

Carmen Orte Socias

Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears

En la calificación de la inadaptación social hay que tener en cuenta su gran dependencia de la estructura y organización del sistema social en el que se expresa y tiene lugar, así como la actitud social. También hay que tener en cuenta la propia vivencia, la propia percepción del individuo en el que ésta se desarrolla. Se trata de la elaboración individual de la carencia, de cómo la persona afectada elabora el propio déficit. Se trata de la elaboración individual del propio conflicto social analizando su impacto en el sujeto. Hay que tener en cuenta, pues, la dimensión subjetiva del conflicto, es decir, su importancia en los procesos de ajuste personal, en los procesos de construcción de la personalidad. La inadaptación social y la inadaptación personal corren paralelas y producen, como consecuencia, retraso y distorsión en la organización evolutiva personal de la persona que la padece. De acuerdo con ello, el análisis de la inadaptación social hay que realizarlo desde una perspectiva multidimensional, sociológica y psicológica, individual y mesológica; desde una perspectiva, en fin, que analice las respuestas del sujeto desde la propia dinámica que ha originado el conflicto. Desde esta perspectiva de la inadaptación social es desde la que proponemos el modelo de afrontamiento de la conflictividad de los niños y jóvenes en el contexto escolar.

Implementar un proyecto de abordaje de tipo preventivo y/o de intervención requiere tener en cuenta el desarrollo de la inadaptación social desde un modelo contextual sisté-

mico que nos permita ubicarnos en un territorio y tenga en cuenta, el conjunto de factores –y su relación–, que están involucrados en los problemas de conflictividad escolar.

El centro escolar es un sistema que incluye otros microsistemas sociales, entre otros, el de la comunidad en la que se ubica, el de los alumnos, el de los profesores o el microsistema del aula. Se relaciona, a su vez, con el sistema alumno-familia en el que se inscriben otros microsistemas relacionados con la familia, el alumno y la propia comunidad de referencia. Se trata de un modelo, pues, en el que coexisten y se relacionan de una forma más positiva o menos, diversos grupos.

Ello significa que la realidad de las necesidades respecto a la intervención sobre la conflictividad juvenil en el centro escolar, es algo más compleja que la dimensión individual que pueda estar presente en un momento determinado cuando surge un conflicto en el que está implicado un alumno-a o un grupo de alumnos-as.

Así pues, las actuaciones a llevar a cabo deben ser de tipo amplio y global y deben implicar a los diversos subsistemas sociales que conforman esta realidad. Ello permite abordar el conjunto de actitudes, sentimientos y comportamientos que están detrás de la conflictividad y de la violencia que se presenta en un momento determinado.

INTRODUCCIÓN

La conflictividad juvenil en el contexto escolar puede referirse a varias conductas y situacio-

nes que tienen lugar en el mismo, entre otras: problemas genéricos de disrupción en las aulas o en otros lugares de la escuela como pasillos, patio de recreo, comedor, baños, zonas de acceso al recinto etc., conflictos –generalmente percibidos como amenazantes–, entre alumnos y profesorado, agresión e intimidación entre alumnos, daños a la propiedad de los alumnos, de los profesores o de la institución escolar, etc. En definitiva, el concepto no se refiere tanto a un conflicto mal resuelto de intereses entre las diversas personas y grupos que forman parte del entorno escolar, el cual no necesariamente implica una respuesta negativa y aversiva, sino más bien a una forma muy concreta de relación en la que se incluye la idea de que se trata de situaciones conflictivas que cursan con violencia, es decir, se trata de comportamientos en los que se utiliza el poder sobre el otro de forma prepotente, asimétrica y negativa.

EL COMPORTAMIENTO VIOLENTO Y LA CONDUCTA INADAPTADA

En el caso de los alumnos, principales sujetos de la acción educativa, y por tanto principales agentes a quienes dirigir la atención, la violencia tienen consecuencias muy negativas desde la perspectiva de su desarrollo psicológico, social e intelectual, desde la perspectiva de su socialización e inserción social y no sólo para aquellos que se ven implicados (uno como sujeto activo y el otro como sujeto pasivo: la víctima y el agresor), sino también para el resto de alumnos, y para la acción educativa en sí misma. La acción educativa pierde sentido y se pervierte en un contexto en el que es

posible el ejercicio del abuso de poder y se refuerza –por acción u omisión– el miedo y la sumisión.

Desde la perspectiva de la inadaptación social el abuso de poder, la intimidación, las amenazas, las agresiones, en cualquiera de sus formas, que ejercen un o unos alumnos contra otro u otros forman parte de un proceso que tiene consecuencias negativas desde el punto de vista de la adaptación individual, interpersonal y colectiva. Tanto las conductas agresivas de tipo externalizado que muestra el agresor (agresiones físicas, aislamiento social a otros, agresión verbal, intimidación, etc.) como las conductas de tipo internalizado –y en algunos tipos de víctimas, también de tipo externalizado– que padece la víctima (pérdida de autoestima, problemas de sueño, aislamiento social de otros, conductas depresivas, problemas psicósomáticos, etc.), son sin duda desviaciones indeseables del objetivo básico de educar en sentido amplio que tiene la escuela, aunque buena parte de estos procesos se produzcan en el ámbito del currículo oculto escapando de esta manera a su control racional.

