

La mejora de la convivencia en la escuela: posturas de la agenda portuguesa*

ANA ALMEIDA

Instituto de Estudos da Criança de la Universidade do Minho (Portugal)

Pese a que el establecimiento de medidas institucionales para la mejora de la convivencia escolar son relativamente modernas, sabemos que las universidades de Europa Occidental iniciaron líneas de investigación sobre este asunto que datan de mediados de los años ochenta. Muchos de los programas que se están aplicando, en la actualidad en los centros educativos están basados en los estudios y prospecciones que se prolongan desde la fecha citada hasta el presente.

¿La percepción de un nuevo fenómeno o la novedad de un concepto?

A semejanza de lo que ocurre en otros países europeos, el tema de la violencia escolar comienza a ser debatido, en Portugal, al final de la década de los ochenta. Este debate fue influenciado por los estudios pioneros de Dan Olweus, en Suecia y Noruega (1978, 1984, 1993), y, para su divulgación, contribuyeron, de forma muy significativa, las reuniones que el equipo noruego promovió con la comunidad científica y con representantes gubernamentales, que tuvieron un efecto movilizador en términos de sensibilización pública, fomentando progresivamente la aparición de estudios similares dentro y fuera del continente europeo.

Además de la publicación de los resultados obtenidos en estudios de la situación (*surveys*), a través de grandes muestras de población escolar y con carácter representativo realizadas en

ámbito nacional, aparecen también los cuestionarios usados en la recogida de datos y los métodos recomendados para uso en escuelas en las que la violencia escolar constituía un problema. Los resultados de estos estudios son reveladores de una realidad que parecía, hasta entonces, escapar de las miradas de los profesionales del sector educativo. El número, la edad, la frecuencia, los lugares y las actitudes relativas a la violencia ponen en evidencia que estas manifestaciones abarcan todo el periodo de escolarización y se percibe que el fenómeno es perfectamente conocido por el alumnado.

En los artículos científicos y en los medios de comunicación, la sorpresa y la preocupación ante la dimensión y las consecuencias de la agresión entre iguales son una nota dominante de las publicaciones, que además se multiplicaron. Este fenómeno pasa a ser conocido con la denominación de

* Traducción de Eladio Sebastián Heredero, director del Centro de Profesores de Guadalajara (España).



Puente 25 de abril de Lisboa

bullying; traducción inglesa para el término noruego *mobbning* que caracteriza los actos agresivos repetidos contra alguien más débil o indefenso (Olweus, 1999b).

La consternación que se generó a raíz de este tema se corresponde con las noticias, que en las situaciones más graves se referían a casos de suicidio de alumnos que no habían soportado las humillaciones y persecuciones a las que estaban sometidos, a veces, durante años. Otras noticias se hacían eco de incidentes de violencia de grupo en los que el descontrol emocional del momento era la explicación más plausible para la justificación del suicidio. No dejaba de ser sorprendente que, en los relatos de estos casos extremos, figuraba la idea de algunos de los envueltos en el conflicto de que no se percataban del sufrimiento de la víctima o de la gravedad de sus actos: la insensibilidad, la apatía, o, en ocasiones, las justificaciones de que no se trataba más que de un juego eran, y continúan siendo, una línea común en este tipo de situaciones.

A pesar de que las agresiones entre iguales no eran ni las más graves ni las únicas manifestaciones de violencia que rodeaban a alumnos en edad escolar, sin duda, están asociadas a problemas que afectan profundamente al desarrollo de los jóvenes, a su rendimiento escolar, a su asistencia a clase, a la disciplina, a las relaciones entre alumnos y profesores y, de un modo general, al clima escolar (Olweus, 1993^a, Olweus, 1994, Smith & Sharp, 1994). Las repercusiones de las malas relaciones entre alumnos tienen efectos inmediatos, y, además, a largo plazo, se constituyen como predictores fiables del abandono escolar, pero también de todo un conjunto de factores de riesgo asociados al bajo nivel académico, a la falta de preparación para su incorporación en la vida activa, a los comportamientos antisociales y a la delincuencia juvenil (robos, pandillas, drogadicción, etc) y a la violencia en las relaciones amorosas entre adolescentes y jóvenes adultos, dato que figura como antecedente en casos de violencia doméstica. De manera signifi-

I A fondo

cativa, la asociación del maltrato entre iguales con indicadores de patologías de tipo “externalizante”² (conjunto de perturbaciones del comportamiento agresivo directamente observable), pero también a los síntomas de tipo depresivo y de ansiedad, lo que lleva a que se considere esta problemática como un área de intervención prioritaria.

