EEUU sobre el tema de la violencia escolar, sobre todo a raíz de los sucesivos eventos trágicos protagonizados por estudiantes en los últimos años. Algunos de estos estudios están incluidos como notas en el artículo de Aston y Meyer (2001) ya citado:

- Estudio de Kann et alii (1998). Según sus datos en 1997 el 36% de los estudiantes (26% mujeres y 45% hombres) de High School habrían participado en actos violentos en los 12 meses anteriores al estudio. Sólo el 14% de esos actos violentos habría sucedido dentro de la escuela. La *ratio* de actos violentos por cada 1000 estudiantes fue del 11,51 (6,9 mujeres y 15,5 hombres).

- National Household Education Survey : el 8% de los estudiantes de los grados 6 a 12 son víctimas crónicas de actos violentos en la escuela (Kaufman et alii, 1998).
- The National Crime Victimization Survey: en 1996 , 1,3 millones de estudiantes entre 12 y 18 años experimentaron actos violentos no trágicos (distinguen entre episodios «letales» como violación, asalto sexual, robo con fuerza, asaltos graves, etc. y actos violentos «no letales» como violencia, asaltos, luchas en la escuela, etc.). La *ratio* se sitúa en 49 incidentes por 1000 estudiantes (64 en hombres y 32 en mujeres). La violencia es similar en las escuelas urbanas (55 actos violentos por 1000 estudiantes) que en las suburbanas ( 54 por 1000) aunque en las escuelas urbanas hay más violencia fuera de la escuela que en las suburbanas. Si se incluyeran los robos en el recuento de actos violentos el número de incidentes se elevaría hasta los 2,1 millones dentro de la escuela y 1,6 millones fuera de la escuela.  
Este mismo trabajo afronta también el recuento de incidentes violentos sufridos por profesores. En los 12 meses anteriores al estudio el 15,8% de los profesores fue atacado física o verbalmente. Entre 1992 y 1996 el porcentaje anual de víctimas de actos violentos (incluyendo violencia física y robos) fue de 76 por 1000. Los profesores de escuelas medias fueron más vulnerables que los de escuelas elementales y superiores y, curiosamente, los hombres lo fueron más que las mujeres (41 por 1000 en hombres frente al 26 por 1000 en mujeres). La tasa fue mayor en las escuelas urbanas que en las suburbanas y rurales (20,7% , 14,7% y 12,9% respectivamente).

Los estudios en España ofrecen también algunos datos de interés

- CIDE (1995). Encuesta sobre 18.000 profesores de BUP y FP.  
El 72% señala graves problemas de disciplina.  
Medidas que se proponen: reducir el número de alumnos por aula (92,9%); adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes (62%); aplicar la normativa sobre *Derechos y Deberes* de los estudiantes (50,6%).
- Melero (1993). Estudia 20 centros de Bachillerato y FP de Málaga.  
El 57% del profesorado declara tener problemas con los estudiantes. El 39% reconoce tener conflictos serios. El 2% se sienten agredidos por los estudiantes.  
Causas a las que lo atribuyen: la localización de los centros en zonas marginales; el bajo status social y laboral de las familias.
- Cerezo (1996). Estudia 4 centros de EGB de Murcia. Encuesta a niños de 6º-7º-8º de EGB.  
El 11,4% de los alumnos encuestados actuaron alguna vez como intimidadores. El 5,4% han sido víctimas de intimidación o agresión. Los alumnos estaban más implicados que las alumnas (29% frente a 14%).
- Ortega (1994). Estudia 3 centros de BUP y FP de Sevilla.  
El 2% del alumnado siente una situación de malestar serio como consecuencia de la intimidación o maltrato. El 5% ha sido maltratado o intimidado por los compañeros. El 10% confiesa haber sido violento alguna vez con sus compañeros.

- Oficina del Defensor del Pueblo (Madrid) (Marzo 2001)

El 10% del profesorado y el 12% de los alumnos se sienten afectados por problemas de violencia escolar. Entre las conductas violentas se destaca que el 30% de alumnos de secundaria reconoce haber sufrido agresiones verbales, el 5% que son agresiones físicas, el 1% actos que implicaron el uso de armas.

Proponen tres frentes de actuación: la familia donde debe reforzarse la disciplina y la autoridad; las aulas donde deben ponerse en marcha medidas generales contra la violencia; la Administración que debe poner en marcha medidas de prevención.
- Durante el curso 2000-201 se abrieron en Ceuta 3.500 expedientes disciplinarios que recayeron sobre 400 alumnos (el 20% de los existentes en esa ciudad). Más de 700 profesores (el 89% de la pública y el 83% de la concertada) se echaron a la calle en protesta por la escasa protección que reciben frente a las agresiones de sus alumnos.
- Diversas Autonomías han realizado estudios sobre la situación de la violencia-convivencia en las escuelas. Un pequeño resumen de esos estudios puede encontrarse en el informe que yo mismo presente en las Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (Zabalza, 2001)<sup>32</sup>

Volviendo, pues, a la pregunta que abre este apartado podemos señalar que estamos ante un problema grave. Quizás menos grave (o menos general) de lo que se podría entrever de las noticias de prensa o de las informaciones que a veces ofrecen los profesores más directamente implicados. Pero, en todo caso, es un problema serio y que precisa de una atención prioritaria.

Por todo ello no podemos banalizar ni restar importancia a las cuestiones suscitadas en torno a la convivencia. Incluso aunque una visión más objetiva nos llevara a desdramatizar los problemas. La verdad es que esa «alarma social» a la que antes hemos hecho referencia se ha instalado en el cuerpo social y, sobre todo, en el colectivo docente. En cuanto se les da oportunidad para hacerlo, los profesores se quejan amargamente de la situación y reconocen su incapacidad para hacerle frente. Sean cuales sean las causas del problema, sociales, culturales o personales, y aunque hubiera que aceptar que entre esas causas está la propia escuela (su organización, el currículo escolar, la actuación del profesorado, etc.), de lo que no cabe duda es de que el problema se ha ido agrandando en estos últimos años y que hoy se necesitan medidas a diversos niveles. Medidas de tipo político (revisando la legislación y financiación, la estructura de la enseñanza y las condiciones en que ha de ser llevada a cabo), medidas de tipo organizativo (en lo que se refiere a la organización de las actividades dentro de las escuelas y a los recursos puestos a disposición del profesorado para llevar a cabo su labor formativa) y medidas de tipo técnico (mejorando la capacitación y los recursos del profesorado para poder afrontar los problemas de convivencia).



### **C) ALGUNOS DATOS DESDE GALICIA**

Permítanme retomar algunos datos del Informe sobre la Convivencia en los Centros Escolares de Galicia. No estoy seguro de que Galicia sea una Autonomía representativa del conjunto del Estado, pero tanto la estructura del trabajo como las cuestiones abordadas pueden servir como marco de referencia para el abordaje de esta problemática en las escuelas. Presentaré de forma resumida la percepción del problema por parte de los distintos sectores de la comunidad escolar.