Las conductas de agresión e intimidación que ejercen unos escolares a otros, el *bullying* o abuso, forman parte de un proceso que se va gestando de manera insidiosa y constante a través de las conductas que uno o varios alumnos manifiestan contra otro alumno¹, en diferentes lugares y situaciones escolares² de forma continua a lo largo de días, semanas e incluso años. Es importante prestar atención a esta cuestión por varias razones, en primer lugar porque precisamente una de las principales características de este tipo de violencia es

¹ Aunque las agresiones ocurren entre dos alumnos, un alumno y un grupo e incluso dos grupos, tanto de sexo masculino como femenino, en general, la situación más común es la de un alumno o alumna que padece situaciones de agresión e intimidación por parte de otro alumno o alumna o por parte de un grupo de su misma clase (Orte, Ballester, Touza, Ferrà, 2000).

² Principalmente 3 o más acciones en diferentes lugares de la escuela, porcentualmente de mayor a menor: en la clase, en el patio de recreo, en cualquier lugar de la escuela (Orte, Ballester, Touza, Ferrà, 2000).

que no es casual o azarosa sino intencional, no es puntual y circunstancial sino continua y progresiva. Sirva como ejemplo el esquema de Floid (1985) en el que se refleja el *continuum* de victimización a través de conductas agresivas e intimidatorias que se van repitiendo de forma persistente, y en el que se violan los derechos del otro hasta sus más extremas e irreparables consecuencias. En dicho esquema, el proceso de victimización tiene lugar siguiendo el proceso siguiente:

1. Bromas a costa del otro (bromas de juego, travesuras, contar chistes).
2. Acusaciones (atribución de responsabilidad, criticar o encontrar defectos, fijar la culpabilidad, acusar a la víctima).
3. Ridiculizar (poner mote, conductas de sarcasmo, burlarse, meterse con su familia, con la madre...).
4. Avergonzar (humillaciones, ataques provocativos personales, poner en evidencia pública).
5. Abuso físico (empujar, pegar, golpear, asaltos de diverso tipo).
6. Chivo expiatorio (convertir al otro en blanco de ataque sistemático grupal en diversas formas).
7. Sacrificio (el final del *continuum*, puede ser la muerte por asesinato, ejecución, exterminio...).

El proceso de victimización, al igual que ocurre en otros problemas, como por ejemplo en la violencia doméstica, se inicia con un tipo de conductas que, aparentemente y desde la perspectiva de un observador externo, pueden valorarse como de escasa importancia, se dan en determinadas situaciones y en determinada frecuencia. En un plazo relativamente corto de

tiempo se repiten con mayor frecuencia, en cada vez más situaciones, siendo el abanico de conductas cada vez más amplio. Su valoración, especialmente en los primeros estadios, va a depender, no ya de la mayor o menor sensibilidad que se tenga para apreciar el daño en el otro (del alumno o alumna en este caso), sino sobre todo del umbral de tolerancia del sistema en el que estas conductas aparecen. Ello desde luego es muy importante y tiene muchas y amplias consecuencias para la intervención. Hay que tener en cuenta que el umbral de tolerancia hacia este tipo de conductas que implican un trato desigual y una relación de poder-sumisión entre los alumnos, debe ser cero, es decir, no deben tolerarse y deben pararse en cuanto aparecen. La cuestión de que en general este tipo de conductas suelen ser bastante difíciles de detectar para el docente y también para algunos padres porque las personas afectadas no suelen contarlas³, forma parte de la intervención que se debe llevar a cabo en la institución escolar a diversos niveles.

Hay que tener en cuenta que el conjunto de alumnos que participa de la dinámica del aula –los compañeros de curso–, sí conocen lo que ocurre. Así pues, no se trata de que sea una conducta desconocida, sino más bien de una conducta oculta que hay que hacer visible a través de los espacios de comunicación oportunos y a través de la enseñanza y modelado de valores básicos relacionados con la cooperación, la tolerancia, la justicia; dotando a los alumnos de competencias para actuar respetando y haciendo respetar los derechos propios y los de los demás; creando un clima positivo de centro y de aula en el cual se pongan en práctica los valores, las normas y las estrategias aprendidas. En definitiva, hacer visible lo

³ Habría que matizar esta cuestión: los alumnos no suelen contar estas experiencias por diversas razones; entre las principales, para no sentirse más ineficaces ante sí mismos, ante los padres, los amigos y el conjunto de las personas cercanas que podrían intervenir. De todas maneras, un porcentaje pequeño de los alumnos se lo cuenta a sus padres (los de menor edad) y a algún amigo o compañero, respectivamente, un 10,6% y un 18,2% (Orte, Ballester, Touza, Ferrà, 2000).

cotidiano implica realizar un proceso de concienciación en la escuela que implique a todos los subsistemas que forman parte del sistema escolar y también a aquellos con los que éste se relaciona, como las familias de los alumnos.