De la conceptualización a las medidas

Lo que se entiende por el problema o, en otras palabras, la representación social del problema presenta muchos matices y a veces las estrategias de intervención son, lógicamente, el espejo de las representaciones sociales y culturales. Así, por ejemplo, en países como Estados Unidos, la cuestión del maltrato entre

de relación entre iguales y los conflictos entre alumnos.

Otros países, entre los que situamos a Noruega y Suecia, adoptaron legislación que obliga al sistema educativo a actuar activamente para combatir los comportamientos agresivos (engloba el maltrato y la violencia) en la escuela (Olweus, 1999; 1999^b; Roland, 1993; Roland, 2000; Roland, Bjornsen & Mandt, 2003). La legislación fue, además, la cara política de una medida nacional que dio prioridad al desarrollo de proyectos multidisciplinares y holísticos. Específicamente, la línea común de estos proyectos era la integración de medidas de prevención: desde las actuaciones de mejora de los espacios escolares o de los sistemas de vigilancia; a las campañas de sensibilización para el profesorado, personal de administración y servicios, padres y madres y alumnado; la evaluación rigurosa de las manifestaciones de violencia en la escuela; a las actividades relacionadas con la disciplina, como son, la educación para la ciudadanía y, de un modo general, la inclusión de temas de formación personal y social en los currículos en los diferentes niveles escolares. Pero hay también recomendaciones para que las escuelas trabajen medidas preventivas con agresores y víctimas. A pesar de que algunas medidas no excluyan sanciones para los agresores (como por ejemplo, privación de realizar actividades, castigos, cambios de clase o de escuela), habitualmente, las medidas abogan por el diálogo y la incorporación de los agresores en estrategias reparativas que tienen como objetivos la regociación y la pacificación de las interacciones agresores-víctimas (Olweus, 1994; Roland, 1995; Roland et al., 2003).

A la par de estas medidas, son también abordadas acciones que tienen como protagonistas a los padres y a los compañeros. Sobre todo, a estos últimos, quienes tienen

Las repercusiones de las malas relaciones entre alumnos tienen efectos inmediatos, y, además, a largo plazo, se constituyen como predictores fiables del abandono escolar, pero también de todo un conjunto de factores de riesgo asociados al bajo nivel académico, a la falta de preparación para su incorporación en la vida activa, a los comportamientos antisociales y a la delincuencia juvenil (...) y a la violencia en las relaciones amorosas entre adolescentes y jóvenes adultos, dato que figura como antecedente en casos de violencia doméstica.

iguales se ha asociado a los problemas de comportamiento, y su tratamiento es frecuentemente considerado dentro de los programas de prevención de violencia en la escuela (Devine, 1996; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). De forma diferente, a nuestro parecer, las campañas de tolerancia cero están pensadas para funcionar con igual eficacia para erradicar la posesión de armas, las manifestaciones racistas, los problemas

² La autora usa ese término que hemos preferido mantener (N.del T.).

un papel crucial que desempeñar en diferentes contextos y actividades escolares. La intervención de los compañeros ha sido fomentada a través de los programas de apoyo entre iguales *peer support programs*, los cuales tuvieron una fuerte expansión en Canadá: mientras en Europa, el éxito se debe en gran parte a la popularidad que alcanzaron en Gran Bretaña (Cowie & Sharp, 1996, Cowie & Wallace, 2000; Cowie, 2000). Básicamente, en estos programas se inscriben diferentes modalidades de apoyo, cuyo objetivo es flexibilizar la respuesta a problemas diferentes, donde la intervención de los compañeros puede presentar soluciones adecuadas. En este campo surgen los trabajos del círculo de amigos (*befriending* o *buddying*) que se basan en el incentivo a la inclusión de aquellos alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales, y a los que se cree que pueden beneficiarse de la atención y del cuidado de los otros que mantienen una relación próxima, en el sentido de evitar su aislamiento y el rechazo social, motivos por los que, tantas veces, se comportan de forma provocadora y tienen ataques descontrolados de rabia.