#### ***¿Qué piensan los profesores sobre la violencia escolar?***

Podríamos señalar los siguientes aspectos relativos a cómo ve el profesorado la situación de la convivencia en Galicia (participaron 836 profesores/as pertenecientes a todo el espectro de escuelas y niveles escolares, aunque con un claro predominio de las escuelas de ESO y Bachillerato):

1. La valoración general de la convivencia de los centros escolares a los que pertenecen es muy positiva. El 70% de los profesores y profesoras participantes señalan que la convivencia es buena o muy buena. El 24% señala que es normal y solamente el 4,3% dice que regular o mala. La valoración es un poco más alta en el profesorado de Primaria (77,5%) que en el de Secundaria y Bachillerato (65-69%).
2. En general, la visión de las relaciones interpersonales existentes en sus centros es muy positiva. Los porcentajes de quienes dicen que la convivencia es buena o muy buena son muy altos. Y esa valoración se produce en todos los ámbitos de relación mencionados en la encuesta: entre el profesorado (63%), entre profesorado y equipo directivo (61,9%), con el personal administrativo (61,5%), entre profesores y alumnos (59,6%).  
La valoración (aunque sigue siendo prevalentemente positiva) baja un poco en lo que se refiere a las relaciones con las familias (50,1%), con la comunidad escolar (50,5%) y con la Administración Educativa (47,6). Las opiniones están más divididas a la hora de valorar la convivencia entre los alumnos (el 48,1% dicen que son buenas o muy buenas; el 45,9% las valora como normales).
3. Lo que el profesorado valora más en relación a la convivencia es el trato correcto y respetuoso a los demás (93,8%), el clima de diálogo (92,8%), el que no se produzcan peleas y agresiones (90,7%) y el trato correcto y respetuoso a los profesores (90,3%). En cambio se valora menos el papel que juega la disciplina en la convivencia (sólo el 41,7% piensan que sea importante o muy importante).
4. El profesorado está satisfecho con la normativa existente en los centros en relación a la convivencia, aunque tal valoración es mayor con respecto al contenido de las normas (55,4% de valoraciones positivas) que con respecto a su utilidad (38,8%) y al compromiso de todos los sectores con las mismas (25,7%).

5. Si hiciéramos caso de los datos ofrecidos por el profesorado participante en el Informe, las conductas conflictivas casi no se producen en los centros escolares gallegos. Sólo el 14% de ellos informan de conductas conflictivas entre alumnos y el 12% entre profesores y alumnos.
6. Cuando se les pide que señalen la frecuencia con que se producen algunas conductas irregulares que se citan (robos, agresiones físicas o verbales, maltratos, deterioro de las cosas, droga, ausencias e incumplimiento de las tareas) en sus centros escolares sus respuestas indican una ausencia casi absoluta de tales conductas. Se mencionan tan sólo algunas agresiones verbales entre alumnos (el 20,7% dicen que bastantes o muchas), faltas de asistencia (24,3%) o incumplimiento de las tareas (35,3%). Estas conductas predominan más en secundaria.  
Llama la atención no solamente que no se mencione su existencia, sino que altos porcentajes de profesores señalan que en sus centros raramente o nunca se han producido conductas de ese tipo: agresiones físicas a profesores (89,1%), agresiones verbales a profesores (74,9%), problemas con la droga (68,8%), maltratos entre alumnos (67,9%), agresiones físicas entre alumnos (65,6%), etc.
7. A la hora de explicar él por qué suceden los problemas de convivencia, el profesorado tiene a situar las causas en factores de tipo personal o familiar de los alumnos. A la situación familiar como causa importante de los problemas de convivencia aluden el 53,8% del profesorado. Otro tanto hace el 54,1% con respecto a los problemas individuales de los propios alumnos problemáticos. En cambio, la mayor parte del profesorado tiende a situar fuera del problema a cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de los propios centros escolares: que poco o nada tienen que ver con los problemas de convivencia ni la masificación de los centros escolares (53,9%), ni el entorno donde está ubicado el centro (57,9%), ni la actuación del profesorado (67,5%), ni que se esté prestando escasa atención al tema de la convivencia (68,3%).
8. La forma habitual de resolver los conflictos de convivencia en los centros pasa sobre todo por hablarlo con los implicados (69,4%) y, en menor medida, con el tutor/a (48,8%). En cambio, se ve como menos procedente el «institucionalizar» el problema implicando a la dirección (sólo el 29,1% del profesorado alude a esa alternativa como vía de solución) o a las familias (22,5%). También tuvieron fuertes índices de rechazo el acudir a procedimientos disciplinarios : expulsión de clase (73,4% de respuestas negativas); trabajos extras (67%); recriminación pública (57,3%); reparar los daños causados (66,9%).
9. Existe un consenso mayoritario en que existe una clara relación entre el funcionamiento del centro y los problemas de convivencia (el estilo de dirección 83%, la metodología didáctica 77%, las modalidades de participación 75%, la relación entre los profesores 61%). También existe consenso en la necesidad de tomar medidas cuanto antes en caso de problemas de convivencia (69,5%) y en la idea de que, por lo general, los alumnos con buenas notas son menos proclives a crear problemas de convivencia (63,7%).

Pero lo que el profesorado *piensa* sobre la convivencia y los problemas que se generan en su desarrollo entra, en ocasiones, en ciertas contradicciones con la forma en que se afrontan los problemas concretos: aunque se acepta la relación entre características estructurales y de funcionamiento del centro escolar no se sitúan esas condiciones entre los factores que explican los problemas que se afrontan en su centro.

10. A la hora de proponer medidas para mejorar la convivencia los profesores tienden a preferir medidas de tipo estructural (reducir el tamaño de los centros, 69%), mejoras en el equipamiento (mejorar los recursos de los centros, 57%) y mejoras en las condiciones de trabajo de los profesores (51%). También se valora una mayor inserción del centro escolar en la comunidad (47,2%). En cambio no creen que una mayor implicación de las familias ayudara a mejorar la convivencia (56,4% de respuestas negativas).

### ***¿Cómo ven el problema los alumnos y alumnas de Galicia?***

Los alumnos y alumnas tienden a ver el problema de la convivencia como un asunto menos dramático a como lo ven los profesores. En general, las manifestaciones públicas del alumnado (manifestaciones de las asociaciones de alumnos, notas en la prensa, etcétera) son más comedidas. Es como si ellos y ellas ya se hubieran acostumbrado a un cierto nivel de desorden en las relaciones interpersonales y en el ambiente. O como si no dieran a la disciplina y el orden ese valor indiscutible que tienden a otorgarle los profesores. En todo, caso, como podremos ver a continuación, los aproximadamente 5000 alumnos de más de 100 centros educativos (principalmente de secundaria) que respondieron a nuestra encuesta no ven la convivencia en sus centros como un problema en absoluto.

De entre sus valoraciones podríamos destacar los siguientes puntos:

1. Ven la convivencia como algo que está en el nivel de lo normal (43,3%). Son pocos los que la sitúan como muy buena (12,4%) y menos aún los que la valoran como muy mala (2,2%).
2. Ven las relaciones entre los alumnos como buenas o muy buenas (63,6%). Mejores que las que existen entre los profesores (51,2%) y que las que existen entre profesores y alumnos (36,7%).
3. Existe una elevada concordancia entre las cosas que el alumnado valora más en la convivencia y las que hemos visto que valoraban más los profesores. Es como si se hubiera transmitido adecuadamente ese conjunto de criterios que nos llevan a prestar especial importancia a cuestiones de alto valor educativo : el respeto a los demás (62,8% de respuestas positivas), el respeto a los profesores y de los profesores a los alumnos (64,4%), el evitar peleas y agresiones (61%), el cuidar los materiales del centro (53,9%), el uso de un lenguaje correcto (44,4%) e, incluso, el mantenimiento del orden y silencio (43,5%).