EL ABORDAJE DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: LECCIONES DE LA PRÁCTICA Y DE LA INVESTIGACIÓN

Desde los primeros trabajos pioneros de Olweus sobre las características del *bullying*, hasta el momento actual, la mayoría de los autores que se han ocupado del tema (véase al respecto la Tabla 1) han venido profundizando en las características de la conducta de agresión e intimidación escolar y en la visión de la misma desde el punto de vista del alumno agresor, del alumno agredido y de las personas que actúan como testigos o como mayoría silenciosa, que son sus compañeros de clase. De acuerdo con ello, es importante profundizar en algunos aspectos sin los cuales la intervención y la prevención del *bullying* puede resultar incongruente.

El objetivo fundamental de los programas de intervención en *bullying* es:

Reducir o erradicar completamente, en la medida de lo posible, los problemas de agresión/victimización existentes dentro y fuera de la escuela y prevenir el surgimiento de nuevos problemas (Olweus, 1993).

En positivo, este objetivo podría convertirse en el siguiente:

Conseguir unas mejores relaciones entre

los iguales en la escuela, y crear las condiciones para hacer posible que agresores y víctimas se comprendan y funcionen mejor dentro y fuera de la escuela. (Olweus, 1987).

El concepto “funcionen mejor” implica:

Para las víctimas: un mayor sentimiento de seguridad en la escuela, mayor autoconfianza, y sentimientos de ser valorado y aceptado al menos por uno o dos compañeros de clase.

Para los agresores: menores reacciones agresivas hacia el entorno, asertividad de forma socialmente aceptable, es decir, reducir sus reacciones negativas y hostiles mientras que al mismo tiempo se refuerzan sus comportamientos positivos.

Para llevar a cabo la consecución de estos objetivos, una cuestión previa es que los adultos conciban el *bullying* como una realidad o un fenómeno evitable en la vida de los niños⁴, siendo imprescindibles dos condiciones (Olweus, 1993):

a) Que los adultos de la escuela y, en cierta medida, los de las familias sean conscientes del alcance del problema de *bullying* en su escuela.

b) Que los adultos decidan implicarse, con un cierto grado de seriedad, para cambiar la situación.

Si bien las medidas contra el *bullying* se pueden llevar a cabo en el ámbito individual, de aula o de centro, se trata de adop-

⁴ Quizás sea éste uno de los factores más importantes a tener en cuenta cuando se pretende iniciar un programa anti-*bullying* en la escuela. La investigación inicial del alcance del *bullying* no es sólo la forma de establecer la línea base sobre la que se realizará el diseño del programa, sino también la primera estrategia de motivación para la intervención con los profesores, los alumnos, las familias y el centro escolar en su conjunto.

tar un programa escolar amplio cuya filosofía de fondo sea la de cambiar el equilibrio de poder y miedo de unos alumnos sobre otros. (Garrity y otros, 1994). Hay que tener en cuenta que el porcentaje de alumnos agresores y de agresores-víctimas, aunque puede variar dependiendo del tipo de funcionamiento organizativo del centro, del tipo de programas que se llevan a cabo y de si se trata de alumnos que cursan educación infantil, primaria o secundaria, en general, este porcentaje es muy pequeño en términos comparativos respecto al grupo de alumnos que no están implicados en conductas de esta naturaleza (véase al respecto la Tabla 1).

De acuerdo con ello, crear el contexto posibilitador y dotar de competencias a los alumnos que forman parte de la mayoría silenciosa es muy importante para que ésta se sienta segura y apoyada por el conjunto de la comunidad educativa y pueda así generar, desarrollar y poner en práctica acciones prosociales frente al abuso de poder, la agresión y la intimidación. En conjunto, y para poner en marcha un programa de estas características, hay que plantearse una serie de metas dentro de esta filosofía:

1. Cambiar el desequilibrio de poder en la totalidad del sistema escolar.
2. Implementar y desarrollar el programa de intervención y prevención del *bullying* junto con la comunidad de padres, el equipo docente, la comunidad de alumnos y el equipo de apoyo y mantenimiento del centro.
3. Entrenar en las habilidades y los conocimientos necesarios para implementar el programa.

La prevención e intervención sobre el *bullying* debe llevarse a cabo desde planteamientos basados en:

- a) La responsabilidad sobre el propio comportamiento.
- b) La consistencia y coherencia en la aplicación de las estrategias que se vayan a llevar a cabo.