La intervención de los compañeros es también común en el área de la mediación de conflictos (*peer mediation*) a través del supuesto de que éste es el dominio natural en el que niños y jóvenes pueden aprender a encontrar soluciones para los problemas de relación interpersonal, a partir de la gestión de los diferentes intereses en juego. El desarrollo de este modelo comporta un importante componente de formación de los alumnos. En algunos países, entre los que se incluyen Irlanda, Inglaterra, España, Italia y Portugal, esta formación ha sido conceptualizada como una estrategia de intervención educativa al alcance del profesorado. (O' Moore, 1995; Cowie, 2000; Fernández, Villaoslada & Funes, 2002; Torrego, 2000; 2002; Menesini, 2000; Almeida, Benítez, Laranjeira & Chiappetti, 2000). Desde esta

perspectiva, se concibe que la formación de los mediadores sea asumida por el centro educativo y que la propia institución integre la mediación en varios niveles de su proyecto curricular. Esta estrategia de abordaje curricular ha sido reforzada con los modelos de aprendizaje cooperativo, con los programas de educación para la ciudadanía o con temas transversales de contenidos más afines. Pero este desarrollo curricular no dispensa toda la inversión en la creación de un sistema de mediación de conflictos en la escuela, que

Por parte de las Universidades [portuguesas], hay un interés creciente que se concreta en la investigación, en oferta formativa y en el seguimiento y supervisión de proyectos de intervención.

solamente sobrevive apoyado en una red de mediadores y que, idealmente, debería integrar al alumnado, personal no docente, profesorado y padres (Almeida, 2002; Benítez, Almeida & Justicia, 2005; Fernández, Villaoslada, Funes, 2002; Torrego, 2000, 2001).

Otra dimensión del apoyo entre los compañeros es la del consejo por compañeros (*peer counseling*), un modelo de tutoría que se inspira en la relación cara a cara del consejero con el cliente y que se desarrolla en escuelas en las que las condiciones de supervisión de los "compañeros consejeros" (*peer counselors*) son aseguradas de forma regular. En el sistema de mediación de conflictos, el sistema de consejo por los compañeros exige que la escuela se organice de forma que disponga de un espacio y de horarios de funcionamiento y una red de consejeros que garantice la continuidad de la oferta de este tipo de servicio (Cfr. Cowie & Sharp, 1996).

La agenda portuguesa

La violencia en la escuela ganó relevancia como cuestión educativa en la sociedad portuguesa en la transición de las décadas

I A fondo



Universidad del Miño.

de los ochenta a los noventa, principalmente por la insistencia de las asociaciones de madres y padres y sindicatos de profesores (Almeida, 1999; Sebastião, Campos & Almeida, 2003). La falta de disciplina, la destrucción de las propiedades de las escuelas, las agresiones contra profesores, personal de administración y servicios y alumnado, los pequeños robos, la actuación de pandillas en zonas escolares más problemáticas, la violencia entre iguales son realidades cada vez más frecuentes. No es que exista un aumento del número de incidentes sino que se ha focalizado más atención sobre este problema. En las escuelas la sensibilización despierta el interés del profesorado y las AMPAs que toman la iniciativa de buscar información y formación, dando inicio a diferentes proyectos educativos.

Por parte de las Universidades, hay un interés creciente que se concreta en la

investigación, en oferta formativa y en el seguimiento y supervisión de proyectos de intervención (Almeida Pereira & Valente, 1995; Almeida, *in press*; Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez & Cruz, 2001). Menos divulgada y normalmente desconocida por parte de la comunidad escolar, hay además una importante línea de investigación que despunta con los trabajos de investigación ligados a los programas de postgrado (masters y doctorados) que demuestra el interés por el tema (Benítez, 2003). Todo este trabajo está todavía pendiente de ser catalogado y merecería, ciertamente, el tratamiento especializado en el sentido de conocer la evaluación y las áreas de mayor interés para los que están investigando en este campo. Más concretamente, dentro de las medidas frente a la violencia en la escuela cabe citar aquí el Programa de Escuela Segura (*Programa da Escola Segura*³), una iniciativa del Ministerio de

³ La autora usa esa denominación que hemos preferido mantener del original (N. del T.).

Administración Interna, que está en vigor desde 1992, que ha colocado un conjunto de agentes de seguridad para vigilancia de las escuelas. Con todo, el hecho de que esta medida no contemple una dimensión pedagógica se ha limitado a acciones de vigilancia en el entorno exterior a las escuelas. En zonas en las que la población escolar está afectada de forma significativa por las condiciones del medio, particularmente junto a barrios marginados y con índices de violencia elevados, fueron creados los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, una figura legislativa que daba a las escuelas medios económicos y pedagógicos que permitían el desarrollo de proyectos educativos adecuados a las realidades de cada escuela.

