

CAPITULO TERCERO

CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LA
PERSPECTIVA DE SUS ACTORES: EL DISCURSO

Las relaciones de convivencia existentes en los centros educativos aragoneses son valoradas también como positivas por la mayor parte de los actores que han formado parte de los grupos de discusión. Eso no quiere decir que a lo largo de la actividad diaria no se presenten dificultades en las relaciones entre compañeros y de alumnos con sus profesores. Como en cualquier grupo humano, el conflicto relacional debe ser asumido por la organización como algo inherente y, más en este caso, en que los que forman parte de ella son niños y jóvenes que están en pleno proceso de desarrollo y maduración personal. Pero el conflicto, en contadas ocasiones, puede presentar un carácter más violento y continuado, y es entonces cuando reviste una mayor gravedad.

A continuación presentamos la opinión de los principales actores que intervienen en los centros educativos, y a través de sus palabras, vamos a considerar las relaciones de convivencia y el conflicto tal y como lo viven las personas que forman parte de la comunidad

educativa. El análisis del material discursivo nos permitirá conocer la conceptualización que hacen de las distintas situaciones que se producen en las relaciones de convivencia de sus alumnos, con especial referencia a los casos de acoso, señalando los matices diferenciales que en su opinión distinguen este comportamiento de otros tipos de conducta disruptiva en el aula, la explicación que hacen de tales conductas, sus causas o factores determinantes y el modo como afrontan la situación.

En última instancia, el análisis del discurso, nos permitirá comprobar si es real la opinión existente en la sociedad de que el acoso ha llegado a los centros, y que cada día son más conflictivas las relaciones entre compañeros y entre alumnos y profesores o, por el contrario, el aumento de la violencia no es tan importante y lo que ha cambiado, en parte, es su forma de manifestarse por los cambios producidos en la sociedad, y que anteriormente se han descrito.

3.1. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los profesores y equipo directivo

En este apartado se analiza la información obtenida en los grupos de discusión entre profesores. Para una mayor claridad expositiva, comenzaremos haciendo referencia a la acotación que los profesores hacen del fenómeno del conflicto relacional, es decir, la definición que dan del acoso (viendo si éste se sitúa en un plano intraindividual, interpersonal o intergrupar) para luego entrar en la explicación que desarrollan sobre el mismo (y la consistencia que se mantiene entre una y otra).

Nos interesa descifrar cuándo los profesores juzgan una conducta como acoso escolar, es decir, las condiciones que deben darse, a su juicio, y los criterios que utilizan para calificarla como tal. La importancia de esta cuestión reside, por un lado, en el papel activo que deben adoptar los profesores cuando aparece este tipo de comportamientos en el centro y, por otro lado, en la subjetividad que reviste el enjuiciamiento de estas conductas que hace que la misma pueda ser considerada como normal, y propia de las relaciones entre adolescentes, o como detestable y castigable. Trataremos de identificar los factores cognitivos y normativos que influyen

en la interpretación y la evaluación de estos comportamientos, las atribuciones causales subyacentes y cómo estas atribuciones influyen en las reacciones emocionales y conductuales de los profesores.

3.1.1. El acoso escolar como conducta no deseable y compleja según los profesores

Las percepciones que los profesores tienen sobre la conducta de acoso no ocurren por azar sino que están reguladas por un consenso social. En este sentido, hay que decir que los profesores mantienen un alto grado de consenso en torno a la idea de que el acoso escolar es un fenómeno, aunque minoritario, no deseable, y por ello es condenado. El acoso debería ser evitable por las graves consecuencias que tiene en aquellas personas que lo sufren. Y es aquí –en el plano individual– donde, a juicio de los profesores, radica la gravedad del problema y no tanto en su dimensión o amplitud social porque en la realidad que ellos conocen este fenómeno dista mucho de alcanzar los porcentajes que se manejan a nivel social sobre el mismo¹². Por consiguiente, la motivación que sienten para actuar sobre el mismo está determinada por los graves efectos que produce en las personas que lo sufren.

12 En el discurso de los grupos este aspecto se pone claramente de manifiesto de dos maneras diferentes: explícitamente, como se hace en las citas que siguen, y de una forma menos obvia, pero más omnipresente, cuando constantemente utilizan las expresiones “yo creo...”, “pienso que...”. Nótese el empleo de esta fórmula en muchas de las citas que, a lo largo de este capítulo, se hacen del discurso del profesorado.

Entre la negación del conflicto, la tolerancia de ciertas conductas y la clemencia como respuesta a los comportamientos concientemente manejados por los alumnos, por un lado, y la generalización dramatizada que tiende a mostrar los institutos y los colegios como campos donde se libran batallas cada día, existe una visión intermedia compartida por la mayoría de los informantes.

1. Relativización y normalización del conflicto

“Siempre ha habido, ¿no? Yo creo que negarlo... Claro que hay problemas de convivencia (...) Claro, violencia en todas partes. En el momento en el que hay personas, también hay problemas de convivencia porque hay intereses distintos, y en cuanto hay un conflicto de intereses ya tienes ahí un problema, otra cosa es como se resuelva, entonces claro lo que sí yo estoy viendo es que a nivel mediático se está distorsionando el asunto. Problemas de convivencia creo que hay, bueno problemas de convivencia entre comillas, en todos los lugares donde hay personas hay diversidad de intereses y, por tanto, hay conflicto de intereses y eso hay que gestionarlo y eso es un conflicto de convivencia, entonces ahora ¿cómo se gestiona? Eso es ahora el problema” (G12:1).

“En la adolescencia se tienen también complejos de todas las cosas habidas y por haber, unos

reaccionan de una forma, otros de otra, unos en la adolescencia son introvertidos, otros extrovertidos...; yo creo que los chicos casi siempre han ido a machacar al que es un poco diferente. Eso lo hemos visto siempre”. (G12:5).

“En general, ahora los alumnos son mucho más agresivos por el contexto en el que vivimos, y la sociedad nos mueve a ello, y todo lo que ellos observan en la sociedad, en general, es agresividad y los adultos no saben resolver sus conflictos de manera dialogada y hablando... y ellos siempre lo primero es el puñetazo o la patada, pues eso es porque tienen una agresividad” (G9:2).

Al margen del umbral de sensibilidad, en la percepción de los cambios que hemos puesto en evidencia con los textos anteriores, la mayoría de los entrevistados coinciden en señalar un uso abusivo del término en la actualidad.

“Por centrar un poco el tema yo creo que lo que estamos comentando es una cosa que ha sucedido siempre. Entonces, ¿por qué en estos últimos tiempos se plantea la cuestión? Pues porque se han dado algunos casos, que igual otras veces también se daban, pero lo que pasa es que no se conocían a través de televisión, ¿qué es lo que está pasando? ¿Hay más o menos violencia escolar que la que había antes? (...) quizá haya un poco

más, pero también hay que pensar que nos enteramos más”. (G12:7).

“Yo creo que la agresividad verbal, la agresividad física, incluso el llegar en determinadas edades al sadismo ha existido siempre, yo en mis 25 años de experiencia he conocido problemas en las aulas, ¿y por qué se está magnificando ahora? ¿Qué parte tienen de culpa los medios de comunicación? Pues diría que mucha, ¿qué hay de realidad en todo esto? (G13:10).

De manera casi unánime los profesores son también concientes de la complejidad que reviste estas conductas, y en las experiencias ocasionales que han tenido, se constatan algunos rasgos de esta complejidad.

2. Subjetivismo en el análisis de las conductas de acoso

Los actos de acoso presentan una gran variedad, y no se dispone de un catálogo de dichas conductas que permita identificar lo que es acoso y discernirlo de aquello que no lo es. Es, especialmente en el acoso psicológico, donde existe mayor ambigüedad siendo, en consecuencia, el que genera entre los profesores una mayor preocupación en buscar soluciones para facilitar su identificación. La dificultad que entraña la distinción entre lo que debe considerarse acoso y lo que no lo es, es decir, entre la conducta negativa y aquella que se considera normal, responde a varios factores:

a) La distinción es complicada y muchas veces equivocada porque el acoso puede entenderse como una forma exagerada de prácticas usuales. Existe un paralelismo entre ambos tipos de conductas. Por lo tanto, y como señala este profesor, la diferencia entre una conducta de acoso y una conducta normal es compleja dada la sutil relación entre ambas:

“Lo difícil en estas cosas es lo que no tenemos, que es la potestad de saber. A ti te cuentan que ahí fuera se han pegado y que hay un grupo de no se que, y tú tienes que hacer averiguaciones. A mi, el otro día un chico me decía, con su familia, que le estaban esperando en la salida del colegio, los de segundo de ESO, ¿todos?... Lo que pasa es que los de segundo de ESO se quedan en la puerta como hacen los de primero y los de tercero y los de cuarto, y la sensación de que lo estaban esperando cómo se valora, cómo se evalúa. Tengo que llamar a todos los de segundo de ESO haber si estaban esperando a ese chico, les hago confesar... no tenemos poder. Pero si un día ese chico hace alguna cosa, porque... por los motivos que sean, desde luego, la culpa va a ir para el centro”. (G5:10).

b) La distinción es compleja porque la conceptualización de una conducta como acoso varía en función de quién la haga. Según quién defina y califique los hechos, la interpretación que se haga de la conducta será diferente. Si

es el acosador quien trata de enjuiciar los hechos puede manifestar que la víctima lo merecía o que no pudo hacer otra cosa. Si la víctima se percibe en una posición de inferioridad puede llegar a considerar la conducta de acoso de la que es objeto como algo normal en su situación.

“Un caso concreto, el otro día aquí, a una cría le pasaron una noticia diciendo que no queremos ser amiga tuya, déjanos en paz, más o menos, no era nada grave ni nada fuerte. La cría por sus historias personales se lo tomó muy a la tremenda, y claro que me hacen el vacío, que no se que, que yo ya no quiero venir y tal... está con tratamiento psicológico. Entonces claro, esa se lo ha tomado así, otra a lo mejor hubiera dicho, sí, pues me voy con otras. Eran dos crías en concreto y tampoco especialmente significadas. Entonces en el tema psicológico hay que ver también el que lo recibe hasta que punto hace un mundo” (G10:39).

c) Asimismo la conceptualización varía según el momento histórico. De modo que, lo que unos pueden entender como intimidación, otros lo ven como algo normal, inofensivo, porque son grupos con culturas o subculturas diferentes o porque vivieron en otra época distinta.

“Yo en los años que llevo aquí en el instituto, creo que son 10 con éste, hasta el año pasado no recuerdo ningún caso que por problemas de acoso haya dejado de faltar un alumno a clase. ¿Por qué en 8 años no se produce ninguno y de repente sale el problema del acoso escolar y el padre protege al hijo, se lo lleva a casa, y le permite que no venga a clase? ¿Antes no existía y ahora?” (G13:12).

“Y seguro que casos de los que ahora han salido a la prensa han ocurrido hace 30 años y no salían en ningún lado, igual que antes también había maltrato a las mujeres y tampoco salía, y eso no quiere decir que no se corte y que no se trate” (G10:1).