Ello requiere comprensión del problema, participación, y compromiso en el programa. Hay que tener en cuenta que algunas actuaciones no intencionales por parte del docente pueden potenciar el *bullying*. Así, la humillación o el escarnio de los alumnos por cualquier comportamiento, intervención, característica... puede parecer a veces trivial pero aquel puede recordarlo toda la vida. Siempre que un maestro o profesor humilla deliberadamente a un alumno, está tomando parte en el *bullying*, está haciéndole sentir impotente e indefenso y está obligándole a reconocer esta indefensión, independientemente de que lo haga para ejercer el control en el grupo o por satisfacción personal. Por otra parte, cada vez que el maestro o profesor tolera, sea de forma activa o pasiva, comportamientos de esta naturaleza en sus alumnos, contribuye a reforzarlos. El *bullying* es un mal uso de poder y esto es una forma de ejercerlo.

Como indica Stainton, la prevención del *bullying* no sólo tiene que ver con acciones directas (haciendo público que no se aceptan conductas de *bullying*; enseñando estrategias a alumnos y profesores para neutralizarlo; cambiando la forma de relación/conducta que tienen los alumnos entre sí y, para ello, cambiando su forma de pensar y de sentir respecto al *bullying*). También tiene que ver con la

Estudios comparativos sobre bullying (1973-2000)

Autor	Año del estudio	Número de estudiantes	Curso y edad	Porcentajes	Instrumentos de identificación de los grupos
Olweus, D. y col. (estudio pionero)	1973	1.000 estudiantes (Estocolmo, Suecia)	6º y 8º (13-15 años)	10% (<i>bullies</i> y víctimas) del total de la población de estudiantes	Opiniones de los profesores, familias y estudiantes, mediante autoevaluación, sociogramas, tests proyectivos y escalas sociales
Roland	1987	No se dispone de información (Suecia)	Escuela primaria y secundaria	Primaria: 11,6% víctimas y 7,4% <i>bullies</i> Secundaria: 5,4% víctimas y 7,0% <i>bullies</i>	No se dispone de información
Ekblad, S.	1984-1990	Estudio transcultural (China y Suecia) 273 estudiantes chinos y 329 suecos	Estudiantes chinos de 5º (10-14 años) Estudiantes suecos de 5º (11-14 años)	No se dispone de información	Adaptación del cuestionario de Olweus; Opiniones de los profesores y de la familia (madres)
Lowenstein, L.F. (estudio pionero en Inglaterra sólo con <i>bullies</i>)	1974	5.774 estudiantes (Inglaterra)	Infantil (5-7 años), primaria (7-11 años) y secundaria (11-16 años)	No se dispone de información	Entrevistas a profesores y a estudiantes
Smith, P.	1990	2.623 y 4.135 estudiantes (Sheffield, U.K.)	Primaria y secundaria	Primaria: 27% agredidos alguna vez; 10% agredidos al menos una vez a la semana; 12% agredieron a otros alguna vez; 4% agredieron una vez a la semana Secundaria: 10% agredidos alguna vez; 4% agredidos una vez a la semana; 6% agreden a otros alguna vez; 1% agreden al menos una vez a la semana.	Adaptación del cuestionario de Olweus
Floyd, N.M.	1985-1989	72 estudiantes (escuela de los suburbios en New York)	7º-8º	No se dispone de información	Cuestionario sociométrico del profesor y del estudiante (Health Class Survey)
Ortega, R.	1994	557 estudiantes (Sevilla)	Secundaria (14-16 años)	5% fueron agredidos de forma frecuente; 10% agredidos a otros de forma frecuente	Adaptación del cuestionario de Olweus
Cerezo, F. y Esteban, M.	1991-1996	317 estudiantes (Murcia)	Educación secundaria obligatoria (10-16 años)	5,4% fueron víctimas; 1,4% fueron agresores	Cuestionario sociométrico
Orte, C.; Ferrà, P.; Ballester, L.; March, M.X.	1998-1999	3.000 estudiantes (Islas Baleares)	Primaria: 5º y 6º (10-12 años) Secundaria: 1º a 4º (12-16 años)	32,3% fueron agredidos algunas veces; 4,5% fueron agredidos cada día; 47,4% agredían a otros algunas veces; 2,4% agredían a otros cada día	Adaptación del cuestionario de Olweus
Orte, C.; Ballester, L.; Touza, C.; Ferrà, P.; March, M.X.	1999-2000	306 estudiantes (Palma de Mallorca)	Infantil, primaria y secundaria (3 a 16 años)	32,99% fueron agredidos alguna vez; 53,1% agredieron a otros alguna vez	Adaptación del cuestionario de Olweus
Defensor del pueblo/ Unicef	1999	3.000 estudiantes de toda España	Secundaria (12-16 años)	30% fueron agredidos algunas veces	No se dispone de información

Tabla 1

forma en la que los maestros tratan a los alumnos: tratando a todos los alumnos con un cierto nivel de respeto y evitando hacer bromas a expensas del más débil; teniendo cuidado y siendo conscientes de las condiciones que pueden hacer a ciertos alumnos vulnerables y evitando confirmar o reforzar estas condiciones; utilizando el poder de forma adecuada, ejerciendo así de modelos para los alumnos.

LOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Tal como se ha señalado, la intervención sobre los problemas de inadaptación social en general y sobre el *bullying* en particular requiere de un programa amplio y global, el cual sólo es posible desde un modelo contextual de sistemas (entendido como grupo interrelacionado de componentes en los que cada uno tiene una función en relación con la actividad del sistema en su totalidad). Las conductas de riesgo que se manifiestan en el contexto escolar se van configurando a través de la interrelación de los distintos sistemas que lo configuran (Pianta y Walsh, 1996): por un lado, el *sistema alumno-familia*, por otro, el *sistema escuela* en el que el alumno ocupa una función central. Ambos sistemas se relacionan durante un tiempo, en un territorio concreto que pueden compartir o no:

- En el sistema escolar, hay que tener en cuenta tanto las características del contexto externo o territorio en el que se ubica la organización escolar –recursos y servicios características sociodemográficas de la pobla-

ción de la zona etc.–, como las características de la organización escolar en el ámbito interno y global: profesorado, grupo de alumnos, programas disponibles en el centro, currículo, características físicas –espacios, mobiliario, distribución, etc.– y también el nivel del aula: estructura, agrupamientos, instrucción, actividades, disciplina... además de las características del propio niño. Así pues, el riesgo se distribuye, cada subsistema comparte una parte de responsabilidad en el mismo.

- En el sistema alumno-familia, hay que tener en cuenta las características del niño, las de su familia y la relación de este sistema con el sistema escolar. Sin ánimo de exhaustividad, en algunos territorios concretos las necesidades de las familias en el ámbito de recursos internos y externos son tan importantes que las necesidades concretas del niño o del joven en el ámbito de protección, cuidado, afectos, supervisión y control están desatendidas y ello, lógicamente, repercute y se refleja en las conductas, habilidades y recursos que muestra el alumno. Las características de las familias de los alumnos no pueden obviarse a la hora de diseñar un plan de intervención sobre el *bullying*⁵.

Teniendo presente este modelo, los ámbitos de actuación deben incluir, de forma simultánea, el currículo y su instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro del aula:

Concienciación

El primer nivel y elemento esencial para abordar los problemas de convivencia es la

⁵ La incorporación de las familias en el proyecto es muy importante. En cualquier caso, hay que valorar los recursos familiares con los que cuenta el centro e incorporar otros recursos comunitarios de apoyo a la familia, cuando éstos sean insuficientes, tal como se hace en el programa de prevención y abordaje de las situaciones de conflicto juvenil que se lleva a cabo en este momento en Palma de Mallorca. En él, las acciones educativas que se llevan a cabo se deciden a partir de un proyecto de un equipo en el que coexisten recursos humanos internos como el orientador y/o el tutor, con recursos humanos externos como el educador social familiar, el trabajador social, el educador de calle... la familia y el alumno o grupo de alumnos.

concienciación, es decir ser consciente de que se tienen problemas, decidir abordarlos y abordarlos desde la responsabilidad compartida “pensar juntos”. Ello incluiría dos niveles:

- Detección (recogida de datos, registro de incidentes “línea base”).
- Creación de normas de convivencia de forma compartida. Creación de un *ethos* de responsabilidad común.

Uno de los aspectos que contribuyen de forma importante en la motivación de los docentes a intervenir sobre el *bullying* es la constatación de que tienen un problema, pero, sobre todo, que ellos pueden contribuir en su resolución. El primer paso es su identificación⁶; así, el establecimiento de la línea base de los problemas de agresión y de victimización en la escuela, siendo básico para evaluar la intervención, resulta indispensable para motivar a los docentes, para hacerles sentir partícipes y protagonistas. Además, hay que tener en cuenta que la participación en la recogida de datos implica aprender a “ver y observar” la realidad cotidiana de una forma diferente a como se ha estado haciendo hasta el momento, con la ayuda de instrumentos, con la ayuda de los compañeros, y sobre todo, con un objetivo concreto de mejora. Es importante aprovechar la oportunidad que brinda la recogida y registro de datos para formar a los docentes en técnicas de identificación, registro, recogida y explotación de datos que les permita seguir trabajando en la evaluación permanente de su propia realidad social con la finalidad de introducir las mejoras que sean precisas.

En lo que se refiere a la creación de normas de convivencia de forma compartida entre los alumnos (y con el apoyo y ayuda de los docentes), éstas deben basarse en los principios de responsabilidad y coherencia ya comentados. Las normas deben expresar de forma explícita el nivel de tolerancia cero sobre el *bullying* y también las expectativas de conducta. Lo más importante, además de que se cumplan, es que se creen los mecanismos para que estén “vivas” ya que es importante que las normas se revisen (con una periodicidad establecida), se actualicen, haya coherencia entre la falta y la sanción, y, sobre todo, que sean también conocidas por las familias. Un ejemplo de normas aplicable al *bullying* incluiría, por ejemplo, las conductas que son positivas para la convivencia diaria y que son incompatibles con el mismo: ayudar a un compañero que está siendo agredido (hablando de ello e intentando pararlo, o bien pidiendo ayuda); hacer trabajos y/o actividades en grupo garantizando que no se queda nadie fuera; preparar y dar la bienvenida a los alumnos nuevos; escuchar las opiniones de los demás; tratar a los demás de forma respetuosa; respetar las pertenencias; reforzar los aspectos positivos de los demás...