Entender que la violencia en la escuela aparece, esencialmente, por los factores del medio que le son externos parece dominar el desarrollo de estas medidas y, excluyendo las iniciativas locales y la investigación que ha sido producida por las universidades, no existe todavía ni inversión ni compromiso político para el desarrollo de programas integrados de intervención y prevención de la violencia en la escuela. Es posible que este escenario cambie y, en el ámbito de las políticas

sociales, de salud y educación integradas, se diseñen planos de acción con carácter preventivo y de promoción del bienestar de niños y jóvenes y de cualificación de los consejos escolares (Matos, 2000; Matos *et al.* 2003; Sampaio *et al.*, 2005; Matos *et al.*, 2005). Pero además de que la apuesta por el desarrollo de políticas integradas sea un paso imprescindible para que todos se puedan beneficiar de sus efectos, el derecho a beneficiarse de medidas de calidad de vida no dispensa el desarrollo de medidas sectoriales que promuevan respuestas específicas a problemas concretos. Es opinión común de los expertos que la promoción de la salud de la población en edad escolar no excluye intervenciones focalizadas en el sentido de disminuir la distancia entre las dificultades de ajuste psicosocial que algunos grupos manifiestan y las capacidades que otros parecen poseer. A la vez, todo el conocimiento y la investigación realizados hasta el momento apuntan a que la prevención de la violencia en la escuela se constituya en una materia con mayor importancia en la agenda de las políticas de investigación. En los programas de formación del profesorado y en los programas de incentivo a las calidades del sistema educativo. ●

Datos de interés

ALMEIDA, A.: "Portugal", en SMITH, P.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (Eds.): *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*, London, Routledge, 1999, pp. 174-88

ALMEIDA, A.: "A Liga de Alunos Amigos. A responsabilidade dos alunos na construção de uma cultura de solidariedade na escola", *Técnica e Humanismo*, III (2002), pp. 213-220.

ALMEIDA, A. (*in press*): "Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares", *Psicologica* (paper accepted for publication in April, 2006)

ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C.; MARQUES, M.; FERNÁNDEZ, I.; GUTIÉRREZ, H.; CRUZ, J. A.: "Script-cartoon narrative of peer-bullying in chil-

dren and adolescents", en MARTÍNEZ, M. (Ed.): *Prevention and control of aggression and its impact on its victims*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001, pp.161-168.

ALMEIDA, A.; PEREIRA, B.; VALENTE, L.: "A violência infantil nos espaços escolares: dados preliminares de um estudo no 1º e 2º ciclos do ensino básico", en ALMEIDA, L.; RIBEIRO, I. (Eds.): *Avaliação Psicológica. Formas e Contextos*, 2 (1995), pp. 225-262.

ALMEIDA, A.; BENÍTEZ, J.L.; CHIAPPETTI, N.; LARANJEIRA, J.: *Liga de alunos amigos: programa estudiantil de apoio sócio-emocional*, Braga, CESC, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 2000; *apud* <http://www.peersupport.co.uk/peersupportworldwide>.