Los profesores destacan el papel que han jugado los medios de comunicación en el proceso de cambio experimentado en el significado social del acoso escolar y que ha influido especialmente en las actitudes de las familias y de los propios implicados, condicionando tanto sus percepciones y cogniciones como sus respuestas conductuales ante los conflictos. Las influencias han sido negativas tanto en las familias como en los niños¹³. En los alumnos, las influencias pueden ser de dos signos, por un lado, convirtiendo la violencia en una forma cotidiana de resolución

13 EL HERALDO DE ARAGON del 19 de junio de 2005, dedica unas páginas centrales al tema de bullying que se recogen bajo un título general en la primera página de un dossier monográfico: “Alarma en las aulas” y una nota complementaria: “Desde el suicidio de Jokim, el «bullying» o acoso escolar se ha convertido en uno de los principales problemas de colegios e institutos pero sólo es el síntoma más evidente del grave deterioro de la convivencia en los centros de enseñanza”. LOS [LA NOTA CONTINÚA PAGINA 88]

de conflictos y, por otro lado, modificando el nivel de aceptación del daño. Cuando hacen referencia a las influencias negativas en la familia, los profesores hablan de la alarma social injustificada generada en torno a los conflictos en el ámbito escolar, y que ha modelado una representación social inadecuada del mismo en los padres. De modo que, cuando las familias tienen que afrontar un conflicto en el que están implicados sus propios hijos (un conflicto que probablemente presentará altos grados de ambigüedad dada la complejidad del fenómeno) se activará este conocimiento o representación mental y, probablemente, se hará una interpretación inadecuada del mismo, como constata este profesor:

“Las noticias en los periódicos crean alarma social, y una disputa al llegar a casa puede haberse transformado en un acoso, por lo cual en algunos casos y si que hemos tenido una experiencia hace muy poco tiempo, lo que yo... claro igual yo no tengo todos los datos, pero con los datos que yo tengo calificaría de incidente entre personas, el que

hemos discutido y a ti se te han roto unas gafas, cuando ha llegado casa se ha convertido en un caso de acoso, y los padres han venido aquí y han perseguido a los chicos supuestamente acosadores. Si no hubiera habido tanta noticia en la tele o en la prensa, donde sea, eso ¿habría evolucionado hacia ahí? yo creo que no”. (G5:3).

“Evidentemente cualquier caso está magnificado, y parece entonces que Huesca tenga que tener su caso, y si surge una cuestión de éstas enseguida te llama la prensa, por cualquier tema que surja que tenga ese punto conflictivo, llamar la atención y enseguida la prensa llama a los colegios” (G11:1).

3. Complejidad de la conducta de acoso

El fenómeno del acoso es complejo porque en muchos casos su naturaleza no se muestra de manera manifiesta dado que se produce en espacios en los que no está presente el profesor, o porque se trata de un acoso psicológico y el profesor no esté observando

epígrafes interiores del artículo resultan excesivamente alarmistas y si bien es verdad que recogen opiniones de personas, no aparecen datos que reflejan si las mismas tienen un carácter tan generalizado como pretende mostrar el articulista. Veamos algunos: “*El acoso escolar; punta del iceberg*”. “*En los últimos tiempos, el «bullying» se ha convertido en un grave problema para el sistema educativo, pero sólo es el síntoma del enorme deterioro de la convivencia que existe en los centros*”, y comienza el escrito preguntándose: “¿Quién no ha sufrido, ejercido o contemplado esas formas de crueldad infantil y juvenil...? Casi nadie lo había visto como un problema. Casi nadie, hasta que el joven Jokin saltó de la muralla de Hondarrabia (Guipúzcoa)... En los últimos meses se han destapado nuevos casos, fruto de las denuncias que padres desesperados han elevado a las autoridades educativas... algo muy grave está pasando en los centros educativos... Miles de jóvenes viven, generalmente en silencio, una tragedia cotidiana”. En la misma página aparecen otros titulares: “*La cruz de mi hijo es ser un chaval educado*”; “*Se marchó al extranjero para huir de sus compañeros*”; “*Con una sola mirada –refiriéndose al agresor– paraliza la clase*”.

atentamente la situación. A ello se suma la actitud lógica del acosador por ocultar el acoso frente a aquellos que pueden sancionarle. O la de la víctima que también lo oculta por miedo a las represalias que, tras la denuncia, pueda tomar el acosador.

Las vías a través de las que en este momento se está construyendo la narrativa del acoso son múltiples y requerirían un análisis detallado, pero es conveniente destacar al finalizar este apartado algunas cuestiones que una de las profesoras colaboradoras puso sobre la mesa.

“Estamos hablando de que nos resulta difícil hablar de esta cuestión porque es complejísima pero, sin embargo la información que se da es completamente trivial, se trivializa de tal manera que luego es imposible actuar correctamente. Todo el mundo se da por enterado cuando nadie sabe. Nosotros aquí hemos sido incapaces de definir qué es el acoso y sin embargo todo el mundo se atreve ya a definirlo, a hablar de él, a contar casos particulares. Es que esto es una trivialización que no conduce a ningún lado”. (G13:17).

Dada la complejidad que presentan las conductas de acoso por su diversidad y subjetividad, algunos profesores consideran necesario elaborar una definición del mismo que permita clasificar las formas de acoso según unos criterios elaborados, de modo que se pueda tipificar con más facilidad el acto. Es importante partir de una definición

elaborada del fenómeno como paso previo a la intervención. Existe, por tanto, un empeño por establecer una delimitación de su conceptualización a partir de los rasgos similares que aparecen en el comportamiento de algunos alumnos en los diferentes centros educativos consultados.

“Depende un poco de cada caso y de cada alumno; depende de cómo se siente el alumno y de cuál es el problema, porque cuando el problema se manifiesta se puede hablar del problema, se puede intentar abordar, resolver, yo creo que eso es un problema de convivencia. Cuando hay silencio, cuando el alumno se lo guarda, por miedo, quizás depende ya no de la reacción del alumno pero sí de su situación de cómo se siente; ahí se puede hablar de acoso, desde luego yo creo que se ha abusado de esa palabra”. (G12:11)

En los intentos que se producen en este sentido, existe también un alto grado de acuerdo a la hora de fijar los rasgos que caracterizarían a este tipo de conductas. A su vez, la definición que dan parece bastante racionalizada porque coincide totalmente con las definiciones elaboradas por las investigaciones sobre el fenómeno, y que hemos considerado anteriormente. Si tomamos la definición que da Olweus (2004: 25-26), el acoso escolar queda definido en los siguientes términos: *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones*

negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”; además, sigue diciendo este autor “no se emplean (o no se deben emplear) los términos “acoso” o agresión intimidatorio” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean”.

4. Rasgos que caracterizan la conducta de acoso

Para clasificar la gran variedad de conductas de acoso que pueden darse, los profesores utilizan una tipología muy elemental que contempla tres tipos de acoso: físico, verbal o psicológico. Por tanto, el concepto de acoso escolar utilizado en estos grupos de discusión entre profesores contiene un significado amplio que incluye no sólo las agresiones físicas, sino que se define como acoso una acción negativa, una agresión que puede expresarse de estas tres maneras distintas.

El maltrato físico es posible detectarlo fácilmente. Sin embargo, el acoso psíquico o psicológico presenta una ambigüedad en su definición, a pesar de que reconocen que este tipo de acoso se da de una manera más natural y frecuente entre los alumnos y es más dañino. Incluso un profesor advierte de la dimensión psíquica que tiene todo tipo de acoso.

“Antes el acoso era violencia, ahora la gente no es tan violenta, pero la violencia psicológica de unos alumnos sobre otros es peor” (G2:4).

“Creo que el acoso al final siempre es psíquico, porque aunque sea

físico, como dicen ellos, te van comiendo el coco” (G4:2).

“Lo peor es sentirse aislado, sentirse sólo, porque es cuando al bajar al recreo no encuentra con quien jugar... no solamente es el empujón, el insulto sino el aislarlos... el vacío” G4:2).

Es más probable que los alumnos se vean implicados en este tipo de acoso psicológico como objeto y sujeto del mismo. Pero, dada su indefinición, puede ocurrir que ni la víctima lo considere como tal, y es que mientras el maltrato físico ha encontrado en la sociedad y en los propios alumnos una norma, el psíquico carece de ella.

“Generalmente, la sociedad entiende como acoso cuando hay violencia física pero hay que tener en cuenta que hay otras formas que están más ocultas pero que hacen igual daño, y que incluso a veces la víctima no las considera como acoso porque es lo normal, y son el acoso psicológico y el acoso verbal. (G3:2).

El desempeño de los diferentes tipos de acoso está determinado por el género. Así, se considera que la capacidad de agresión física constituye una condición más típicamente masculina, mientras que la agresión psicológica es, como dice un profesor, “*Más propia de chicas hacia chicas*” (G3:3). Mas allá de esta tipología elemental del acoso escolar no aparecen muchos más intentos de diferenciación, aunque sí es reiterada la constatación de esta variedad de situaciones. Por ejemplo,

un caso que preocupa mucho al profesorado es el del “buen alumno como víctima”, sin embargo, también estos pueden ser acosadores.

5. El acoso en el contexto de las relaciones interpersonales

Los profesores mantienen de manera bastante generalizada una concepción del acoso que podemos llamar interaccionista, al entender que esta conducta debe explicarse en el contexto de las relaciones interpersonales que mantienen los alumnos en conflicto. El acoso no se da de forma indiscriminada sobre cualquier tipo de alumnos, sino que se ejerce sobre aquellos que:

a) Presentan rasgos diferenciales. Los procesos de acoso y los problemas de convivencia se asientan sobre la construcción de la diferencia que no es una realidad objetivada que exista al margen de los sujetos. En este sentido, cabe decir que cualquier rasgo perceptible, real o ficticio sirve para desencadenar y alimentar estos procesos. Sí, hace unos años el “distinto” era el que provenía del pueblo, el que hablaba, vestía o prefería unas cosas u otras, hoy la diferencia se viene construyendo con arreglo a nuevos referentes, o al menos se teme que así sea.

“Yo llevo 32 años en la enseñanza y desde los 9 años he sido estudiante interno en un colegio, y eso ha sido siempre así. Al que tiene gustos distintos o no le gusta salir por-

que prefiere leer o lo que sea, o tiene orejas grandes, o es un poco patoso... a ese siempre lo tienen masacrado”. (G12:3).

La inmigración está presente como posible factor a considerar pero su repercusión en el conflicto en el momento actual no parece muy relevante a la luz de los discursos del profesorado¹⁴. La temática de la inmigración en consonancia con la cuestión del acoso nos llevaría a representaciones (bandas, mafias, etc.) que ya pueden encontrarse en determinados contextos pero de las que los profesores no han hablado en relación con el entorno aragonés. En cualquier caso para el profesorado el objetivo parece claro: el manejo de las diferencias para garantizar la igualdad.