4. Salvo porcentajes residuales casi todos los alumnos reconocen que el trato recibido en los centros escolares ha sido bueno o muy bueno. Las experiencias negativas recogidas son prácticamente nulas: sólo el 4,6% reconoce haber sido tratado mal por los compañeros mayores, un 4,8% por su tutor/a, un 4,9% por el personal de administración y servicios y un 4,1% por la dirección. Aún es menor el porcentaje de los que declaran haber sido tratados mal por sus profesores (3,8%) o por sus compañeros de clase (1,9%).
5. Es llamativo que aparecen altos porcentajes de alumnos que conocen poco sobre la normativa de su centro sobre convivencia: el 47,2% declaran no saber si existe normativa específica al respecto y hasta un 70-75% no sabe en qué documento se puede hallar incluida.  
La situación varía bastante cuando nos referimos a las normas de disciplina relativas al funcionamiento de la propia clase. En este caso, los alumnos conocen su existencia (sólo el 15,6% declara no saber al respecto) y, cuando existen, se manifiestan en general satisfechos con ella (41,1% de respuestas positivas) aunque también es amplio el porcentaje de los que las valoran negativamente (20,5%). En pocos casos participaron los alumnos y alumnas en la elaboración de las normas (12,9%).
6. Sin ser en exceso optimistas los alumnos consideran que se respetan razonablemente sus derechos en el centro escolar al que asisten. Su opinión es más positiva en lo que se refiere al derecho a la libertad de pensamiento (57,7%) y a usar las instalaciones del centro (55,9%). También sienten que se respeta el derecho a ser tratados todos por igual (51,4%), el de poder expresarse libremente (49%) o el poder reunirse y asociarse (46,5%). En cambio, son más remisos a la hora de emitir valoraciones positivas en relación a cómo se respeta su derecho a participar en la toma de decisiones (39,7% de respuestas positivas frente al 30,6% de negativas) y de reclamar ante las evaluaciones (41,6% respuestas positivas frente al 29,2% de negativas).
7. Los alumnos no tienen la impresión de que se hayan producido muchos conflictos en sus clases durante los dos últimos cursos analizados (96-97 y 97-98). Ellos y ellas tienden a negar que se hayan producido robos (sólo 20,1% de respuestas positivas frente al 51,2% de negativas), deterioro grave de las cosas (18,7% positivas y 52,4% negativas), agresiones físicas entre alumnos (11,1% positivas y 67,2 negativas), agresiones verbales a los profesores (8,9% positivas frente a 70,2% negativas). Obviamente son más frecuentes los problemas en cuestiones que tienen que ver con el incumplimiento de las tareas de clase (46,6% de respuestas positivas), agresiones verbales entre alumnos (33,9%) o faltas de asistencia (35%).
8. En lo que se refiere a las causas de los conflictos de convivencia los alumnos tienen a negar las diversas posibilidades ofrecidas, como si negaran la mayor (que los conflictos hayan de tener causa alguna). De todas formas, su posición es bastante lógica si se piensa que ya habían negado anteriormente que existieran los conflictos. Preguntarles por las causas de unos conflictos cuya existencia niegan resulta poco estimulante.  
De todas formas, en la opinión de los que aceptan responder a la cuestión, los conflictos se producen sobre todo por las características de los sujetos implicados

(27,4% de respuestas positivas), porque se sienten tratados injustamente (25,4%), por situaciones coyunturales y de un mal momento (25,4%) o por razón de ir mal en los estudios, repitiendo (25,1%) o estando poco motivado (21,5%). En cambio conceden escaso valor explicativo a factores como el ambiente social del centro (55,4% de respuestas negativas), los problemas familiares (54,2%), el que se preste poca importancia a la convivencia (57,5%), la actuación de los profesores (54,3%) o la escasa atención individual a los alumnos (49,7 %).

9. Cuando se produce un conflicto la forma habitual de resolverlo, tal como lo ven los alumnos, es hablarlo con la persona o personas implicada (43,1% de respuestas positivas). También suele ponerse en conocimiento de la dirección (34,4%) o de la familia de los alumnos implicados (30,3%). Lo que se hace menos es implicar a las autoridades de la Administración Educativa (51,5% de respuestas negativas) y ni siquiera ponerlo en conocimiento de los órganos competentes del propio centro (49,1% de respuestas negativas).

Pero cuando alguno de ellos tiene se ve implicado en un conflicto o se siente víctima de una agresión (cosa que sucede escasamente) lo que hacen es arreglarlo por su cuenta (36,4%) o comunicarlo al tutor/a (32,3%) o al profesor/a (26,6%). Prefieren no implicar a la dirección (sólo el 9,2% de respuestas positivas frente 71,9% de negativas) ni a sus familias (17% positivas frente a 62,5% negativas).

10. Entre las iniciativas que podrían mejorar el clima de convivencia en los centros escolares los alumnos prefieren, dentro de las alternativas señaladas en la encuesta, el abrir más el centro a las actividades de los alumnos (55,9% de respuestas positivas), fomentar la participación de los alumnos en la marcha de la clase (51,5%), proporcionarles más información sobre sus derechos y deberes (49,2%) y darles más libertad (41,8%).

Son más reticentes a aceptar que pueda mejorar la convivencia el hecho de endurecer las reglas (46,9% de respuestas negativas), ser más duro con los infractores (43,7%) o implicar más a las familias en la marcha de los centros (42,5%).

### ***¿Cómo ven el problema las familias gallegas?***

El tema de la convivencia es también importante para las familias. Ellas se hallan implicadas en el problema en varios sentidos:

- En primer lugar, porque se trata de sus propios hijos e hijas y eso hace que esa «alarma social» a la que antes nos referíamos les tenga muy preocupados. La posibilidad de que sus hijos sean maltratados, extorsionados, robados, presionados de diversos modos, etc. no puede dejarlos indiferentes.
- En segundo lugar, porque en no pocas ocasiones se hace responsables a las familias de los problemas causados por sus hijos. A veces, tanto profesores como expertos señalan que parte de la conflictividad generada en los centros escolares por adolescentes se debe a que se trata de muchachos y muchachas que reciben poca

atención en sus familias o que han sido educados (socializados) deficientemente. «Las escuelas, se viene a decir, no pueden sustituir a las familias en su compromiso con la educación elemental de sus hijos en lo que se refiere al establecimiento de pautas de comportamiento adaptadas».

- En tercer lugar por el factor contagio que algunos padres temen se produzca como consecuencia del contacto de sus hijos con grupos de jóvenes asociales o problemáticos. Buena parte de las protestas planteadas por los padres tienen que ver con la presencia en los centros escolares de sujetos de otras étnias, de grupos con algún tipo de problemática social o personal, etc. Este aspecto es muy vulnerable a prejuicios de tipo racista o segregador aún muy presentes en el inconsciente colectivo.

En cualquier caso, las familias, al igual que los otros sectores de la comunidad escolar, aunque puedan ser parte del problema son también, de manera fundamental, una parte importante de las soluciones. Parece imposible y de escasa eficacia, cualquier tipo de iniciativa de mejora de la convivencia que no cuente con la participación de las familias.

Volviendo al Informe sobre la Convivencia en los centros escolares de Galicia podríamos señalar los siguientes datos sobre la visión que tienen las familias de la convivencia en Galicia. Participaron 3.116 familias distribuidas proporcionalmente por toda la geografía gallega. Sus hijos acudían a centros escolares de todas las etapas educativas aunque predominaban, por la naturaleza del tema tratado, los de ESO y Bachillerato (63,5% del total de la muestra). Su opinión, en grandes trazos, fue la siguiente:

1. La valoración que hacen los padres y madres sobre las relaciones interpersonales en los centros a los que asisten sus hijos es muy positiva. Curiosamente valoran más positivamente las relaciones existentes entre los alumnos (50% de respuestas positivas) que las existentes entre profesores (44,3%) o entre profesores y alumnos (48,2%). También las relaciones con las familias son en general buenas (46,8% respuestas positivas frente a 8,4% negativas). Son peores con respecto a la Administración Educativa (27,4% de respuestas positivas).
2. Valoran mucho los padres para que exista una buena disciplina el que mantenga un alto nivel de asistencia a clase (preocupación habitual de las familias con hijos en secundaria y bachillerato), el trato correcto y respetuoso a los profesores y a los alumnos y la no existencia de peleas y agresiones. En todos esos aspectos los porcentajes de respuestas positivas superan el 80% de las familias. También conceden importancia, pero con una valoración menor, a la existencia de una disciplina fuerte (51,6% de respuestas positivas), el mantenimiento del orden y silencio (61,6%) y el cuidado de las instalaciones y materiales del centro (66,2%).
3. Las familias en general tienen poca información sobre la normativa existente en el centro escolar de sus hijos relativa a la convivencia: el 51,9% no sabe si existe o no; el 70% o más no tiene idea en qué tipo de documento escolar figura información al respecto. Cuando se les pregunta directamente si conocen o no lo que señala la

normativa de su centro sobre la convivencia el 35,4% no responde a la pregunta y el 26% señala explícitamente que no la conoce.