I A fondo

- BENÍTEZ, J. L.; ALMEIDA, A.; JUSTICIA, F.: "Educa-
ción para la convivencia en contextos escolares:
una propuesta de intervención contra los malos
tratos entre iguales", *Apuntes de Psicología*, 23,1
(2005), pp. 27-40.
- BENÍTEZ, J.L.: *Diseño, implementación y evaluación
de un programa de intervención contra los malos
tratos entre iguales en contextos escolares* (Tesis
Doctoral no publicada. Universidad de Granada),
junio de 2003.
- COWIE, H.; SHARP, S.: *Peer counseling in Schools:
a time to listen*, London, David Fulton, 1996.
- COWIE, H.; WALLACE, P.: *Peer Support in Action*,
London, Sage, 2000.
- COWIE, H.: "Perspectives of teachers and pupils on
the experience of peer support against bullying",
Educational Research and Evaluation, 4 (1998),
pp.108-125.
- COWIE, H.: "Bystanding or standing by: gender
issues in coping with bullying in English schools",
Aggressive Behavior, 26 (2000), pp. 85-97.
- DEVINE, J.: *Making security: The culture of violence
in inner-cities schools*, Chicago, Chicago
University Press, 1996.
- MATOS, M. E EQUIPA DO PROJECTO AVENTURA
SOCIAL E SAÚDE: *A Saúde dos Adolescentes
Portugueses (Quatro Anos Depois)*, Edições FMH,
Lisboa, 2003
- MATOS, M.; SIMÕES C.; CARVALHOSA, S. (Eds.):
*Desenvolvimento de Competências de Vida na
Prevenção do Desajustamento Social*, Lisboa,
FMH/IRS-MJ, 2000.
- MATOS, M. E EQUIPA TÉCNICA DA EX-CCPES: "A
Promoção e a educação para a saúde dos
adolescentes", en MATOS, M. (Ed.): *Comunicação
e Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa, Ed. FMH,
2005, pp. 375-388.
- MENESINI, E.: *Bullismo: que Fare?*, Firenze, Firenzi
Giunti, 2000.
- NANSEL, T.; OVERPECK, M.; PILLA, R.; RUAN, W.;
SIMONS-MORTON, B.; SCHEIDT, P.: "Bullying
behaviours in US youth: prevalence and associa-
tion with psychosocial adjustment", *Journal of the
American Medical Association*, 258,16 (2001),
pp., 2094-2100.
- O'MOORE, A.: "Bullying behaviour in children and
adolescents in Ireland", *Children and Society*, 9,
(1995), pp. 54-72.
- OLWEUS, D.: *Aggression in the Schools: Bullies and
whipping boys*, Washington DC, Hemisphere,
1978.
- OLWEUS, D.: "Aggressors and their victims: Bullying
at school", en FRUDE, N.; GAULT, H. (Eds.):
Disruptive behaviour in schools, New York,
Wiley, 1984.
- OLWEUS, D.: *Bullying at school. What we know and
what we can do*, London, Blackwell Publishers, 1993.
- OLWEUS, D.: "Victimization by peers: antecedents
and long-term outcomes", en RUBIN, K.;
ASENDORPF, J.: (Eds.): *Social withdrawal, inhibi-
tion, and shyness in childhood*, Hillsdale, NJ
Erlbaum, 1993^a, pp. 315-342.
- OLWEUS, D.: "Annotation: Bullying at school. Basic
facts and effects of a school based intervention
program", *Journal of Child Psychology and
Psychiatry*, 35, 7 (1994), pp.1171-1190.
- OLWEUS, D.: "Sweden" en SMITH, P.; MORITA, Y.;
JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.;
SLEE, P.: (Eds.): *The Nature of School Bullying. A
cross-national perspective*, London, Routledge,
1999, pp. 7-27.
- OLWEUS, D. : "Norway", en SMITH, P.; MORITA, Y.;
JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.;
SLEE, P.: (Eds.): *The Nature of School Bullying. A
cross-national perspective*, London, Routledge,
1999^b, pp. 28-48.
- ROLAND, E.: "Bullying: a developing tradition of
research and management", en TATTUM, D. P.
(Ed.): *Understanding and Managing Bullying*,
Oxford, Heinemann Educational, 1993.
- ROLAND, E.: "Bullying in schools: three nation-
al innovations in Norwegian schools in 15
years", *Aggressive Behaviour*, 26 (2000), pp.
135-143.
- ROLAND, E.; BJORSEN, G.; MANDT, G.: "Norway: tak-
ing back adult control", en SMITH, P. K. (Ed.):
Violence in schools. The response in Europe,
London, Routledge Falmer, 2003.
- SAMPAIO, D.; BAPTISTA, M.; MATOS, M.; OSILVA,
M.: *Realatório preliminar do grupo de trabalho de
Educação Sexual*, apud [www.min-edu.
pt/dgdc2005](http://www.min-edu.pt/dgdc2005)
- SEBASTIÃO, J.; CAMPOS, J.; ALMEIDA, A.: "Portugal:
the gap between the political agenda and local ini-
ciatives", en SMITH, P. K. (Ed.): *Violence in
schools. The response in Europe*, London,
Routledge Falmer, 2003, pp.119-134.
- SMITH, P.; SHARP, S.: *School Bullying. Insights and
perspectives*, London, Routledge, 1994.
- SMITH, P.: *Violence in schools. The response in
Europe*, London, Routledge Falmer, 2003.
- SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS,
D.; CATALANO, R.; SLEE, P.: *The nature of school
bullying. A cross-national perspective*, London,
Routledge, 1999.
- SMITH, P.K.; SHARP, S.: *Tackling Bullying in your
school*, London, Routledge, 1994.
- TORREGO, J.: *La mediación en instituciones educa-
tivas*, Madrid: Nancea, 2000.
- TORREGO, J.: "Nuevos enfoques de actuación
ante el conflicto y la convivencia escolar", en
FERNÁNDEZ, I. (Ed.): *Guía para la conviven-
cia en el aula*, Madrid, Escuela Española,
2002.