“Yo creo que ahora lo que cambia mucho con respecto a otros tiempos es el tema de la emigración; yo creo que por ahí es donde más resalta la violencia, aunque en el instituto no es a lo mejor muy visible, pero yo estoy convencido que eso es como un iceberg, nosotros no somos conscientes de la realidad porque aquí aún no se vive directamente” (G12:1).

b) Están en una posición inferior como queda claramente constatado en las siguientes intervenciones:

“Situación de desigualdad entre las partes, es decir entre los propios

14 Sobre el tema de la Inmigración y su inclusión educativa remitimos al estudio realizado por GOMEZ BAHILLO, C. y alter: *La inmigración en Aragón. Hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado*, citado en la bibliografía

alumnos, entonces hay uno que exige, molesta, insulta, pega, chantajea... a quien es más débil, a quien ha sido observado como más débil y éste no tiene capacidad de respuesta para resolver el problema". (G3:3).

"El problema no es que sea más débil sino que no tenga capacidad de respuesta, no sabe resolverlo, no es capaz... ni de darle un guantazo al otro ni de acudir a los profesores, padres, hermanos mayores que estén en el instituto... entonces esto genera en la víctima una angustia. Es ahí cuando la misma situación de desigualdad puede llegar a convertirse en acoso o no, cuando la persona empieza a ser víctima de su propia angustia, de su falta de habilidades sociales y capacidades para resolver el problema, para buscar recursos para solucionarlo" (G3:3).

Por consiguiente, para poder usar estos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas: el alumno objeto de acoso tiene dificultad en defenderse y en cierta modo se encuentra indefenso ante el alumno o alumnos que le acosan, si bien esta relación de poder asimétrica, que resultaría fácilmente identificable en otros contextos (por ejemplo, en una relación jefe-subordinado), en el caso de dos alumnos aparentemente iguales no siempre lo es para un observador externo. La constatación de este hecho se hace evidente en el siguiente discurso de un profesor que aporta nuevas certidumbres

sobre la escasa operatividad que tiene la utilización de definiciones descriptivas para juzgar una conducta de acoso escolar:

"Creo que esto es lo más complicado de valorar, porque estas dos cosas son objetivas, yo creo que hay también un componente subjetivo, no solamente tiene que haber un enfrentamiento continuado sino que tiene que haber, en algún momento, una situación en que alguien es más fuerte que otro, ya que no se trata de una disputa entre grupos, aunque unos sean muchos y otros pocos, tiene que haber una situación en la que uno de los grupos por el número, por la fuerza, por... por alguna razón, tiene cierta preponderancia o tiene poder sobre... aunque eso, ya te digo, puede ser más subjetivo." (G5:1).

Siguiendo con la definición elaborada por D. Olweus (2004: 26), *"la agresión puede ser obra de un solo individuo –el agresor– o de un grupo. Su objetivo también puede ser un único individuo –la víctima– o varios"*. Sin embargo, en la definición que dan los profesores, el aspecto grupal es todavía mucho más importante, al considerar que el acoso es una situación grupal más que individual.

"Me parece fundamental señalar la importancia que tiene el grupo en este asunto ya que no es una persona contra persona sino que el grupo, de alguna manera, condiciona mucho" (G3:4).

Las interacciones conflictivas entre alumnos no se sitúan tanto en un nivel interpersonal como intergrupar. En este nivel intergrupar se ve a las personas en conflicto, en tanto que miembros de grupo. Por ello, la explicación del acoso debe tener en cuenta todos los procesos grupales e intergrupales que se ven implicados en la interacción entre los alumnos.

6. El acoso como conducta

Finalmente, se considera que el acoso se manifiesta a través de acciones concretas que se producen de manera reiterada. Por tanto, no se pueden incluir en esta categoría las acciones negativas ocasionales y no graves dirigidas a diferentes compañeros en momentos esporádicos. Pero, ¿cuánto tiempo tiene que repetirse? Algunos profesores estiman que debe prolongarse durante unos meses, e incluso se citan casos en los que la situación duró todo un curso.

En efecto, el acoso tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante un cierto tiempo. La continuidad o la estabilidad caracterizan la casuística aportada por los profesores, tanto a los problemas de los agresores como a las víctimas. Las víctimas se encuentran en esta situación durante un determinado periodo de tiempo, que será largo en función, lógicamente, de las posibilidades que tenga de escapar de esta situación. Las posibilidades en este sentido serán escasas cuando las personas de su entorno permanecen indiferentes, como señala esta profesora:

“Para mi es lo más importante, ya que no estamos hablando solo de niños, es que la comunidad escolar somos muchos. En muchos centros a lo mejor no hay nadie que diga voy a tomar cartas en el asunto, entonces hay gente claro que se siente aislada porque si te hacen el vacío tus compañeros y todo, y no hay nadie que diga nada.” (G4:3).

Desde otro punto de vista, algunos profesores consideran que la conducta agresiva constituye una característica individual muy estable por lo que serían igualmente escasas las posibilidades de cambio. Incluso se habla de los medios tecnológicos que tienen a su disposición los acosadores para prolongar los actos de acoso en contextos espacio-temporales externos al centro educativo.

“Hay elementos tecnológicos que permiten continuar las situaciones de meterse contigo prácticamente y realmente noche y día, con lo que estas situaciones se agravan además porque llega un momento en que ni siquiera hay respiros” (G2:5).

Tras los esfuerzos por elaborar una definición, el profesorado constata que ésta no ayuda demasiado en la tarea de descifrar o calificar los hechos concretos. Y es que, en realidad, los fenómenos de acoso no pueden ser considerados como una “cosa”, como un objeto cuyo comportamiento obedece a leyes firmes y, por tanto, susceptible de aplicársele leyes universales dada la diversidad con que se manifiesta el fenómeno y el sentido de tal

conducta. Como señala Fernández Villanueva (1999: 57) “*la agresión no es un hecho descriptivo sino evaluativo... En el sentido de que va a significar cosas distintas según la orientación teórica que lo trate, la persona que lo juzgue*”. Por ello, más que una definición, lo que se requiere es clarificar los criterios a los que hay que atender para enjuiciar este complejo fenómeno de una manera objetiva. No es extraño que algún profesor se confiese incapaz de hacerlo debido a la escasa relación que tienen con el alumno cuando no es tutor del grupo.

3.1.2. Criterios para valorar las conductas de acoso según los profesores

Al profesor le resulta muy difícil saber cuáles son los actos que inician el acoso y cuáles son los que responden a él porque los incidentes que, como observador, puede percibir y analizar como actos de agresión suelen ser eslabones de una cadena de agresiones, actos aislados que tienen sus raíces en periodos anteriores, en los cuales no resulta nada fácil establecer “*el punto de arranque*” (Fernández Villanueva 1999: 58) y, consecuentemente, se hace también dificultoso captar la verdadera intención que subyace al acto de acoso.

Dada esta dificultad, los profesores a la hora de calificar un hecho como acoso tienden a utilizar como criterio prioritario el daño producido en la víctima, relegando a un segundo plano la intención del agresor. Los mismos

profesores llegan a tomar conciencia de este sesgo en su discurso, haciéndose manifiesta la necesidad de contemplar tanto al acosador como a la víctima y el entorno en el que transcurre su vida, considerando especialmente las circunstancias que tiene a su alrededor como factores que permiten explicar su comportamiento.

“A mi me llamó la atención que la situación de debilidad y de ir siempre hacia el débil es tal, que ahora, en este debate no estamos hablando del perfil del acosador, sino del acosado... cuando yo creo que habría que dar el salto... es decir el acosado está ahí, qué culpa tiene él de ser así y de estar ahí en ese momento. Lo que habrá que plantearse es qué perfil tiene el acosador o más qué perfil y qué circunstancias tiene a su alrededor para que actúe de esa manera”. (G3:6).

Esta es la perspectiva que adoptan aquellos profesores que intentan llegar a la raíz de las cosas con el fin de eliminar las causas junto con los efectos, sin interesarse demasiado por apreciar la variedad de las conductas de acoso.

“Lo que sí me gustaría a mí, porque estamos hablando mucho del niño acosado, y no siempre, el niño acosado es víctima, es considerar al niño acosador, ¿por qué acosa? De una manera gratuita en todas las ocasiones, ¿qué es lo que le lleva a actuar? La sociedad, la tele, los compañeros” (G4:8).

En claro contraste con este enfoque, otros profesores demuestran un alto grado de interés por la cuestión, un deseo de comprender las razones profundas que llevan a un sujeto a acosar.

La consideración tanto de las intenciones del agresor como de las consecuencias que el acto produce en la víctima, permitirá realizar una adecuada comprensión de las conductas de acoso escolar y evitar así el riesgo de quedarse en los hechos superficiales del fenómeno, sin desarrollar una comprensión en profundidad del significado que tiene para los sujetos acosadores. Este mismo error puede reproducirse a nivel social cuando la urgente necesidad de actuar sobre el tema, dificulta y, en ocasiones, hace imposible la comprensión del fenómeno.

A continuación analizamos de una manera detallada, las consideraciones o suposiciones que hacen los profesores sobre estos dos criterios.

1. La intención del acosador

Para captar el motivo que llevan a realizar esta conducta, se debería observar directa y minuciosamente cada caso, estando especialmente atento a las percepciones y significados que subyacen a la acción, teniendo en cuenta, además, la versión del acosador, para evitar realizar una interpretación subjetiva de la misma. Y como la conducta de acoso es una conducta

inapropiada que no le gusta, las decisiones respecto a las intenciones del acosador suelen estar condicionadas por intereses específicos y, por consiguiente, expuestas a error. El riesgo a realizar un diagnóstico erróneo aumenta cuando se tiene un desconocimiento de la situación y de las pautas de interacción en que se enmarca la conducta específica de acoso observada. Los profesores constatan este problema especialmente en aquellas personas que son ajenas a la institución.

“A lo mejor exteriormente una persona que está fuera de la enseñanza, a lo mejor una persona se pasa por el pasillo... y crea que están acosando, y los chavales enredan entre ellos y tú les dices algo y te dicen: no, no, si es que estamos jugando y un padre pasa por el pasillo y dice... ¡es su manera de jugar! Y lo que comentábamos, cuando sale en la prensa tal cantidad de acoso...” (G1:16).

Pero, incluso cuando se tiene en cuenta la versión del acosador, existen posibilidades de hacer un diagnóstico inadecuado, porque éste intentará engañar. Presentar una imagen de cara a los demás es propio de la vida social tanto en el acosador como en el que no lo es¹⁵. No obstante, el acosador es quien tiene más razones para engañar, bien sea por el miedo a ser cogido, o bien por la satisfacción intrínseca asociada a dejar en

15 La presentación o la construcción de fachadas como manejo de la interacción es un fenómeno que recibió una considerable atención por E. GOFFMAN tanto en su libro titulado *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959) como en otra publicación posterior que lleva por título *Estigma* (1963).

ridículo a profesores y personas generalmente investidas de dignidad y de conocimientos (Matza, 1981: 54), ya que:

“-hay que tener en cuenta que el acosador es inteligente, es listo, entonces se camufla y muchas veces no es el que es, el que incita pero no es el ejecutor y entonces claro” (G3:13).