4. Los padres y madres participantes en la encuesta no encuentran una presencia significativa de conflictos de convivencia entre los diversos sectores de la comunidad escolar. Sólo algunas familias se atreven a señalar la presencia de conflictos entre alumnos (26,6% de respuestas afirmativas frente a un 24,9% de negativas) y entre profesores y alumnos (15,4% de afirmativas frente a 38% de negativas). Pero no hay conflictos mencionables entre profesores, ni entre éstos y la dirección, ni con las familias. Tampoco son importantes los conflictos con la Administración Educativa o con los responsables de educación del Ayuntamiento. La situación que describen los padres es, pues, bastante normal y distensionada. Merece la pena considerar, en este apartado, que informan de mayor número de conflictos las familias con hijos en la ESO, sobre todo cuando éstos alumnos están cursando sus estudios en centros de Bachillerato.
5. En general, las familias niegan la existencia de conflictos serios en los centros de sus hijos. Son mucho más elevados los porcentajes de respuestas que los niegan que los que los reconocen. Dentro de los problemas cuya existencia se menciona destacan (aunque siempre con porcentajes muy bajos) las agresiones verbales o insultos entre alumnos (19,2%), las faltas reiteradas a clase (17,1%), los robos (13,1%), el deterioro de las cosas (12,2%). Prácticamente no existen las agresiones físicas a profesores (3 %), maltrato a alumnos (3,4%), problemas de drogas (3,4%).
6. Como era de prever no existe una opinión generalizada y común a la hora de atribuir las causas de los conflictos de convivencia a unas circunstancias u otras. Por lo general predominan las respuestas negativas (negar que el aspecto mencionado esté en la base de los conflictos generados en el centro escolar) sobre las positivas. Pero si tomamos en cuenta las respuestas positivas, podemos señalar que en la perspectiva de las familias las causas principales de los problemas de convivencia residen sobre todo en las familias de los sujetos implicados (23% de respuestas positivas), en los problemas individuales de los alumnos conflictivos (22,5%) y en la escasa motivación por el trabajo escolar que dichos alumnos manifiestan (22,2%). En su opinión, ni la actuación de los profesores (57,2% de respuestas negativas) ni las condiciones de funcionamiento del centro (50-53% de respuestas negativas) afecta de manera significativa a los problemas de convivencia. Tampoco lo hace el ambiente social que rodea al centro escolar (55,9% de respuestas negativas).
7. Coherente con los datos anteriores es la perspectiva que ofrecen los padres en relación a algunas de las ideas que suelen actuar como criterios de referencia a la hora de analizar la problemática de la convivencia escolar. En ese sentido las familias creen que, efectivamente, el clima familiar juega un papel básico en el comportamiento de los hijos en la escuela (67,6% de respuestas positivas). También creen, aunque en un porcentaje menor, que el hecho de tener buenas o malas notas es un factor que influye en las conductas de los alumnos y que, por ello, los alumnos con buenas notas son menos conflictivos (42,3% de respuestas afirmativas) aunque eso

no supone que los alumnos repetidores sean más conflictivo (44,4% de respuestas negativas). En todo caso, aunque algunos creen que sí, la mayoría piensa que los profesores no son los que causan los conflictos por su forma de tratar a los alumnos (20% de respuestas positivas y 43,8% de respuestas negativas). Con respecto a las medidas a adoptar las opiniones están divididas: no parece una buena solución expulsar de la escuela a los alumnos poco interesados en los estudios (14,6% de respuestas positivas y 61,5% de negativas) ni tampoco que sea una solución tomar medidas disciplinarias inmediatas con los infractores (28,2% de respuestas positivas frente a 34,3% de negativas).

8. Las familias entienden que por lo general los centros de sus hijos suelen resolver los conflictos de convivencia acudiendo al diálogo. Cuando valoran la forma en que se actuó durante los dos últimos cursos señalan que lo que se hizo fue «hablarlo con los profesores implicados» (38% de respuestas positivas), «hablarlo con los padres afectados» (35,9%) o «resolverlo con el alumno/a implicado» (32,6%). Fue menos frecuente hacer participar a la dirección (19,9% de respuestas positivas y 33,1% de negativas), al claustro de profesores (20,2% de positivas y 29,6% de negativas), a la comisión de convivencia (6,9% de respuestas positivas y 34,8% de negativas), o a las autoridades educativas (4,2% positivas y 42,2% negativas).

9. También es importante para las familias tomar en consideración cómo resuelven sus propios hijos los problemas de convivencia en los que se ven envueltos. Y de la misma manera, cómo ellos mismos como padres y madres afrontan dichos conflictos.

Con respecto al primero de dichos puntos, la convicción de muchos padres es que el referente básico para sus hijos a la hora de resolver los conflictos es acudir a su familia (35,5% de respuestas positivas) aunque también son muchos los que creen que no lo hacen (33,8% de respuestas negativas). Recordemos a este respecto que esa posibilidad (acudir a la familia en los casos de conflictos) era poco tomada en consideración por los propios alumnos (sólo el 17,1% reconocía hacerlo con frecuencia mientras el 37,4% decía que no hacía eso nunca). Decían los alumnos que preferían resolver los problemas por su propia cuenta (36,4%), sin embargo sus padres tienen una idea equivocada al respecto pues sólo el 13,4% creen que hacen eso. Creen también los padres que sus hijos acuden a sus profesores en caso de problemas, especialmente a sus tutores (28,5% de respuestas positivas) y evitan acudir a la dirección del centro escolar (5,8% de respuestas positivas frente al 70,1% de negativas). También rechazan que la estrategia de sus hijos ante un problema sea el ocultarlo (8,2% de respuestas afirmativas y 76,3% de negativas).

Interesante es también considerar qué hace la familia cuando alguno de sus hijos tiene problemas en el colegio (bien porque los crea él bien porque se ve afectado por ellos). Según los datos de la encuesta la opción preferida es hablarlo con el tutor o profesor (45,1%). Reconocen que no es lo habitual hablarlo con el hijo implicado (20,4% respuestas positivas y 59,2% negativas). Niegan también que empleen habitualmente las otras conductas mencionadas: hablarlo con la dirección del centro (62,2% de respuestas negativas); buscar soluciones fuera del centro (79,6% negativas) o tomarse la justicia por su mano (83,5% de respuestas negativas).



10. En cuanto a las estrategias para mejorar la convivencia en los centros escolares, las familias se decantan (como ya habían hecho los profesores) por medidas de tipo estructural: centros pequeños y poco masificados (58,7%), mejoras en los recursos (55%), mayor inserción en la comunidad (45,2%). Pero las familias otorgan también valoraciones altas a medidas relacionadas con la actuación de los profesores: mejorar sus condiciones de trabajo (34,1%) e implicarse más en cuestiones de disciplina (30,2%). Menos significativas les parecen el reforzar la disciplina (28,8% de respuestas positivas y 30,1% de negativas) o dar mayor protagonismo a las familias en las cuestiones que tengan que ver con la disciplina (26,6% de respuestas positivas y 20,9% de negativas).

### ***¿Cómo ven el problema los orientadores y orientadoras de centros escolares de Galicia?***

Una de las innovaciones interesantes en el ámbito de los sistemas de apoyo a la comunidad escolar ha sido la incorporación de la figura de los orientadores/as a la plantilla orgánica de los centros. La figura de los orientadores puede jugar un gran papel tanto como mecanismo para identificar los problemas existentes (entre ellos los de convivencia) como para colaborar en el diseño de estrategias de resolución de los conflictos que hayan podido generarse en ese ámbito.