Aproximación curricular

Supone incluir de forma intencionada dentro del proyecto curricular y de las programaciones curriculares de áreas los temas relacionados con el desarrollo sociopersonal. Es decir, explicitar el “currículo oculto”, hacer visible lo cotidiano, como objetivo educativo. La tutoría⁷ y los procedimientos educativos tienen un papel

⁶ Podemos constatarlo a partir de los dos estudios que llevamos a cabo en colaboración con los profesores. En el primer estudio del *bullying* en los alumnos de primaria y secundaria de las islas Baleares, (1998-99), los profesores colaboraron en la elaboración final del instrumento de recogida de datos dirigido a los profesores. En el segundo estudio realizado en una escuela concertada de Palma de Mallorca sobre 306 alumnos de infantil, primaria y secundaria, los profesores colaboraron de varias formas en el estudio de análisis de su propio centro: participando en la recogida de datos de los alumnos, registrando sus propios datos, etc.

⁷ Teniendo como referencia la LOGSE, la tutoría es una responsabilidad personal y colectiva inexcusable. La tutoría es el lugar apropiado donde encontrar el espacio necesario para desarrollar programas y proyectos que incluyan actividades individuales y colectivas que se dirijan a la adquisición de competencias sociales. La tutoría ocupa un rol central en la implementación de un programa de prevención de la violencia escolar y también en la atención individualizada del alumno.

importante. También los contenidos específicos tienen un papel específico y suponen un reto para el profesorado. Cognición y emoción como procesos esenciales de aprendizaje. Aunque los aspectos concretos del desarrollo sociopersonal deben adecuarse a cada contexto, en general se incluirían los siguientes:

a) *Educación en valores*

La transversalidad aporta un marco idóneo para trabajar en valores, si bien formula problemas metodológicos y promulga la necesidad de la interdisciplinariedad en la tarea diaria. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores a partir de diferentes ejercicios como por ejemplo, ejercicios de clarificación de valores, discusión de dilemas morales o comentario crítico de textos, siendo básico, no es suficiente, requiere de “la experiencia” del valor, de la realización del valor. Ello significa, por ejemplo referido a la tolerancia, que no aprendemos a ser tolerantes porque alguien nos explique qué es la tolerancia, sino porque además vemos y prestamos atención al comportamiento de las personas tolerantes. La experiencia cotidiana de un valor es indispensable para su interiorización, ver lo que hacen los compañeros, la familia, el maestro, los vecinos... modelos próximos de carne y hueso. El aprendizaje implica un trabajo personal de reflexión, de introspección, de elección personal. El valor de la tolerancia, de la cooperación, de la justicia, debe poderse experimentar en la vida cotidiana y el proyecto educativo de centro debe reflejarlo no sólo en su filosofía, sino en la programación de las actividades que se llevan a cabo en el centro.

b) *Habilidades sociales y resolución de conflictos*

La escuela tiene que educar para la vida, esto supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que éstos sean capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y adecuada, etc. Todo esto forma parte de las habilidades sociales, es decir, capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales; por tanto, es importante que se cuide y se entrene en las habilidades para una mejor comunicación y convivencia. Hay que tener, además, en cuenta que un porcentaje importante de niños experimenta dificultades en sus relaciones interpersonales en la escuela: ser ignorado o rechazado, tener un estatus social precario es uno de los indicadores más importantes de la socialización negativa percibidos por el propio alumno, los compañeros de clase, los profesores e incluso los padres (Orte y otros, 2000). La aceptación social de un niño por parte de sus iguales es un índice importante de su ajuste y adaptación social actual y un buen predictor de su adaptación futura. Los niños ignorados y sobre todo rechazados por sus compañeros constituyen grupos de riesgo de diferentes problemas en la infancia y en la adolescencia.

Por otra parte, un porcentaje importante de alumnos experimenta dificultades a la hora de enfrentarse a los conflictos. Respecto de esta cuestión, cabe citar el estudio de 1974 de DeCecco y Richards (en Carruthers y otros, 1996), que se llevó a cabo con el objetivo de conocer las formas en las que los niños manejan los conflictos. Los autores entrevistaron a más de 8.000 estudiantes y 500 profesores en

más de 60 escuelas de educación primaria y secundaria en Nueva York, Filadelfia y San Francisco. Los resultados de este estudio indicaron que más del 90% de los conflictos indicados por los estudiantes eran percibidos o como irresolubles o resolubles de forma destructiva. La negociación abierta de los conflictos era prácticamente inexistente. Los autores concluyeron que en las escuelas, las dos formas posibles de enfrentarse a los conflictos consistían en rehuirlos o bien en “aplastar” al contrario.