A partir de esta constatación, el profesor que desee comprender el punto de vista subjetivo del acosador ideará diferentes estrategias para superar este obstáculo. Una de ellas, relatada por un entrevistado, consiste en “hacerse cómplice” de alumnos acosadores lo cual supone igualmente disfrazar, en la medida de lo posible, su verdadera identidad.

Se debe empatizar con el acosador, apreciando o comprendiendo el punto de vista del propio sujeto, sólo de este modo se podrá entender lo que piensa sobre sí mismo, sobre la víctima, la sociedad y sus actividades. Evidentemente, esta actitud empática no quiere decir que se acepte su punto de vista, aunque a veces, al simpatizar con las penalidades del niño acosador, se cae en este error, tal como explícitamente reconoce un profesor:

“Cuando ves el cuadro familiar, dices, si yo fuera esa niña ¿qué haría? Si a lo mejor haría eso o más y llegas hasta a justificar ciertos parámetros” (G1:6).

Para poder observar las pautas de interacción que se dan entre los alumnos,

algunos profesores utilizan técnicas como los sociogramas, de modo que la observación se haga más metódica y neutral. Otros, con el fin de tener un conocimiento más amplio y profundo de las mismas, proponen fomentar la comunicación entre profesores. Sirvan como ejemplo de estas propuestas la cita que aparece a continuación.

“Considero que los tutores, sí que tenemos un conocimiento cercano de los alumnos, por lo menos aquí en el centro y tenemos herramientas, incluso algunos hacemos sociogramas para hacer un estudio, que luego puede variar a lo largo del curso, evidentemente, pero sí que es cierto que sabemos las personas que pueden recibir acoso, las que podrían recibir por su carácter y que pueden acosar también por el suyo, por la influencia que pueden tener sobre el grupo y por su forma de ser” (G2:3).

2. Consecuencias producidas en la víctima

En el discurso de los profesores se entiende que el daño producido en la víctima es el criterio más importante a tener en cuenta para realizar una adecuada comprensión de las conductas de acoso escolar, especialmente por ser el más objetivo, sobre todo cuando se trata de acoso físico, pero el daño psicológico presenta más dificultades para identificarlo. No obstante, incluso en conductas de acoso físico pueden presentarse elementos que introducen cierta dificultad y subjetividad en la

valoración del daño, tanto por parte de la víctima como de un observador externo. “El umbral del acoso lo pone la víctima” pero puede ocurrir que en las situaciones marcadamente desiguales en la que se produce acoso, la víctima llegue a sentirse culpable de algún modo, pasando a considerar esta conducta como algo normal. Incluso el profesorado cuando observa la situación puede llegar a considerar, en ocasiones, que la víctima por su debilidad genera la provocación. Recordemos, en este punto, la conveniencia de observar pautas de interacción más que actos aislados para evitar este sesgo atribucional.

“Al no tener la solidaridad del resto de los alumnos, parece que es todo el grupo el que está contra él. Cuando en realidad si el resto de los alumnos le respaldarán o tuvieran otra postura, no tendríamos que decir que están todos contra él, como diciendo, algo habrá hecho, algo tendrá ese chico, algo raro será para que sea objeto de acoso. (G3:4).

Si en este planteamiento, el sentimiento de culpa contribuiría a situar el umbral del acoso en niveles altos, hay otros factores que pueden hacer que se sitúe en niveles mucho más bajos. Concretamente, los profesores observan que las víctimas hoy presentan una baja o nula capacidad de encajar frustraciones y esto hace que una pelea o una riña se convierta en acoso. Recordemos que este mismo

rasgo es el que podía llevar a otras personas a acosar. La escasa capacidad de aceptar frustraciones es la que lleva al acoso como medio de alcanzar gratificaciones.

“Son niños muy débiles, no están madurando como tenían que madurar... no se valora la frustración como refuerzo de la personalidad,... tienes que frustrarte para conseguir una personalidad fuerte, y es un reflejo, yo estoy contigo, es un reflejo de la sociedad” (G5:5).

Junto a estas situaciones que ponen de manifiesto el carácter subjetivo de la percepción del daño, se producen otras relacionadas con la manifestación externa del mismo, que también pueden influir en el nivel de aceptación. Es frecuente que la víctima trate de ocultar la situación de acoso que vive porque, en el caso contrario, cuando se expresa abiertamente, se hace mucho más evidente su debilidad, su fracaso y su humillación. Además tiene miedo de exponer el caso a los profesores e incluso a su familia, porque esto supondría poner en evidencia al acosador y teme que éste pueda tomar represalias. A ello se suma el hecho de que, en la cultura de los alumnos, esta reacción de contar lo ocurrido al profesor o a la familia se considera ilegítima, infantil y una muestra más de debilidad, al ser incapaz de defenderse de una acción injusta. El niño que lo cuenta es valorado despectivamente por el grupo como “un chivato”. El miedo al rechazo del grupo puede llegar a ser más temido

que el propio acto de acoso. Por ello, cuando el tutor interviene en el caso debe anticipar muy bien todos estos riesgos y tratar de anularlos.

“El trabajo del tutor tiene que ser un trabajo muy pensado, muy meditado, no puedes ponerte descaradamente y por principio de parte del acosado porque entonces tienes el rechazo del grupo, el rechazo general, entonces es el niño mimado, mira que se chiva, mira se va a chivar porque, o sea que es también peligroso y produce el efecto contrario” (G4:3).

Además de estas explicaciones de marcado carácter interpersonal, intragrupal e intergrupala, aparecen otras en el discurso de los profesores que sitúan el proceso de ocultamiento del daño en factores de orden intraindividual, concretamente, en el carácter del sujeto y en su debilidad personal. Pero si hay razones para el ocultamiento del daño, también las hay para expresarlo y manifestarlo de una manera exagerada y engañosa. Porque al igual que el acosador, la víctima también puede intentar engañar como forma de llamar la atención. Sobre la “falsa víctima” nos habla este profesor:

“Hay otros casos en los que el chico o la chica te dice que le están haciendo la vida imposible y escarbas un poquitín y ves una problemática personal que favorece que se produzca eso, pero el fondo no es... es una problemática personal de debilidad, de no estar a gusto consigo mismo, de necesidad de

llamar la atención... esos chicos como son débiles se apoyan para sentirse reforzados o más atendidos, o más... (G5:4).

3.1.3. Niveles de explicación del acoso según los profesores

¿Por qué acosa un niño a otro? ¿Qué sucede en el niño acosador y en la relación que mantiene con el otro para que éste se convierta en objeto de acoso? ¿Qué motivos suponen los profesores que tiene el acosador? Esta cuestión, como se ha apuntado anteriormente, despierta entre los profesores un interés diferente. Los intentos de descifrar los motivos, los *por qué*s de las conductas de acoso se resuelven sin grandes vacilaciones por parte de algunos profesores.

3.1.3.1. Desde la perspectiva intraindividual

En el discurso de los grupos de profesores, se observan otros niveles de explicación más elaborados. Una de las líneas interpretativas relaciona el acoso con la debilidad como causa. Una personalidad débil o una situación coyuntural de debilidad, puede inducir a buscar formas de afirmación personal a través del acoso.

“Creo que a veces ocurre que es un mecanismo de defensa... es decir, un chico que no brilla en otras áreas, especialmente intelectuales, tiene que destacar y a lo mejor lo hace precisamente con este tipo de cosas, para que no se demuestre su poca capacidad, y

lo que hace en este caso es destacar siendo agresivo y tal” (G3:7).

“Considero que puede haber otra causa de acoso que es la falta de seguridad en uno mismo y de autoestima, es decir, yo veo ... que es el afán de poder, estar por encima de los demás, dominar, estar de superior dentro de la clase” (G4:16). ” (G6:16).

El origen último de la agresión es una frustración personal que provoca un efecto emocional que se mantiene latente hasta que aparecen ciertos estímulos que posibilitan que se exprese en agresión. Otro aspecto complementario del anterior: es el que afirma que se acosa para mostrar poder. Los fundamentos en ambos casos son semejantes.

En otro nivel de explicación, algunos profesores suponen que la conducta agresiva obedece a instintos. En esa misma línea, encontramos explicaciones en el discurso del profesorado

claramente enmarcadas en el modelo etológico de la agresividad (Lorenz, 1963). Según el cual, la agresión es una disposición conductual innata que surge de la selección natural ya que aumenta las posibilidades de supervivencia y conservación de la especie¹⁶. El individuo tiene un potencial de energía agresiva que debe salir continuamente. Ante la presencia de una víctima débil e indefensa, los alumnos acosadores actúan siguiendo sus impulsos más que según la pauta de los ideales morales. Sirva como ejemplo de este entendimiento del acoso escolar la excelente argumentación de un profesor:

“Estamos sacando fuera de tiesto una situación que es la que ha habido y es la que está habiendo. No se si fue ayer o antes de ayer leí en el periódico que hablando sobre el tema decían: es que el que no quiere meterse dice que siempre ha pasado... salidas siempre hay para todo, pero lo que está claro es que

16 A partir de esta explicación puede llegarse a la conclusión de que la agresividad está integrada en el cerebro animal y humano y tiene por misión defenderse de las amenazas a los intereses vitales. (planteamiento del psicoanálisis, de la ecología y de los enfoques conductistas). Erick Fromm en su libro *Anatomía de la destructividad humana*, trata de demostrar que la destructividad y la crueldad del hombre no pueden explicarse en términos de herencia animal ni de instinto destructor sino que han de entenderse sobre la base de aquellos factores que hacen diferente al hombre de sus ancestros animales. Al igual que el animal, el hombre está programado filogenéticamente para reaccionar de un modo u otro cuando están en peligro sus intereses vitales. Pero hay una diferencia importante: *“el hombre no sólo reacciona a los peligros y amenazas existentes o a los recuerdos de otros, sino también a los que imagine que podrían sucederle en el futuro (y en este sentido también a los que otros le dicen o le persuaden de que le podrían suceder)”* (1987:201) y esto sin duda puede hacer que aumente la frecuencia de sus reacciones agresivas. Pero no sólo por esto sino también porque existe otra diferencia significativa entre el hombre y el animal que puede incrementar este tipo de conductas y es que los intereses vitales del hombre son mucho más amplios. (amenazas a su libertad, el narcisismo lastimado, la agresión conformista que obedece instrucciones, la agresión instrumental cuyo objetivo tampoco es la destrucción sino conseguir un fin deseado).

la persona como tal es un animalico y, como tal, tiene que ir metiéndose en el agujero que se le deja y ahí se defiende, y en clase es donde se aprende ese nivel social, y ese nivel social es lo que se aprende en la sociedad, y esa sociedad es la que ha obligado a hacer ese nivel social, no lo sé, pero eso es una repetición. Yo tengo un ejemplo que me impactó... había unas cabras blancas preciosas, había una que cada vez que pasaba le pegaban una patada o una cornada o un mordisco o así, y entonces los críos les preguntaron al que nos estaba enseñando eso: oye ¿y por qué no quitáis esta cabra? Porque la van a matar. Y él respondió, es que si quitamos a ésta van a coger a otra y le van a hacer lo mismo” (G2:12).