En el Informe sobre la Convivencia en los centros escolares de Galicia se incluye un capítulo que recoge la opinión de una muestra de orientadores sobre el problema de la convivencia y la mejor manera de afrontarlo. Se ha recabado la opinión de los orientadores en relación a tres puntos concretos: problemas de convivencia entre el profesorado; problemas de convivencia entre los alumnos; sugerencias para mejorar la convivencia escolar.

Tomando en consideración lo señalado por los orientadores y orientadoras podríamos destacar las siguientes anotaciones al problema de la convivencia:

1. La convivencia no es algo que haya de limitarse a las conductas más o menos adaptadas de los alumnos. Incluye todo el clima de relaciones y de trabajo del centro escolar y por tanto han de tomarse en consideración todos aquellos aspectos que marcan la estructura y la dinámica de funcionamiento de las instituciones escolares. La valoración general que los orientadores hacen de la convivencia no es en principio negativa aunque por su propio trabajo son más conscientes y sensibles a las dificultades que en algunos contextos institucionales se observa.
2. Por lo que se refiere a la convivencia entre los profesores buena parte de los problemas provienen del estilo habitual de trabajo que se ha asentado en la profesión docente: el individualismo (que genera muchas dificultades a la colaboración y el desarrollo de proyectos colectivos), la tendencia a no implicarse más allá de lo que exige la normativa (que dificulta cualquier iniciativa de mejora de la calidad de la enseñanza si exige, como suele suceder, una mayor implicación o esfuerzo personal), las dificultades generadas por la propia organización y dinámica de funcionamiento de los centros (el alto número de alumnos por clase, la amplitud de los programas, la

escasez de espacios y tiempos que permitan las relaciones interpersonales; la gran rotación de profesores de un año para otro que provoca un fuerte sentimiento de inestabilidad e impide la realización de proyectos serios), los conflictos latentes que subsisten en algunos colectivos, etc. Todos ellos son aspectos que provocan malestar y quejas por parte del profesorado.

3. Los problemas de convivencia se amplían cuando nos referimos a los nuevos compromisos docentes generados por la LOGSE y la consiguiente Reforma del Sistema Educativo. Siguen existiendo, en su opinión, muchas reticencias con respecto a la Reforma a la que se achacan todos los males que el profesorado vive en su trabajo. Ello ha provocado que muchos profesores se sitúen fuera de la filosofía y los compromisos de la Reforma (ampliación de la escolaridad, nuevos objetivos prioritarios en la formación de los alumnos, mayor nivel de heterogeneidad de los grupos, menor interés y motivación en los alumnos, etc.), como si no fuera con ellos/as. Siguen haciendo su trabajo como pueden pero sin ilusión y mostrando siempre que pueden su disconformidad. Pero lo que ocurre es que los mayores problemas con los alumnos acaban afectando a las relaciones entre los profesores y entre éstos y la dirección. Uno de los aspectos importantes de este nuevo escenario es la convivencia entre profesorado de primaria y de secundaria en el desarrollo de la ESO. La visión de los orientadores en este punto es muy negativa. Las culturas diferentes no se han integrado y si no existen problemas de convivencia graves es porque no existe convivencia.
4. Por lo que se refiere a los problemas de convivencia de los alumnos, la opinión de los orientadores es que tales problemas se han ido incrementando con la introducción de la ESO cosa bastante previsible pues las condiciones de edad y las propias circunstancias académicas (momentos aún iniciales de la implantación de esa etapa educativa con muchos problemas de integración en nuevos centros, etc.) convierten a este grupo de sujetos en un colectivo especialmente vulnerable. El problema de la convivencia se agrava también con los repetidores (sobre todo en 3º de la ESO) que cuando se acumulan en una misma clase general un clima difícil de controlar por parte del profesorado. Otros problemas relacionados con la convivencia provienen de los grupos marginales integrados en los centros (que a veces más que integrarse efectivamente lo que hacen es constituir ghettos dentro de la institución). La principal preocupación de los orientadores con respecto a todos estos problemas es que el profesorado carece de recursos para poder afrontar sin estrés las nuevas condiciones de trabajo que esas circunstancias generan. En muchos casos no saben que hacer y por eso acuden con demasiada asiduidad a medidas disciplinarias.
5. Otro aspecto importante (aunque sus características se vinculen sólo lateralmente con la violencia escolar) es el del absentismo. Problema grave en algunos centros escolares y que genera un fuerte deterioro de las condiciones de estudio no sólo porque pierden el ritmo del aprendizaje sino porque se crea un clima de impunidad y una sensación de que pueden hacer lo que quieren (incluidas cosas que para ellos significan «machadas» y que suelen implicar conductas claramente asociales cuando no delictivas). Las justificaciones que suelen aportar para justificar esas ausencias son

de dudosa autenticidad pero los profesores carecen de medios y de motivación para entrar en mayores averiguaciones.

6. Resulta muy interesante considerar el gran abanico de propuestas de mejora que surgieron de las aportaciones de los orientadores y orientadoras llamados a informar sobre la convivencia. Sus propuestas están organizadas en tres grandes apartados:

- a) Medidas dirigidas a mejorar la convivencia entre el profesorado. Entre estas medidas destaca la necesidad de romper los estereotipos y prejuicios generados durante mucho tiempo de trabajo separado entre el profesorado de primaria y de secundaria, llamados ahora a trabajar juntos en la ESO. También se señalan toda una serie de mejoras en las condiciones de trabajo que afectarían muy positivamente la convivencia entre profesores: la reducción del tamaño de los centros y de los grupos, la estabilidad del profesorado, el refuerzo de la acción tutorial, la profundización en una auténtica cultura de la cooperación y el apoyo mutuo entre todos (incluidos los profesores), la mayor inserción de los centros escolares en su entorno, la incorporación de otros profesionales con competencias para ampliar la acción educativa más allá de las aulas (a las familias, a los momentos de ocio, etc.);
- b) Medidas dirigidas a mejorar la convivencia entre el alumnado. Entre tales medidas mencionan la incorporación de alternativas más variadas en el currículo escolar que permita integrarse bien incluso a aquellos alumnos a los que no les va bien en los estudios, el enriquecimiento de las metodologías para saber adaptarse mejor a las características de los alumnos, el reforzamiento del trato personal con los estudiantes y de las tutorías, la organización de los grupos de manera que se eviten bolsas de repetidores o de grupos marginales que generen una cultura de oposición al trabajo escolar; la aplicación flexible pero sistemática de una normativa sobre convivencia consensuada y actualizada, etc.
- c) El trabajo más sistemático con las familias incorporando más reuniones (con iniciativas de formación conjunta de padres e hijos sobre temas básicos de la formación) y una circulación más fluida de comunicaciones. La presencia de otros profesionales como «trabajadores sociales» o «educadores de calle» que establecieran vínculos más fuertes entre escuelas y familias también parece necesario, al menos en las situaciones más propicias a conductas de riesgo.

#### **D). ¿Qué soluciones podían aplicarse?**

La «otra cara» de la violencia escolar, el objetivo a marcarse en la lucha contra los abusos y maltratos es, sin lugar a dudas, la *convivencia*. Por ello, decir que la «convivencia» es el arte de vivir juntos resulta un buen comienzo para centrar el tema. Pero se trata de una delimitación temática que se queda corta. Esa definición nos sirve sólo para introducir la cuestión de la convivencia que, sin embargo, tiene otros muchos matices a los que es preciso prestar atención, al menos en el contexto escolar.