La aplicación de los programas de habilidades sociales debe adecuarse a cada centro y a su alumnado y pueden trabajarse en las asignaturas de lengua, ciencias sociales, ética, alternativa a religión y sobre todo en tutoría. Los programas de habilidades sociales pueden aplicarse tanto en el ámbito individual como colectivo.

La enseñanza de habilidades sociales permite implementar programas cuyo objetivo se

centre en el aprendizaje de conductas pro-sociales dirigidas a alumnos agresores y también a aquellos alumnos que tienen dificultades en el ámbito de las relaciones sociales. Si bien el conjunto de conductas que pueden enseñarse es muy amplio, es importante que se dirija a las necesidades que presenten los alumnos (e incluso un alumno en concreto), algunas de las cuales se indican en la Tabla 2. Destacar de forma general algunas de ellas como: la escuela activa, la empatía, la asertividad, el auto-control y la reflexión, la negociación, la mediación, la resolución de problemas... Se trata de construir empatía en los alumnos, enseñarles a ser conscientes de que otras personas tienen sentimientos, deseos y necesidades que son tan válidos y reales como los suyos: enseñarles a resolver conflictos de forma apropiada y efectiva, ayudarles a remontar las experiencias difíciles y controlar las emociones negativas. En definitiva, enseñar a los alumnos aquellas habilidades que puedan ayudarles a resolver conflictos, afirmarse a sí mismos y a los

Señales de advertencia*			
Retraimiento social	Sentimientos excesivos de aislamiento y soledad	Sentimientos excesivos de rechazo	Ser una víctima de la violencia
Sentimientos de ser molestado o perseguido	Poco interés por la escuela y rendimiento académico bajo	Expresiones de violencia por escrito o en dibujos	Ira incontrolada
Patrones de comportamiento impulsivo y crónico de bromas pesadas, intimidación y maltrato	Historial de problemas disciplinarios	Historial de comportamiento violento y agresivo	Intolerancia debida a diferencias y actitudes perjudiciales (prejuiciadas)
Uso de drogas y alcohol	Afiliación a pandillas	Acceso inadecuado a la posesión y uso de armas	Amenazas serias de violencia

* En Dwyer, K.; Osher, D.; Warger, C.; Bear, G.; Haynes, N.; Knoff, H.; Kingery, P.; Sheras, P.; Skiba, R.; Skinner, L. y Stockton, B. *Advertencia a tiempo, respuesta oportuna*. Una guía para tener escuelas seguras. Washington DC: Centro para la Colaboración y Práctica Efectiva, Institutos Americanos de Investigación 1998, pp. 6-12.

Tabla 2

demás, hacer amigos, manejar la angustia y ser más asertivos.

c) *Metodología cooperativa*

Es evidente que las estrategias comentadas hasta aquí, requieren nuevos estilos de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es de mucho interés porque: aumenta las interacciones y fomenta la variedad de experiencias, posibilita el reconocimiento de la colaboración como objetivo educativo, complementa otras formas de aprendizaje, permite igualar las oportunidades de éxito y reconocimiento, favorece el aprendizaje observacional y la atención individualizada.

El aprendizaje cooperativo, mediante el cual los alumnos aprenden a trabajar juntos, confiar los unos en los otros, ayudarse y compartir; junto con el aprendizaje de la comunicación, la tolerancia, la expresión emocional positiva y el aprendizaje de habilidades de resolución de conflictos, forma parte del conjunto de estrategias que ayudan a crear un ambiente de clase donde cualquier alumno se sienta seguro, aceptado y apreciado. En un ambiente de clase positivo los estudiantes pueden aprender y los profesores pueden enseñar, teniendo como objetivo la educación y no la conducta.

Atención individualizada

De acuerdo con lo comentado hasta aquí, el tratamiento de la violencia escolar, tanto en el ámbito preventivo como de intervención, debe centrarse no tanto en un individuo concreto como en el grupo de alumnos. Con todo, en algunas ocasiones existen casos par-

ticulares de alumnos que, además de requerir medidas grupales dentro del aula, demandan por su actitud, su conducta, el lugar que ocupan en el grupo de iguales, su relación con los profesores y en algunos casos, sus circunstancias familiares, una atención específica. Los casos en los que se producen situaciones de maltrato e intimidación a un compañero o algún otro tipo de conducta grave, requieren, además, un trabajo individualizado y un trabajo conjunto con la familia⁸. Tanto el alumno agresor como el alumno victimizado necesitan ayuda para salir de esta situación y para afrontar las consecuencias de la misma. Las conductas de tipo antisocial que muestra el agresor y las conductas de indefensión que muestra la víctima, comprometen su futuro personal y académico, comprometen su autoestima, su forma de enfrentarse a los problemas, sus expectativas educativas y, en definitiva, su propia salud mental.