En una línea similar, se intenta explicar la conducta de acoso como consecuencia del “carácter”. Se trataría de personas que, por una conformación especial de su psicología tienden a expresarse más frecuentemente a través de formas violentas. En este caso, al igual que en las explicaciones instintivistas, se subestima la intencionalidad de la agresión. Se trata de respuestas derivadas de un estado anímico, que no se pueden controlar, y ésta es la causa de la agresión y, por consiguiente, no son conductas meditadas por el pensamiento. Este tipo de explicaciones conllevan el riesgo de generar cierta forma de tolerancia dado que no se le supone al acosador una intencionalidad de dañar.

Hasta este punto, se ha hecho referencia a los factores internos que causan el acoso escolar, pero ¿cómo se explica a partir de aquí que esta persona (frustrada, con necesidades de poder, etc.) elija una conducta violenta y no otras formas de conducta? ¿Cómo adquirió su repertorio de alternativas conductuales y sus expectativas acerca de qué acción sería la más conveniente?

De manera unánime, los profesores plantean que es una conducta que se adquiere y se mantiene a través de un proceso de aprendizaje en el que pasan a primer plano las causas ambientales como factor explicativo de la conducta de acoso.

3.1.3.2. Desde la perspectiva contextual

La explicación que se ha dado de las conductas de acoso ha recogido principalmente las alusiones que en los grupos de discusión se ha hecho a los mecanismos conductuales de carácter intraindividual, haciendo énfasis en las características de las personas implicadas en la interacción. Pasamos ahora a otro nivel de explicación, situando estas conductas en el plano intergrupalo, institucional y cultural. Cada uno de estos niveles introduce facetas nuevas en el problema del acoso y lo hace más complejo.

Cuando los profesores reflexionan sobre el comportamiento de los alumnos en conflicto tienen muy claro que una de las claves para entender este comportamiento es mirar lo que acontece a su alrededor, situando la relación

que mantienen unos con otros dentro de un determinado contexto social y cultural. En efecto, no se puede entender lo que hacen, piensan o sienten los niños y jóvenes sin tener en cuenta este contexto. Y cuando los profesores se refieren a él, hablan en términos de desestructuración, anomia, crisis o agresividad. Se trata, por tanto, de un contexto difícil, problemático, con múltiples carencias, de modo que las patologías no se sitúan ya en el plano personal sino en el plano social, si bien esto no está acompañado de un rechazo general de los problemas personales que presentan tanto el acosador como la víctima.

En el discurso de los profesores, el acoso escolar sólo podrá entenderse en toda su complejidad atendiendo a la red de relaciones sociales en que están inmersos los alumnos en la familia, en la escuela y en los grupos de iguales. Consecuentemente, la apelación a las relaciones de convivencia, de respeto, de tolerancia se revela en el discurso de los profesores como la clave para la interpretación del acoso escolar y la vía más adecuada para generar respuestas idóneas ante los conflictos escolares.

Por otro lado, se considera que la mayor parte del comportamiento humano constituye un fenómeno aprendido en un contexto sociocultural, bien sea mediante el ensayo y el error o bien mediante la imitación. Los niños y los jóvenes en su necesidad de reafirmarse tratarán de aprender habilidades que demuestren su

valía a ellos mismos y a los demás (grupos, familia...). Según los profesores, el comportamiento de los alumnos responde de manera generalizada a esta lógica.

Y es así como las conductas agresivas pasan a formar parte del repertorio de alternativas conductuales que posee el alumno cuando, tras el ensayo de este tipo de conducta ha obtenido refuerzos positivos (aprobación en el grupo, objetos atractivos para él, etc.) y/o ningún castigo o sanción de los compañeros, la familia o los profesores. El comportamiento agresivo y el acoso es utilizado estratégicamente por algunos jóvenes para conseguir una reputación en los grupos de iguales, siendo habitualmente este tipo de conductas más frecuentes entre aquellos que han tenido menor éxito escolar pudiendo llegar a ser para ellos una vía alternativa a la vía escolar para lograr aceptación y prestigio. Como se desprende del siguiente discurso, la posición de liderazgo en los grupos puede obtenerse con la práctica de este tipo de conductas de acoso entre escolares.

“Suele ser que alguno de los líderes son un poco más crueles; por lo que yo veo, generalmente el líder tiene que demostrar que es el malo y que no le importa hacer daño, si no deja de ser líder” (G6:14).

En esta misma línea explicativa, relacionada con el refuerzo positivo que se obtiene de la realización de actos de acoso, podríamos situar aquellos discursos que atribuyen una finalidad lúdica y, por tanto gratificante, a este

tipo de actos. Su objetivo prioritario no es la intención de hacer daño a la otra persona, sino más bien se entiende como una forma de diversión. No obstante, este tipo de situaciones debe distinguirse de aquellas pseudoagresiones que, siguiendo a E. Fromm, pueden producirse en el transcurso de un juego¹⁷.

“El meterse con uno y hacerle la vida imposible se considera un juego y yo creo que cada día se da menos importancia respecto a los demás, y como no es importante respetar al otro, cada día hay mas casos de estos” (G2:5).

Los profesores observan cómo los alumnos utilizan el mecanismo de ensayo-error en los procesos de interacción que mantienen entre ellos, dando lugar a tipos de relación que generan conflictos o equilibrios. Pero el aprendizaje también puede hacerse por imitación. En este caso, aprendemos pautas de comportamiento observando a quienes nos rodean, imitándolos y comportándonos como ellos. Para que este mecanismo funcione son necesarias dos condiciones. Primero, que haya cierta presión de los otros para que nos comportemos como ellos

lo hacen. La segunda condición es que nosotros mismos tengamos la predisposición para comportarnos como lo hacen los demás. Dada nuestra condición social estamos habituados a vivir con los demás y además deseamos hacerlo, de ahí que tengamos también el hábito de comportarnos como lo hacen los otros. Pero es que incluso tenemos miedo a ser diferentes.

Para dar cumplida y adecuada cuenta de estos procesos se requiere inevitablemente recuperar el contexto en términos mucho más amplios de los que hasta ahora se ha hecho.

“¿Qué condiciones pueden hacer que un conflicto entre alumnos termine en acoso? Desde luego no resulta fácil para los profesores responder a esta cuestión porque no existe una respuesta única, pero en el discurso de los profesores el contexto sociocultural está circunscrito a la influencia de los medios de comunicación de masas, el entorno familiar y escolar y el entorno de los grupos de iguales”. (G14:5).

En los apartados que siguen hablaremos de las redes de relaciones que mantiene el alumno en estos entornos y de sus

17 E. Fromm (1987), señala como agresión aquellos actos que causan y tienen la intención de causar daño a otra persona. Distinguiendo aquí dos tipos. Por un lado, una agresión benigna o adaptativa cuyo objetivo no es el placer de destruir sino la conservación de la vida. Y, por otro lado, la agresión maligna que lleva al hombre a matar o torturar sintiendo placer en ello. Estos tipos de agresiones se diferencian de las pseudoagresiones. Como ejemplos de ellas, cita las agresiones accidentales o no intencionales que aunque causen un daño a la otra persona no tenían esa intención (es el caso de un rifle que se dispara accidentalmente hiriendo a otra persona), y las agresiones por juego que tampoco están motivadas por el odio hacia la otra persona y que se producen, por ejemplo, cuando al ejercitar una destreza, un deporte, se produce algún incidente que causa daño a otro que participa en el juego.

carencias y de las instituciones o espacios dónde se desarrolla su actividad y en los que se generan los procesos de aprendizaje y las conductas de acoso.

3.1.4. Los medios de comunicación de masas y su incidencia en el comportamiento de niños y jóvenes según los profesores

De todos los constructores de realidades, la televisión aparece como la responsable de los problemas de conflictividad y acoso en los centros escolares; en ocasiones, parece que la normalidad cotidiana es superada y estigmatizada como problema al convertirse en objeto de tratamiento mediático. Este tratamiento se ha tildado mayoritariamente como distorsionado y dramatizado. La distorsión se materializa, en primer lugar, en la enfatización de los casos extremos.

“De todas maneras yo creo que los medios de comunicación caen en el mismo error que caemos nosotros en clase, si un chaval escribe 100 palabras, y escribe 99 bien y una mal, y siempre le metes la bronca por la una mal, que es un 1% de error y nunca le felicitas por el 99% de acierto, o sea, que siempre se dice lo que está mal, pero nunca dices lo que está bien, entonces parece que sólo se dice lo que está mal, sólo se dicen cosas malas, es un poco la imagen que estamos dando, y esa cosa mala es el 1% escasamente”. (G14:8).

En segundo lugar, provoca distorsión la excesiva simplificación de los mensajes

lanzados por los medios de comunicación que omiten obviamente gran cantidad de aspectos que permitirían interpretaciones mucho más globales y consecuentemente más “reales”.

“Simplifican mucho los problemas porque en estos casos que se han dicho tan señalados, había un cuadro de problemas muy variados y muy acumulados, y entonces ¿qué es lo que hacen los medios de comunicación? Pues manifestar que el problema ha sido que se metían con él simplemente, lo que simplifica mucho el problema, hasta el punto de que la gente se queda con la idea de que quién se meta contigo es capaz de provocar una situación así, y que el alumno con el que se están metiendo puede terminar así” (G14:9).

“Y claro cuando ofrecen noticias de este estilo... para ganar audiencia, que es lo que está ocurriendo, realmente están haciendo un daño que yo creo que no miden, porque les están dando la excusa a muchos alumnos, que no están ni muchísimo menos en la situación de esos que han tenido ese problema y que han acabado tan desgraciadamente, les están dando un argumento para crecerse y seguir con su cosica”. (G12:7).

Como queda reflejado en los discursos de los profesores, la televisión tiene un lugar central por su capacidad para desarrollar discursos alentadores del proceso de victimización. Se construye de este modo un estado de opinión

favorecedor de dicho proceso que no afecta únicamente al ámbito escolar, o al tema que estamos abordando, sino que se ha venido expandiendo en las diversas facetas del orden social (sanidad, terrorismo, violencia doméstica, trabajo, escuela, etc.). La figura de la víctima está siendo rescatada por la sociedad actual confiriéndole un halo de centralidad que anima a la reclamación y reivindicación de ciertos estados de afectación desarrollados por el impacto acosador y denigrante de instituciones o personas. La interiorización de este tipo de discursos por parte de algunos niños impulsa el desarrollo de ciertos comportamientos difícilmente interpretables:

“Esta especie de protagonismo mediático que está teniendo este tema, alimenta el que algunos alumnos, que a lo mejor tienen algún pequeño problema con sus compañeros, aprovechen esa situación mediática para llamar también la atención, porque también están en una edad en la que le dan mucha importancia al protagonismo y, a veces, no sabes muy bien a qué atenerte, hasta qué punto están utilizando estas noticias para darse importancia o hasta que punto realmente tienen un problema serio, entonces eso nos complica un poco la labor”. (G12:2).

Si estos mensajes hacen mella en los alumnos, también influyen en cómo los padres construyen sus propias narrativas en torno a la cuestión del acoso.