Tres aspectos fundamentales se podrían distinguir en el tema de la convivencia:

- a) La convivencia como condición o clima para «vivir juntos» (las relaciones con los demás, el respeto a las diferencias, la no violencia mutua, la resolución pacífica de los conflictos que se puedan producir en esa convivencia).
- b) La convivencia como «conducta adaptada al marco escolar». Las escuelas son instituciones que imponen su propia estructura de condiciones y de exigencias a los sujetos que acuden a ellas. Se trata de escenarios a los que se va a aprender y en los que uno debe adaptarse a las condiciones que marca la institución: entre otras el seguir exitosamente un currículum e integrarse en las actividades didácticas que se organicen. Es el sujeto el que tiene que adaptarse a las condiciones escolares y si no lo hace se sitúa fuera del esquema general y crea problemas.
- c) La convivencia como objetivo educativo. Las escuelas no pueden dejar de considerar como una dimensión de la formación que ellas mismas han de propiciar como uno de los componentes de proyecto formativo que están llamadas a desarrollar.

Es claro que la convivencia como «asunto» a tratar por los responsables de la educación y por los profesionales de la enseñanza (desde la Administración hasta las familias y los profesores) ha de abarcar necesariamente las tres dimensiones. En otro caso se producen graves distorsiones a la hora de enfocar el problema. Distorsiones que impiden entenderlo y, por tanto, atinar con las respuestas que puedan ser adecuadas.

Principales distorsiones en la comprensión del problema de la convivencia:

1. Atribuir el problema a los alumnos (son ellos los violentos, los que producen las conductas conflictivas) y centrar, por tanto, las intervenciones sobre ellos. Es un error que se deriva de una mala consideración de las dimensiones a) y b) antes señaladas.
2. Situar el problema fuera de la escuela (el problema de la violencia está en la sociedad, los alumnos lo viven cada día en sus relaciones, en la televisión, en el clima general que se respira en la calle). En este caso las soluciones se hacen casi imposibles puesto que ni la escuela ni los educadores estamos en condiciones de alterar las características de la sociedad. Cualquier propuesta parece ingenua e ineficaz. Error en la consideración de la dimensión b) de la convivencia.
3. Situar el tema de la convivencia como una condición «previa». Para poder trabajar en las escuelas es preciso que los alumnos vengan ya bien socializados (¿bien educados?) para que los profesores podamos desarrollar tranquilamente nuestra acción docente sin demasiados problemas. Error en la consideración de la dimensión c) de la convivencia.

Por supuesto todas esas atribuciones son, en cierta medida, ciertas. Es en parte cierto que algunos alumnos son especialmente problemáticos, pero también es cierto que la presión que la escuela ejerce sobre ellos es muy fuerte y que con frecuencia esos problemas no sucederían con otro estilo de trabajo, con otros contenidos curriculares o con una visión menos selectiva de la

escuela. También es, en parte, cierto que la convivencia es un grave problema social, pero la escuela no puede inhibirse, dentro de sus propios muros, de las circunstancias que generan o propician o, cuando menos, no ayudan a resolver los posibles problemas de convivencia que pudieran presentarse. Y, en todo caso, eso nos debe llevar a proponer medidas que trasciendan los muros de las escuelas y busquen la colaboración de otros colectivos sociales para abordar mejor los diversos perfiles del problema de la convivencia (Pollack y Sundermann, 2001)<sup>33</sup>. Es igualmente cierto, en parte, que las familias han abandonado en muchos casos sus responsabilidades educadoras y transfieren a las escuelas el ejercer esa influencia sobre los alumnos. Influencia que, dadas las condiciones en que se trabaja en las escuelas, no siempre es fácil de conseguir. De esta manera, la tarea escolar se hace difícil. Pero tampoco puede desatender la escuela su tarea formativa. También ella como institución y los profesores como profesionales estamos llamados a educar a nuestros alumnos. Y la convivencia forma parte de esa educación que se espera que entre todos nosotros ayudemos a desarrollar.

La perspectiva anterior evita este tipo de «errores» de perspectiva. Si tomamos en consideración las tres dimensiones de la convivencia (las exigencias del vivir juntos, de adaptación a las demandas del aprendizaje escolar, de convertir la convivencia en un contenido de la formación) estaremos en mejores condiciones para entender el problema en toda su amplitud y sin falsos reduccionismos. Situados, pues, en ese marco, estamos en condiciones de señalar el núcleo del problema y sus derivaciones. Aunque lo que interesa al gran público (inducido, en parte por la prensa y los pronunciamientos políticos) son los casos de «violencia escolar», lo que nos interesa a los educadores es la convivencia como marco de referencia más amplio y desde el que es posible abordar con mejores armas (al menos con armas más vinculadas a la educación).

De todas formas, tampoco podemos olvidar que la convivencia se ha convertido en un tema central de las políticas educativas no tanto por su valor educativo cuanto por el relieve que han adquirido en los últimos años los conflictos, las conductas violentas y, en general, los problemas de disciplina. Lo cual nos sitúa frente al doble reto de tener que insistir en que el asunto central es la convivencia y no la disciplina pero sin dejar, a la vez, de dar toda su importancia al enorme incremento que están teniendo los problemas disciplinares y la fuerte alarma social que se ha ido creando en torno a ellos.

Pero incluso aceptando esta tesitura (que hay que hablar y referirse a la disciplina y la violencia aunque no sea ésa la única dimensión del problema) es importante partir de una idea amplia de qué significan esos términos para evitar caer en el simplismo de que los problemas de disciplina y de violencia son algo que se refiere a los alumnos y a los problemas que algunos alumnos problemáticos crean en la escuela. En nuestro Informe sobre la convivencia tuvimos la oportunidad de ir recogiendo, de la mano de los diversos colectivos, propuestas para afrontar su mejora en las escuelas. Hemos podido ver que dichas propuestas abarcan un amplio espectro de iniciativas que van desde modificaciones estructurales de los centros (reducción de tamaño, incorporación de nuevos profesionales) hasta curriculares (mayor flexibilización, introducción de otro tipo de actividades formativas) y culturales (mejora de la relación entre el profesorado, insistencia en la cultura de la cooperación, mejor comunicación con las familias, inserción más fuerte en el entorno, etcétera).

Es muy importante tomar en consideración esta visión amplia de las medidas a adoptar para evitar el riesgo de un deslizamiento ingenuo hacia medidas puramente disciplinares. Es bien sabido que los reglamentos no generan cultura y, por tanto, no serán suficientes para resolver un problema tan complejo y con tantos matices como es el de la convivencia en los centros escolares. De hecho algunas experiencias de actuación bajo la consigna de *tolerancia cero* no han dado los resultados que se esperaban (Essex, 2000<sup>34</sup>; McAndrews, 2001<sup>35</sup>).

Recordaba la prensa hace unos días (Marzo 2001) que un centro en el que se había producido una manifestación de profesores protestando por los conflictos de convivencia había realizado en lo que va de curso más de 300 expulsiones. Es fácil suponer que ese centro escolar tiene problemas pero resulta igualmente previsible suponer que no resolverán ese problema por mucho que se incrementen las expulsiones. Las soluciones han de venir por una conjunción de actuaciones capaces de romper el círculo vicioso en que dicho centro se encuentra. Los propios profesores reconocen que el propio hecho de «ser expulsado» se ha convertido en un signo de orgullo para los alumnos conflictivos.

No bastan las medidas meramente disciplinares. Eso parece obvio. Las intervenciones han de estar organizadas en diversos niveles y dimensiones. Como señalan Galvin<sup>36</sup> y colaboradores, coordinadores de un programa para la mejora de la convivencia en Gran Bretaña, los verdaderos cambios (sobre todo cuando se trata de resolver problemas complicados) implican procesos prolongados en los que se integren medidas desarrolladas a diversos niveles de la institución. En su opinión, los principales cambios en las escuelas han de producirse desde dentro: contando con los recursos adecuados (materiales, programas, estrategias) las escuelas han de estar en condiciones de revisar, desarrollar y adaptar sus planteamientos en torno a la conducta y hacerlo de una manera que se adecúe bien a sus características. Por eso su modelo de actuación se desarrollaba a tres niveles (*The three-tier model of approaches to behaviour management*):

- Actuaciones que se centran en la conducta de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Actuaciones que se centran en la conducta de ciertos grupos de alumnos, especialmente en grupos de clase.
- Actuaciones que se centran en individuos concretos de la escuela.