Participación

Uno de los ámbitos clave en el que debe fomentarse la participación de los alumnos es en el aula, a diversos niveles: en el ámbito formal de distribución de responsabilidades, en el ámbito de estrategias pactadas de negociación y resolución de conflictos⁹, en el ámbito de distribución y organización de los recursos y de los espacios, en el ámbito de estrategias de enseñanza-aprendizaje etc. El nivel de participación y cooperación debe extenderse al conjunto de sistemas que integran la comunidad educativa. Se trata de que las personas que conviven y/o se relacionan con el centro lo sientan como suyo. En el ámbito general, una forma eficaz de establecer lazos afectivos entre los distintos

⁸ En algunos casos, bien porque hay una interrupción grave, bien porque hay dificultades para trabajar con la familia, es necesario incorporar la ayuda de los recursos externos.

⁹ En la última década, las intervenciones para la mejora del clima del centro se dirigen hacia la enseñanza a los alumnos de estrategias para autorregularse. Así, la negociación y la mediación están siendo puestas en práctica. Los sistemas de mediación incluyen: 1) sistemas de ayuda entre compañeros, el hermano mayor, los ayudantes de recreo; 2) el alumno consejero; 3) programas de mediación entre iguales, alumnos mediadores en conflictos, etc.

grupos que forman parte de la comunidad educativa es organizando actividades de tipo no formal en la que todos los integrantes tengan un papel. Se trata de trabajar el sentimiento de pertenencia, de responsabilidad y de identidad personal y social ampliando los espacios de encuentro y con el objetivo de potenciar la competencia social, el respeto y la solidaridad.

Así, tanto los eventos de tipo solidario como las fiestas escolares y las actividades no escolares, en las que puedan participar no sólo los miembros de la comunidad educativa sino también los miembros de la comunidad externa, contribuyen también en la mejora de la convivencia diaria. Otras formas de participar y de contribuir en el proyecto educativo del centro son fomentando la participación a través de los órganos colegiados del centro.

Organización

Ninguno de los aspectos anteriores se puede dar plenamente si no existe una organización escolar que vertebré y admita que se den cambios, se favorezcan momentos de encuentro, se impulse una revisión de los modos de proceder, se favorezca la creación de vínculos estables de cooperación y de ayuda con otras instituciones, etc. El contexto de las aulas ha cambiado mucho en muy poco tiempo y ello requiere nuevas actitudes y nuevos sistemas organizativos. Por un lado, hay que tener en cuenta que, aunque cada vez se cuenta con más recursos dentro y fuera de la institución escolar, falta coordinación y sistemas consensuados de trabajo entre los mismos. Los cambios en las características y tipología del alumnado requieren, no sólo que los docentes sean especialistas en la materia que imparten, sino que dispongan de conocimientos de enseñanza especializados que les permitan adaptar

sus procedimientos a las peculiaridades de tipo físico, psicológico y social de los alumnos. La institución escolar debe ser capaz de incorporar nuevas formas organizativas que le permitan ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades de algunos grupos de alumnos que no se adaptan al sistema educativo tradicional y necesitan de propuestas curriculares diversificadas y flexibles a diversos niveles: agrupamientos, horarios, contenidos, experiencias, actividades, espacios, estrategias e instrumentos de enseñanza, etc.

La actitud, la disponibilidad y la formación de los equipos directivos, el diseño de horarios, la distribución de los lugares y los espacios para llevar a cabo las experiencias son los medios esenciales para comenzar a abordar conjuntamente los problemas de convivencia. Mantener un clima positivo y con bajo índice de problemas no resulta de una actuación limitada en un sólo ámbito de actuación, sino más bien el resultado de un proceso de años donde se disponga de sistemas para detectar los factores de riesgo y se aborden los conflictos escolares desde una dimensión multicausal y con diferentes intervenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carruthers, W.L.; Sweeney, B.; Kmita, D.; Harris, G. "Conflict Resolution: an Examination of the Research Literature and a Model for Program Evaluation". *The School Counselor*, 1996, vol. 44, pp. 5-18.

Floyd, N. M. "Pick on Somebody your Own Size. Controlling Victimization". *The Pointer*, 1985, vol. 29, nº 2, pp. 9-17.

Garrity , C.; Jens, K., Porter, W.; Sager, N.; Short-Camilli, C. *Bully-proofing your School*. Longmont (CO): Sopris West 1994.

Olweus, D. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford (UK): Blackwell Publishers Ltd 1993.

Orte, C.; Ballester, L.; Ferrà, P.; March, M.X. "Bullying and peer aggression in the Balearic Islands (Spain)". En, *Victimization of Children and Youth: an International Research Conference*. Durham, New Hampshire 2000.

Pianta, R.C.; Walsh, D.J. *High-risk Children in Schools*. New York: Routledge 1996.