“Esto es un globo que se va hinchando, ¿no? Quizá hay mayor sensibilización social de padres que, como decíamos antes, a lo mejor no ven a sus hijos y a lo mejor creen que les ha pasado algo. Yo creo que sí que se está un poco exagerando, estoy pensando en un caso que ha habido este año que se podía haber reconducido perfectamente con el sistema organizativo del centro, pero se ha enviado a la fiscalía de menores; se podía haber reconducido y de hecho se ha reconducido, porque con las medidas que se tomaron no se ha vuelto a repetir la situación, ni hay constancia de que sucediese después. La familia después de todo el trabajo que hicimos para reducirlo, optó por denunciarlo, bueno es su derecho, pero me parece que ha sido una reacción exagerada, quizás estaban un poco condicionados primero por lo que dice la alumna, y después por todo el fenómeno mediático que hay. ¿Cómo puede ser que el 25% de los alumnos reconozca que han sido objeto o han participado en alguna situación de acoso escolar?” (G13: 17).

En el debate que mantienen los profesores sobre el papel que los medios de comunicación de masas juegan en el desarrollo de conductas de acoso hay múltiples cuestiones de especial relevancia. Por un lado, hacen referencia a su influencia en cuánto objetos y, por otro lado, en cuánto mediadores en el conocimiento y valoración de la realidad. Se destaca la influencia que, en

cuánto objetos, ejercen en las pautas de relación en el espacio familiar. Los medios de comunicación organizan el espacio reservado en el hogar para la convivencia, de modo que las relaciones de convivencia y el contacto en la familia se han visto reducidos por su presencia en la vida familiar.

3.1.4.1. Los mass-media como agentes de socialización

Los medios de comunicación, y en especial la televisión, se erigen como importantes agentes de socialización interviniendo en los procesos de aprendizaje cultural de los alumnos y desplazando en este sentido a la familia como principal instancia socializadora en la infancia y la niñez. La televisión como medio de comunicación ejerce una notable influencia en los jóvenes ya que proporciona modelos de comportamientos con los que se puede llegar a identificar y, por consiguiente, imitar su conducta y actitudes. Además, entre la población juvenil los programas y las series televisivas suelen ser motivos de conversación por lo que su conocimiento y visión resultan totalmente necesarias para la relación e inserción en el grupo de iguales.

Aunque los medios de comunicación no tienen como objetivo explícito la socialización y la incorporación de los niños y jóvenes a una cultura, sus contenidos transmiten, no solamente mediante la publicidad sino también a través de su programación, unos modelos culturales que influyen decisivamente en el desarrollo de unos

determinados valores y actitudes vitales en el alumno, en sus aspiraciones, fantasías y en la formación de hábitos comportamentales. Los modelos simbólicos que aparecen a lo largo de la programación proporcionan estereotipos y generan actitudes y comportamientos entre los televidentes, especialmente entre los más jóvenes que son más influenciables, ya que a través de la información que reciben se forman su visión de la realidad y del entorno que les rodea. Pero la información televisiva transmite una visión parcial y, en ocasiones, deformada de la realidad y no podemos olvidar que es a través de ella cómo el niño/joven construye su imagen y perspectiva del mundo real. La influencia ejercida en este sentido por los medios también es evaluada como negativa por los profesores.

Los valores que se transmiten a través de los medios, y a partir de los cuales se están esbozando tendencias negativas en el comportamiento de niños y jóvenes, son, prioritariamente, la obsesión por el éxito, el triunfo y la competencia. La obsesión por el éxito y el triunfo lleva a algunos alumnos a querer ser más que los demás, a estar por encima de los otros, pero experimentan una situación de anomia cuando descubren que existe una disyunción entre lo declarado socialmente como deseable y los medios que se le aportan para su consecución. Por ello, en este deseo de triunfo está implícita una idea de competencia en la que el éxito de uno requiere la derrota de los demás.

“Se ha presentado un modelo de triunfo, ¿no? lo socialmente correcto es el triunfo; “operación triunfo”, concursos para ver quién gana un programa... si no triunfas, todo lo que sea estar por detrás del número uno no eres nadie, o sea por ti mismo o por lo que tú valgas... o yo creo que el acosador responde también a ese perfil de querer imponerse a los demás, de marcar su terreno y... como te piso soy algo más porque estoy encima de ti y entonces al estar encima de ti...” (G5:9).

Los jóvenes tienden a enfocar buena parte de sus comportamientos comparativamente con los demás y cuando en esta comparación constatan que ocupan una posición de inferioridad o de desventaja, surge en ellos un sentimiento de frustración que tratarán de reducir buscando nuevos escenarios de comparación en los que su posición se vea reforzada. En última instancia, este sentimiento de frustración también puede derivar en comportamientos agresivos cuando perciben que, en su entorno, este tipo de conducta puede proporcionarle el éxito deseado, siendo muy pocas las posibilidades de ser sancionado.

El hedonismo, la búsqueda del placer inmediato se manifiesta de varios modos en el comportamiento de los jóvenes. Por un lado, en el rechazo de todo aquello que supone sacrificio. El joven quiere alcanzar el éxito rápidamente, y el largo plazo y el futuro le interesa menos, por eso se buscan soluciones rápidas, fáciles y cómodas para alcanzar resultados inmediatos.

La ley del mínimo esfuerzo es aplicada con frecuencia a todos los órdenes de la vida. También la búsqueda de placer se manifiesta en los niños en la forma que tienen de orientar sus actividades hacia la diversión.

La cultura lúdica y de ocio se ve reflejada en muchos de los contenidos televisivos; en concreto, los profesores hacen referencia a aquellos programas que se dedican a reírse de los demás, contribuyendo de este modo a que los niños vean esto como una actitud y conducta aceptable. Incluso las peleas entre niños adoptan este matiz lúdico y divertido, entendiéndose como un juego, como una broma en la que unos participan directamente y otros como observadores.

Pero en el condicionamiento de las conductas de acoso entre jóvenes lo más decisivo, a juicio de los profesores, es el amplio uso de imágenes violentas que se reproducen constantemente en los medios audiovisuales, proporcionándoles, de este modo, nuevas experiencias. En concreto, la exposición a este tipo de imágenes puede hacer que:

- Los niños y jóvenes interioricen el mensaje de que la violencia es algo normal.

“Unos chavales que están constantemente viendo asesinatos al final lo normalizan, quiero decir, yo lo que veo es lo que es normal. Antes, cuando tú no habías visto violencia ni en películas ni en dibujos animados, se producían otros tipos de conductas, entonces lo niños imitaban

estas conductas, ahora se está llegando a un punto en que se están normalizando las noticias de que en EEUU los chavales en el colegio van todos con pistola...” (G2:7).

- Los niños y jóvenes amplíen su repertorio de conductas violentas alternativas.

“Una amiga mía me contó que una compañera suya de trabajo había llegado una mañana llorando... y agobiada porque su hija lo estaba pasando mal, e iba a ir a hablar con un psicólogo porque la niña decía que en su clase los niños jugaban a violar, y que en el recreo la perseguían, no le hacían nada pero...” (G6:12).

- Los niños pierdan la capacidad de distinguir la ficción de la realidad.

“Creo que también todos esos mundos de los videojuegos en los que todo vale, y luego en el mundo real hay personas que sufren y los sentimientos del otro... y no se dan cuenta que el que tienen enfrente no tiene ojos porque lo ves sino porque te mira” (G8:6).

- Los niños y jóvenes muestren una tolerancia mayor a la violencia.

“Los chicos pueden tener mucha información, pueden saber manejar muy bien los aparatos, pero no son personas críticas, personas que piensen, no son personas que se conmuevan, y es otra de las cosas que yo creo que puede ser un poco causa, o sea el ver tanta violencia,

unas veces por las guerras, otras veces por las catástrofes naturales que las ves todos los días y que te horrorizas o ya no, depende, pues te haces insensibles al dolor ajeno, y claro ven sufrir al otro y eso no les conmueve, a veces aún les incita más porque es lo que están viendo, o sea, es que no lo sé, yo creo que hay muchos factores”. (G6:14).

Y si con esto no fuera suficiente, los medios de comunicación, concretamente la publicidad, muestra una imagen negativa, despectiva o incluso burlesca del profesorado. En opinión de este colectivo, los medios de comunicación han contribuido a la devaluación que ha experimentado la imagen del profesor en la sociedad y a su pérdida de autoridad y de credibilidad, no sólo en la relación que mantienen con los alumnos sino también con las familias.

“Hay anuncios que ridiculizan a los profesores... pero la publicidad igual que la administración pueden decir no, no podemos pasar ni un solo anuncio que rebaje la dignidad de las mujeres, y si la administración quiere velar por sus docentes y por el bien del sistema educativo debería hacer algo” (G8:2).

“Tú vas al médico y te da una serie de pautas que tú tienes que seguir y nadie se cuestiona la profesionalidad del médico. Y tú eres profesor y constantemente están cuestionando lo que haces, e incluso yo he vivido que venga un padre al instituto a decirme cómo tenía que dar mi clase...” (G2:17).

3.1.4.2. Los mass-media como fuentes de información del acoso escolar

La referencia que hacen los medios de comunicación a cualquier caso de comportamiento antisocial aparece casi siempre como noticia, de forma descriptiva, insistiendo en aquellos aspectos más alarmantes, macabros o morbosos, que implican el uso de la fuerza física, los cuales se destacan insistentemente, pero en pocas ocasiones se hace un análisis del fenómeno o se contextualiza dentro de las relaciones globales de convivencia en las que se ha producido. Se resaltan aquellas referencias de conductas más extremas que afectan y viven los jóvenes en el entorno escolar.

Los casos de enfrentamiento y violencia escolar que aparecen habitualmente en la prensa se presentan casi siempre bajo una serie de estereotipos, que destacamos a continuación:

- La violencia entre iguales se produce principalmente en centros docentes de titularidad pública.
- Se establece una vinculación entre centro conflictivo, con casos de acoso y agresividad, con aquellos en los que hay un mayor porcentaje de alumnos inmigrantes escolarizados estableciéndose, queriéndolo o de forma inconsciente, una correlación racista entre la presencia de estos grupos minoritarios y el incremento de la conflictividad juvenil en el aula y centro.
- El análisis del conflicto, cuando se produce, no lo hacen los afectados

(profesores, alumnos), sino personas que a veces tiene escasa relación con la institución educativa (periodistas, jueces, defensor del menor...).

- La figura del agresor aparece casi siempre vinculada a trastornos psicológicos y a su entorno social y familiar.
- Se insiste, implícita o explícitamente, que la carencia de autoridad o la insuficiencia de normas, que regulen el comportamiento en los centros educativos y en la familia, contribuye a que los jóvenes no tengan modelos de referencia.

Pero, en muy pocas ocasiones, aparece en la prensa nacional o en las cadenas de televisión (exceptuando algún informe o debate monográfico sobre el tema) una evaluación por parte de los responsables educativos o de los docentes de lo que está sucediendo en el aula y en el entorno del escolar, y a lo sumo este análisis sólo se produce en revistas o foros especializados. La opinión que recibe el ciudadano, y especialmente los padres, es la que aparece en los medios en torno a la noticia sobre un acontecimiento o suceso aislado que suele ir acompañada de una generalización o extrapolación del fenómeno al conjunto de la institución docente.