Este planteamiento tiene un fuerte fundamento. Se basa en la idea de priorizar el enfoque centrado en la institución en su conjunto y a través de medidas de índole fundamentalmente preventiva. Esa intervención sobre la institución es siempre previa a la intervención sobre grupos o sujetos concretos. De hecho, muchas conductas problemáticas de individuos o grupos desaparecen si la escuela promueve activamente y enseña conductas sociales positivas (Posner, 2000)<sup>37</sup>. También resulta más económico y viable (exige menos esfuerzo y despierta menos reacciones negativas) el desarrollar intervenciones dirigidas al conjunto de la institución. De todas maneras, los problemas individuales o de grupo sobrevienen incluso cuando la institución en su conjunto funciona bien. Por eso son también necesarias las intervenciones sobre sujetos concretos. Esas intervenciones integran todo un amplio abanico de posibilidades: desde programas de formación,

iniciativas de tipo curricular o cultural, formas de tutoría especial, tratamiento directo de las conductas a través de cursos o programas de habilidades sociales, etc. Sin obviar, naturalmente, la aplicación de las medidas disciplinarias que en cada caso parezcan pertinentes.

Las medidas de índole preventiva han tenido un fuerte desarrollo en los últimos años tanto en el ámbito de la investigación como en el de actuación directa en las instituciones escolares y en las aulas. Desde la perspectiva de la investigación se ha hecho un gran esfuerzo por buscar indicios, personales o grupales, que permitan predecir conductas agresivas (la revista *Psychology in the Schools*<sup>38</sup> le ha dedicado un número monográfico). En lo que se refiere a propuestas de acción desde la propia acción educativa se han puesto en marcha interesantísimas experiencias y desarrollos. Numerosos equipos de trabajo han hecho propuestas de actuación basada en la introducción de nuevas dinámicas escolares (Gotzens, 1998<sup>39</sup>), trabajo por pares de alumnos (Salmivalli, 2001)<sup>40</sup>, programas formativos con los alumnos en los que se presta especial atención a la «solución pacífica de los conflictos», etc. (Jares, 1996<sup>41</sup>, Ortega y Mora-Merchán, 1997<sup>42</sup>; Uranga, 1998<sup>43</sup>; Días Aguado, 1998<sup>44</sup>; Consejos Escolares del Estado, 2001<sup>45</sup>).

Especial atención ha recibido, en este contexto, la *formación del profesorado*. Prácticamente todos los aspectos señalados en los apartados anteriores tienen una posible proyección sobre la formación del profesorado: desde la identificación de las conductas violentas más habituales, hasta la identificación de los momentos y lugares más proclives a ser escenario de maltratos, desde la capacidad para transformar los espacios inseguros en espacios de interacción normalizada (*sociopetal spaces*) hasta la capacidad para saber distinguir entre simples peleas o conflictos menores y conductas que expresan situaciones de *bullying* (Harzler et alii, 2001)<sup>46</sup>, etc. De todas maneras, la capacidad del profesorado para saber reaccionar a conductas de maltrato es todavía muy reducida. Ellos y ellas se quejan con frecuencia de no poseer recursos para manejar adecuadamente las situaciones conflictivas y requieren mayor formación específica sobre este tema.

Permítanme concluir este ya excesivamente largo recuento, con el muy significativo caso de Francia, país tristemente en cabeza de problemas de convivencia que las autoridades suelen atribuir, en general, a la mayor presencia de inmigrantes y a los cambios sociales de los últimos años con un gran porcentaje de familias desestructuradas y amplias bolsas sociales que padecen desigualdad y carencias. De todas formas, en los últimos años se han ido haciendo conscientes de que la propia presión que la escuela ejerce sobre los sujetos y las dificultades de comunicación entre profesores y alumnos han tenido mucho que ver en el incremento de la violencia escolar. En todo caso, lo interesante de Francia es que ha reaccionado de un modo muy fuerte a la situación y ha puesto en marcha todo un programa que debe servir para poner coto al proceso de deterioro al que se enfrenta la escuela en ese país. La ministra de Educación Claude Allegre presentaba el 2-XI-97 el *Plan Nacional contra la Violencia en la Escuela*. Y la primera novedad nace en la propia configuración del Plan: se trata de un proyecto con medidas a corto, medio, plazo y en cuya ejecución se comprometen 5 ministerios del Gobierno francés (justicia, interior, defensa, juventud y deportes). Las medidas señaladas fueron las siguientes:

### **1. Medidas a corto plazo:**

- son fundamentalmente represivas: dar respuesta inmediata a un acto de violencia.
- en caso de conductas graves, la sanción puede llegar a ser de carácter penal. Se incrementan las penas cuando esas conductas se realizan dentro de los centros o en sus proximidades.
- se presta especial atención a las agresiones de *tipo sexual, uso o tráfico de estupefacientes (tanto drogas como alcohol)*.
- ... se ha planteado, incluso, la incorporación de detectores de metales en la entrada de algunos centros más conflictivos.
- los jóvenes considerados culpables pueden ser internados temporalmente en centros especializados.

### **2. Medidas a medio plazo:**

- las más importantes desde el punto de vista educativo y pedagógico. Abarcan varios campos:
  - 2.1: conseguir para estos centros un *personal adecuado* a sus características
    - ... personal bien preparado y con una formación específica para esa situación
    - ... posibilidades de hacer carrera docente por la función que se desarrolle
    - ... nuevo sistema de adscripción de directivos para ese tipo de centros (basada en la preparación personal y en la motivación)
    - ... mejorar la formación de los directivos con prácticas
    - ... se evaluará la complejidad y dificultad de los centros situados en zonas de riesgo. Se establecerán incentivos especiales para su profesorado.
    - ... los establecimientos de estas zonas estarán dotados de equipos directivos completos (similares a los existentes en España).
  - 2.2: ayudar al personal docente a cumplir con su tarea: *formación*
    - ...reuniones con los profesores nuevos antes de comenzar el curso: para informarse y planificar el trabajo
    - ...en la formación inicial del profesorado se reforzarán los módulos sobre la práctica pedagógica en medios difíciles. Será obligatorio realizar uno de los periodos de prácticas en este tipo de centro.
    - ... el tema de la violencia será prioritario en las actividades de formación continua del profesorado en el año 1998.
    - ... los profesores de centros clasificados como difíciles recibirán un apoyo especial por parte de las inspecciones académicas. La formación inicial de los Inspectores será modificada para incluir esta temática de la violencia escolar. Su formación continua estará coordinada con la ofrecida a los otros agentes sociales: jueces, policía, etc.



### 2.3: apoyar la *innovación pedagógica*

... las prácticas tradicionales son incapaces de solucionar las dificultades de ciertos alumnos frente a la institución escolar.

... se apoyarán, por tanto, todas las iniciativas pedagógicas que inspiren nuevos sistemas de enseñanza.

### 2.4: reforzar la misión educativa

... en todos los niveles educativos deben considerarse tan prioritarios como la transmisión de conocimientos otros aspectos como: el conocimiento de la Ley, la atención a los comportamientos colectivos, el respeto, etc.

... este aspecto debe integrarse también en la formación de los docentes

... deberá prestarse especial atención a los Reglamentos de Régimen Interior de los Centros: como «normas de vida escolar». Deben existir desde la Escuela Materna. Elaborados de forma colectiva (contando con alumnos y padres)

### 2.5: reforzar la autoridad de los enseñantes.

... la caída de autoridad es considerada como un auténtico punto negro de la actual situación.

... se pretende montar un grupo de trabajo sobre la *autoridad de los profesores* y sobre las *sanciones*. Para clarificar de las prácticas actuales en materia de exclusión temporal, consejos de disciplina y sanciones.

### 2.6: proyectos de prevención de la violencia

... se requiere un trabajo conjunto de todos los centros (desde la materna a los Liceos) que acojan a los mismos niños en las distintas edades. Para tratar los problemas con continuidad. Para ello se establecen «proyectos de prevención de la violencia» centrados en la acción participativa y en la dimensión educativa.

## 3. *Medidas a largo plazo*

- se establece como ámbito de actuación básica la *Educación cívica*, el aprendizaje de la ciudadanía y la noción de moral.

- se reforzarán las actividades para-escolares (deportes) en colaboración con el Ministerio de Juventud y Deportes y las federaciones.

- se apoyará la dimensión cultural de los centros: sobre todo las dirigidas a los jóvenes que viven en los distritos más conflictivos.

- reforzar las posibilidades educativas de la imagen como respuesta a la violencia.

En definitiva, este tipo de propuestas reflejan adecuadamente la necesidad de afrontar la problemática inherente a la convivencia con recursos polivalentes y teniendo siempre en perspectiva que no se trata de ir poniendo parches a situaciones puntuales (como sucede con el uso permanente de las medidas disciplinarias) sino construyendo un nuevo escenario de propuestas formativas más dinámicas, flexibles y atractivas (incluso para los jóvenes menos motivados para las tareas académicas). No es un capricho la reciente conclusión de Eric Debarbieux, director como ya hemos dicho del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, de que «las

*escuelas e institutos que logran hacer retroceder la violencia son aquellos que tienen un proyecto pedagógico claro y definido y un equipo docente y de dirección de calidad» (El País, 11-03-2001).*

## NOTAS

- 1 MORRELL, R. (2002). A Calm After the Storm? Beyond Schooling as Violence, *Educational Review*, 54 (1), 37-46.
- 2 ZABALZA, M.A. (Dir.) (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- 3 ZABALZA, M.A. La Convivencia en los Centros Escolares: una visión de conjunto. En Consello Escolar de Galicia (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*, (37-54). Santiago de Compostela: Consellería de Educación.
- 4 ORTEGA, R. Y MORA- MERCHÁN, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimación entre los escolares. *Revista de Educación* 313, 7-27.
- 5 La sociología francesa ha insistido en ese componente de *violencia simbólica* que comporta la propia institución escolar. En la misma línea acaba de aparecer un número monográfico de la Revista *Educational Review* (vol. 54, nº 1, 2002) bajo el expresivo título de *Schooling as Violence*.
- 6 DEBARBIEUX, E. (1990). *La violence dans la classe*. París: ESF.
- 7 CASAMAYOR, G. Y OTROS (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó. 4ª edición.
- 8 TORO SORIANO, M. (1998). Hablando de violencia Escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 2.
- 9 OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- 10 HAZLER, R.J.; MILLER, D.L.; CARNEY, J.V.; GREEN, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, vol. 43(2), 133-146.
- 11 HAZLER, R.J.; MILLER, D.L.; CARNEY, J.V.; GREEN, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations, *Educational Research*, vol. 43(2), 143.
- 12 Op.cit. página 41.
- 13 ASTOR, R.A. Y MEYER, H. A. (2001). The Conceptualization of Violence-prone School Subcontext. Is the sum of the parts greater than the whole. *Urban Education*, vol. 36(3), 374-399.
- 14 ASTOR, R.A.; MEYER, H.A. Y PITNER, R.O. (2001b). Elementary and Middle School Students' Perceptions of Violence-Prone School Subcontexts. *The Elementary School Journal*, vol. 101(5), 511-528.
- 15 HALL, E.T. (1976). The anthropology of space: an organizing model. En H. Proshansky, W. Ittelson y L. Rivlin (Eds.), *Environmental psychology: people and their physical settings*, Vol. 2, 158-169. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 16 ASTON, R.A., MEYER, H.A. Y BEHRE, W.J. (1999). Unowned places and times: maps and interviews about violence in High Schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- 17 ASTOR, R.A.; MEYER, H.A. Y PITNER, R.O. (2001b). Elementary and Middle School Students' Perceptions of Violence-Prone School Subcontexts. *The Elementary School Journal*, vol. 101(5), 511-528.
- 18 SMITH, P. Y SHARP, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- 19 LOCKWOOD, D. (1997). *Violence among middle school and high school students: an analysis of implications for prevention*. Washington DC.: Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute for Justice.
- 20 ARNETTE, J. Y WALSLBEN, M. (1998). *Combating fear and restoring safety in schools*. (NCJ-167888) Washington DC.: Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

- 21 GRIFFITH, J. (1997). Linkages of school structural and socioenvironmental characteristics to parental satisfaction with public education and student academic achievement. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 156-186.
- 22 GLOVER, D., GOUGH, G., JOHNSON, M. Y CARTWRIGHT, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, vol. 42(2), 141-156.
- 23 CASAMAYOR, G. Y OTROS (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao. 4ª edición.
- 24 ZABALZA, M.A. (Dir.) (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- 25 ORTEGA, R., DEL REY, R., MORA MERCHAN, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- 26 HEINEMANN, P. (1972). *Mobbing – gruppvåld bland-barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- 27 GLOVER, D., GOUGH, G., JOHNSON, M. Y CARTWRIGHT, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, vol. 42(2), 141-156.
- 28 KAUFMAN, P., CHEN, X., CHOY, S., CHANDLER, K., CHAPMAN, C., RAND, M. Y RINGEL, C. (1998). *Indicators of school crime and safety, 1988* (NCES 98-251/NCJ-172215). Washington, DC.: Departments of Education and Justice.
- 29 ZABALZA, M.A. (Dir.) (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- 30 OLWEUS, D. (1994). Annotation. Bullying at schools: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- 31 GLOVER, D., GOUGH, G., JOHNSON, M. Y CARTWRIGHT, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, vol. 42(2), 141-156.
- 32 ZABALZA, M.A. (2001). La Convivencia en los Centros Escolares: una visión de conjunto. En Consello Escolar de Galicia (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*,(37-54). Santiago de Compostela: Consellería de Educación.
- 33 POLLACK, I. Y SUNDERMANN, C. (2001). Creating Safe Schools: conflict resolution education, *Juvenile Justice*, vol 8(1) Junio 2001.
- 34 ESSEX, N.L. (2000). Zero Tolerance Approach to School Violence: Is it going too far? *American Secondary Education*, vol. 29(2), 37- 40 (Winter 2000).
- 35 MCANDREWS, TOBIN (2001). Zero Tolerance Policies. *ERIC Digest Number 146*.
- 36 GALVIN,P.; MERCER, S. Y COSTA, P. (1993). *Building a Better Behaved School*. London. Longman
- 37 POSNER, M. (2000). *Preventing School Injuries: a comprehensive guide for school administrators*. Piscataway: Rutgers University Press.
- 38 *PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLS*, vol. 38 (2), Marzo 2001. Número especial dedicado a: «Appraisal and Prediction of School Violence».
- 39 GOTZENS, C. (1998). Comportamientos disruptivos y problemas de disciplina en la Educación Secundaria. En C. Coll (coord.): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, (169-202). Barcelona: ICE-Horsori.
- 40 SALMIVALLI, CH. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?, *Educational Research*, 43(3), 263-278. Winter 2001.
- 41 JARES, X.R. (1996). *Construir a Paz. Cultura para a Paz*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- 42 ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J.A. (1997). El Proyecto Sevilla Antoviolenia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (Coord.) : *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- 43 URANGA, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (coor.) *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

- 44 DÍAS AGUADO, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de la Juventud*, 42, 63-74.
- 45 CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación.
- 46 HAZLER, R.J.; MILLER, D.L.; CARNEY, J.V.; GREEN, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, vol. 43(2), 133-146.