Los profesores coinciden en otorgar a los medios de comunicación de masas una incidencia decisiva en la percepción que las familias, e incluso ellos mismos, tienen sobre el acoso escolar. Los profesores critican el tratamiento

que hacen del tema los medios de comunicación, tanto desde un punto de vista cuantitativo, por la excesiva profusión de noticias que no se corresponde con la realidad, como desde un punto de vista cualitativo, por el enfoque inadecuado que se le da.

El acoso escolar se presenta con una imagen sesgada, distorsionada, dramatizada y ampliada, creando una alarma o un pánico magnificado. Como consecuencia de ello, las familias perciben el acoso como un problema mucho más grave y más próximo, es decir, estiman que existen mayores posibilidades de que su hijo se vea afectado y creen que las consecuencias pueden ser altamente dañinas.

¿A qué se debe la relevancia actual del tema y la creciente atención que recibe en los medios? A juicio de los profesores, la escalada de interés por explotar el conflicto escolar no obedece a un fin social y de sensibilización de la sociedad orientada a la solución del problema, sino que obedece a un planteamiento puramente empresarial. El enfoque que adoptan los contenidos informativos sobre el acoso escolar se considera también inadecuado, porque se pone el énfasis prioritariamente en la víctimas, aludiendo de modo especial a los daños ocasionados.

“En un entorno en el que el acoso social esta a flor de piel, la sociedad, los padres, los mismos profesores, los alumnos estamos tan sensibilizados hacia ese problema que, en muchas ocasiones, lo que no es un problema de acoso sino un sim-

ple problema de relación se convierte en un problemón. El poder de los medios en este sentido es grande. Todos estamos hartos de ver en la televisión casos de maltrato hacia las mujeres, y cuando se produce uno se suceden otros de un modo extraordinario... eso es el efecto cascada” (G4:4).

Una vez que se ha atendido a las víctimas, el objetivo es designar a los culpables, a los agresores. Y en este punto, la interpretación que hacen del acoso escolar los mass-media sitúa a la violencia como origen y responsable del problema. El acoso escolar se plantea como una forma de violencia que ejercen unos violentos aislados sobre unas víctimas también aisladas, pero no se atiende al contexto y a los problemas de convivencia que existen en los jóvenes, en la familia, etc. Se presenta como un problema que se deriva del aumento de la violencia en los jóvenes y no como un problema derivado de la crisis en las relaciones interpersonales.

En síntesis, los medios de comunicación han centrado su interés en avivar la sensación de inseguridad en las familias al haber optado por conjugar la explotación del miedo con la asignación de culpas.

3.1.5. Las relaciones familiares y su repercusión en la conducta social de niños y jóvenes según los profesores

Al analizar la influencia que los medios de comunicación de masas ejercen sobre los niños y jóvenes,

hemos constatado algunas de las repercusiones que han tenido también en la familia. Recordemos dos cuestiones de especial relevancia.

En primer lugar, la crisis de la familia como instancia socializadora. La familia ha sido considerada la principal agencia de socialización en el niño, moldeando los aspectos más básicos y elementales de su personalidad. Sin embargo, su papel en este sentido se ha visto reducido en una medida inversamente proporcional al desarrollo experimentado por los medios de comunicación de masas que, aunque tienen otros objetivos, al mismo tiempo que los cumplen, socializan a los individuos en una subcultura.

En segundo lugar, la invención del sentimiento de inseguridad, como opinión pública, ha generado en la familia mayor preocupación e inquietud sobre el tema. Ante ello, las familias reaccionan pasivamente sobreprotegiendo a la víctima, pero no con miras a cambiar sus pautas de interacción con los hijos.

1. La sobreprotección del hijo

La sobreprotección es mayor ante la presencia de una minusvalía física en el niño o una debilidad de cualquier tipo. No obstante, los profesores creen que esto tiene unos efectos perversos, pues contribuye a incrementar la debilidad de esta persona que ya era vulnerable.

“¿Por qué lo sobreprotege?... Siempre se ha protegido al que ves más inseguro, débil... e intentas al

que lo ves así estar más pendiente de él, o sea, es la pescadilla que se muerde la cola, ¿entiendes? Está sobreprotegido porque es más débil o porque está malico o no sé, entonces claro se acostumbran a tener también el apoyo de su padre, del adulto, del tutor, y entonces el otro lo ve” (G4:6).

Pero la sobreprotección de los hijos en el seno familiar no queda totalmente explicada a partir de la alarma social generada en torno al acoso escolar. La comprensión, en su amplitud y complejidad, del exceso de protección que caracteriza las relaciones paterno-filiales requiere atender a los grandes cambios que ha experimentado la familia en las sociedades modernas. Resulta interesante el análisis que hace A. Giddens (2002: 74) de la posición de los niños en todo este proceso porque permite explicar el cambio en las actitudes protectoras de los padres. “*En parte, apreciamos más a los niños porque se han vuelto mucho más escasos, y porque la decisión de tener un hijo es muy distinta a lo que era para generaciones anteriores. En la familia tradicional los niños eran un beneficio económico. Hoy, por el contrario, en los países occidentales un niño supone una gran carga económica para los padres. Tener un hijo es una decisión más concreta y específica que antes, y está impulsada por necesidades psicológicas y emocionales*”. Por consiguiente, la preocupación de los padres por los hijos ha de entenderse también en el marco de las expectativas muy superiores sobre cómo han de criarse y de protegerse los niños.

La sobreprotección genera en algunos alumnos una presión. Por eso, los profesores constatan que no siempre aceptan este proteccionismo de los padres porque crea una imagen social del niño o joven muy contraria a los valores de fuerza e independencia, que prevalecen en la cultura juvenil.

“Si el hijo o la hija tiene iniciativas, no tiene el problema de rechazo con los demás, cuando vienen los padres, ellos mismos les dicen a sus compañeros, ¡es que esta mujer!... mientras que el débil siempre acepta el apoyo de su madre o de su padre, del tutor, porque se siente débil, yo así lo veo” (G4:6).

2. Relaciones paterno-filiales

Los profesores constatan la impopularidad que ahora tiene, tanto en los padres como en los hijos, la autoridad-poder, la autoridad-paterna indiscutible, la autoridad arbitraria del “*es así porque yo lo digo*” característica del modelo de familia tradicional. Los padres, y también los profesores, quieren cambiar el modelo tradicional de autoridad, creen que deben cambiarlo, pero no saben si el nuevo modelo realmente funciona.

“Tenemos una serie de palabras malditas en la sociedad, sacrificio es una palabra maldita y autoridad es una palabra maldita; supongo que todos debemos de tener un recuerdo muy malo de la autoridad antigua y creemos que debemos cambiarla, lo que no está claro es el modelo, si tenemos un modelo para cambiar esa autoridad antigua, ni si el modelo

que tenemos, si es que lo tenemos, funciona. Lo que es posible es que detrás de la violencia en la adolescencia, de consumo y todo esto... detrás hay un déficit de autoridad no sólo de la escuela, puede que también de la escuela, pero sobre todo de autoridad en la familia; hay una dejadez de funciones en casa, una dejadez de funciones en la policía ya que se está vendiendo alcohol a menores, todos sabemos donde y nadie quiere tomar medidas. Supongo que es impopular pero luego no podemos quejarnos de lo que pasa”. (G5:7).

Quieren cambiar el modelo pero no saben cómo hacerlo, y como tienen dificultad para manejar los conflictos, incluso de hablar de ellos, terminan desarrollando unas relaciones permisivas, por eso la imagen que los hijos tienen del padre está dividida combinándose autoridad con debilidad.

“Nunca como hasta ahora en la familia hay tan poca capacidad de mantener un castigo, con lo cual el crecimiento de responsabilidad es reducido. Nuestros padres a los 14 años, la mayoría estaban trabajando. Si uno trabaja el lunes y tiene que trabajar a las siete, difícilmente el domingo se va por ahí... porque no aguanta. Ahora la gente no tiene responsabilidad. Ahora tienes el chico que suspende once, repite curso, y se le compra una moto o tienes el chico que... le castigas a estar sin salir un mes y a la semana siguiente ha salido. No somos capaces de mantener el castigo” (G.8.7).

El mundo adulto les resulta ajeno y no les ofrece satisfacción a sus necesidades de autoafirmación, de ahí que deseen ser diferentes a sus padres, y ambas variables son las que permiten explicar una parte muy importante de las situaciones de acoso.

“Siempre he visto que los padres del acosador, es una máxima que se cumple siempre, no tienen ningún tipo de autoridad con el propio chaval. Al hablar con los padres, como ha sucedido en algún conflicto, ves que el chaval en algún momento de la reunión que participamos los tres, los padres, el alumno y el profesor, se come a los padres, no tiene freno no, no tiene ningún tipo de límite. (G5:6).

Hay una serie de factores explicativos de los procesos de acoso que mencionan los profesores, y que están vinculados o atribuidos a la familia:

1º) Educación para la autonomía (o para el aislamiento) derivada de la no asunción de sus responsabilidades como padres (trabajo excesivo, comodidad, separación de los padres, etc.).

“Para empezar me parece que el hecho de que trabajen ambos, de alguna manera provoca que los chavales comiencen a auto aislarse ellos mismos en casa. ¡Oye no me molestes que vengo cansado de trabajar o no sé qué! Recurren a la play station, o al ordenador, un chateo y tal, y ya las relaciones un poco más personales dejan de existir.” (G12:17).

“Está bien que los niños sean autónomos, pero a veces se les dan unas responsabilidades muy tempranas, y esas responsabilidades quizá las tendrían que tener pero acompañadas lógicamente del padre o de la madre y no es así la cosa” (G9:3).

La idea de la ausencia o invisibilidad de los padres, pretendida o necesaria es una de las ideas más remarcadas por los profesores. Se trata de una ausencia tanto física como educativa. El profesorado recuerda la importancia de ejercer el papel de padres y no de colegas.

“Hay muchos padres que, es mi opinión, llegan muy cansados del trabajo, a horas muy tardías... y claro no se atiende a los niños como se tendría que atender en el sentido de que cuando uno viene cansado de su jornada laboral y el niño: ¡papá, papá! y el padre le dice: claro, claro... haz lo que quieras y le envía a la consola para poder descansar él” (G9:2).

Por otro lado, los profesores opinan que la familia deja demasiado tiempo solos a los niños (tiempo que ellos utilizan para ver el televisor o jugar en internet), y en el tiempo que les dedican no se establece un diálogo entre ellos y no se ejerce una labor educativa en valores. La falta de comunicación y la escasa o nula capacidad de convivencia son otras de las características disfuncionales que presentan las relaciones familiares.

“La verdadera función de la familia debería de ser, inculcar valores, esos valores que han mamado desde pequeños entre hermanos, en el juego, ese familiar de... ¿no? ese microcosmos de la sociedad. Y claro nos llegan algunos con muy pocas horas de diálogo con sus padres, de contacto de verdad, y con muchas horas de televisión...” (G1:6).

2º) Educación en la abundancia y el hedonismo.

“El cierto poder adquisitivo que se ve, implica que los chicos de hoy en día pidan continuamente... Esto está creando una situación de que el niño no conoce los límites de lo que quiere, si lo quiere sabe que lo va a conseguir, y en una relación social hay que saber hasta donde puedes llegar y hasta donde no puedes llegar, y eso creo que en las familias se está descuidando un poco. A los chicos, para que no me molesten cuando llego cansado de trabajar, o porque tienen que estar solos porque no hay nadie en casa, se les consiente todo”. (G12:17).

“Los padres yo creo que educamos lo mejor que sabemos, ¿no? y cada uno hace lo que cree que va a ser mejor para su hijo, pero a mi me faltó dinero para comprarme no sé que gaita en su momento, y no la tuve y he sido feliz, y yo hoy tengo dinero para comprarle esto a mi hijo, ¿va a ser más feliz comprándoselo? ¿Le va a ir mejor en la vida? Pues a lo mejor es muy fácil

pensar que sí, pero lo difícil es pensar que no y explicárselo”. (G12:4).

Este profesor, asumiendo el rol de padre plantea la cuestión de cómo hacerle entender a un niño o joven que la negación puede producir la felicidad ¿qué clase de felicidad es la privación? En medio de un mundo que envía mensajes consumistas de un modo vertiginoso. ¿Pero qué relación existe entre esto y la convivencia escolar? Permisividad, hedonismo, egoísmo, incluso carencia de normativas pater-nas se entremezclan como argumentos interpretativos de la conflictividad y el acoso en los centros educativos al mencionar el papel de los padres.

3º) Educación tolerante y con ausencia de estrategias para evitar la frustración.

Uno de los temores, que señala el profesorado respecto a la sobreprotección activa, es la consideración de la escasez de estrategias de las que se está dotando a los jóvenes para afrontar los posibles problemas que puedan sobrevenirles.

“Se frustran ante cualquier cosa, si no consiguen tener tanto dinero o... a la mínima si lo que ellos quieren no lo consiguen enseguida, pues ya no lo admiten, no lo toleran. Entonces si a un crío le dices ¡oye que vamos a ir a tal sitio!, si luego se ha torcido un poco la cosa, y no has podido ir, entonces ya la has liado. Vamos que, por su escala de valores, si no consiguen tal o cual cosa cuando ellos quieren y en el momento que ellos quieren ya se vienen abajo” (G13: 6).

4º) Educación en la sobreprotección y la impunidad.

“Los chicos suelen exagerar mucho lo que les ha pasado, sobre todo antes de que a mi me riñan voy a ir yo a defenderme, y entonces del padre sale la parte de protector del cachorro, a mi hijo que nadie me lo toque, y sobre todo si se lo ha hecho el hijo del vecino”. (G12:18).

“También hay que tener en cuenta la actitud de los padres, que todo lo que hacen los hijos está bien, cualquier problema que pueda surgir defienden a su hijo. Como yo no les puedo dar mi tiempo, se tiende a dar dinero, los protejo o los sobreprotejo de una forma que nadie pueda hacerle sentirse rechazado, si posiblemente estuviera sin un duro lo solucionaría de otra manera pero si me apuras van hasta con la navaja por si alguno se pasa”. (G12: 6).

5º) Educación en la permisividad. Educar en la permisividad dista bastante de coincidir con la educación en el amor. Igualmente tiende a pensarse que cariño y disciplina son dos conceptos incompatibles.

“Creo que la permisibilidad es el principal problema. Yo creo que antes era menor el número de padres permisivos, había menos dinero y eran distintos quizás, pero ahora lo que se da es ese no ser menos que los demás”. (G12:19).

6º) Los padres en la resolución de conflictos relacionales de sus hijos.

La presencia de las familias es clave en cualquier proceso de enseñanza. Los profesores enfatizan la importancia de la relación que el centro educativo y el profesorado debe mantener con los padres, y su reacción ante esta relación necesaria se considera factor facilitador u obstaculizador.

El papel de las familias en la resolución de los conflictos muestra una ambivalencia transparente. En algunos casos, la resolución es inviable por la negación de la realidad que el profesor o tutor les muestra. En otros casos, es la excesiva preocupación o dramatización la que complica la resolución. Encontramos en los dos polos del *continuum* de respuestas opciones tan variadas como la negación, canalización, exageración o dramatización, y todo a menudo en función de dónde toque jugar: en el bando de los acosadores o de los acosados.

“El problema es cuando el padre o la madre le saca mucho la cara, y no admite que le digan nada: mi hijo esto jamás”. (G12:20).

La no ingerencia se desearía en algunos momentos. Los profesores de institutos en el entorno rural, o aquellos urbanos en donde el barrio sigue siendo un espacio de referencia colectivo, han puesto de manifiesto la generalización de problemas enquistados comunitariamente y su reflejo en la dinámica escolar, resaltando la conveniencia de permitir la resolución de conflictos al margen de la intervención familiar como medio para evitar amplificaciones de problemas.

“Cuando intervienen las familias, ya la hemos liado; un problema de chavales del instituto en clase o en la calle, que se pelean, discuten, o no sé que, además de que es normal en la adolescencia, y el gallo tiene que hacerse sitio en el gallinero, porque tienen que marcar su territorio y decir aquí estoy yo, pero cuando intervienen los padres, y comienzan de que si tu hijo le ha dicho al mío, que si no sé que, empiezan ya los padres y las madres a ir de una casa a otra, y entonces ya es cuando se desmadra y toma un carácter distinto, el problema se enquist”. (G12:2).

Los profesores opinan que si las familias se sienten parte del proceso de enseñanza aprendizaje, se pueden conformar frentes comunes, de lo contrario se generan paradojas que no hacen sino trasladar mensajes contradictorios a los jóvenes.

Estos serían, pues, los factores explicativos del acoso escolar que los profesores sitúan en el ámbito familiar: la sobreprotección, la falta de autoritarismo, la falta de diálogo y de comunicación con los hijos. Asimismo, el acoso escolar quedaría explicado por la violencia familiar en aquellas situaciones de desestructuración familiar en las que hay un alto nivel de stress y de conflicto. Esta violencia familiar puede convertirse en un antecedente de la agresión porque el niño ve y aprende que la fuerza física constituye un procedimiento adecuado para solucionar conflictos, pasando a reprodu-

cir en las relaciones con los compañeros el tipo de relaciones que observa en la familia.

Las reacciones de los padres, cuando los profesores denuncian una situación de acoso protagonizada por su hijo, son una manifestación más de estos rasgos característicos de la familia actual. Aunque observan una amplia gama de reacciones conductuales en los padres, la tendencia mayoritaria es que éstos exculpen al hijo, especialmente cuando la conducta de acoso es grave, los padres tienden a realizar una atribución de causalidad externa, señalando como factores determinantes o condicionantes de la misma, la falta de control y de vigilancia de los profesores, su escasa profesionalidad y/o las influencias negativas de los compañeros de clase, o incluso, los problemas mentales y desequilibrios que padece la víctima. De modo que la conducta de acoso se entiende como una reacción inevitable ante los condicionantes ambientales y, por tanto, carente de intencionalidad.

“Hay reacciones para todos los gustos, desde el padre y la madre que en cuanto les dices que su hijo ha hecho, antes de que acabes le suelta un bofetón, hasta el que... lo intenta justificar de la manera más injustificable. Por mi experiencia he comprobado que hay mucha falta de control del locus externo, es decir, que a veces la familia justifica sus propias carencias echándole la culpa a otro... es que el profesor no los controla, es que usted en el patio

de recreo no vigila, es que son las malas compañías, es que el otro día un chico hizo una cosa mal y no le sancionaron y a mi hijo si porque le tienen manía...” (G3:14).

La sobreprotección de los padres y su falta de autoridad frente a sus hijos se hace patente en toda la variedad de respuestas que desarrollan cuando éstos son acusados de acosador, contribuyendo a reforzar el sentimiento de superioridad de este niño o joven y proporcionando un modelo conductual a imitar a partir del cual aprenden que la violencia es un buen modo de resolver problemas. Los profesores consideran que la intervención de los padres no hace más que añadir nuevos problemas y una mayor dosis de conflictividad que dificultan la solución del caso.

3.1.6. El grupo de iguales como determinante del comportamiento social de niños y jóvenes según los profesores

A continuación vamos a considerar cómo los grupos de iguales por medio de los procesos de interacción, intra-grupales e intergrupales, las normas tácitas y el poder de los líderes influyen en las conductas de los alumnos.

Los alumnos tenderán a asimilarse o querer pertenecer a aquellos grupos que les pueden acoger, que son los grupos de iguales –las pandillas, las tribus¹⁸-. El alumno luchará por ello y, si es preciso,

puede llegar a acosar por esta razón, si ello supone la aceptación del grupo. Lógicamente, la persona acosadora adoptará comportamientos violentos cuando las normas dominantes en el grupo de referencia los apoyen.

“Los acosadores a lo mejor son personas que individualmente no tendrían ese perfil pero la pertenencia al grupo en la adolescencia es clave, y los chavales hacen cualquier cosa por la pertenencia al grupo, incluso llegar a esta clase de situaciones” (G3:7).

Del mismo modo se puede explicar por qué la víctima oculta, ante el profesor o incluso ante la familia, el maltrato de que es objeto, por su deseo de aceptación o por el miedo a ser rechazado por el grupo como consecuencia de haber transgredido una norma grupal – en este caso, el ser un “soplón”-. En este sentido, hay que hacer notar que la violación de las normas que se consideran válidas, en una situación de interacción entre los alumnos, puede ser la causa que antecede al acoso de la persona transgresora. Por ejemplo, el “empollón” puede ser objeto de acoso en un contexto normativo caracterizado por la ley del mínimo esfuerzo.

“Es una edad donde necesitan integrarse en un grupo. Los acosados, a veces, no quieren hablar con los profesores para no sentirse rechazados por el resto del grupo y,

18 MAFFESOLI, M. (1998): *El tiempo de las tribus*. Establece una conexión entre el sentimiento de anomia que experimenta el joven y la formación de “tribus juveniles (urbanas)” entendiéndolo que éste es un elemento de agregación básica entre iguales que buscan ampliar sus márgenes de exploración autónoma en medios adversos.

en ocasiones, chavales que en principio no intervendrían, y por integrarse en el grupo de los majetes, vencedores y acosadores participan y yo creo que es uno de los problemas”. (G3:6).

“Una cosa que es muy grave es el quórum que les hacen los demás chicos y, en lugar de coger y separarlos, al contrario, les hacen quórum y se les jalea” (G1:6).

Pero esta forma violenta de comportamiento que, en ocasiones, el joven adopta para obtener la aceptación del grupo es, como se ha dicho, minoritaria. A veces, se trata simplemente de “juegos de sociabilidad” que para un observador externo, desconocedor de las normas y costumbres grupales, pueden parecer conductas de acoso sin serlo.

“Sí, por ejemplo, a un chico continuamente le están empujando, ¿podemos decir que eso es un acoso o es una estrategia para buscar una empatía o de amistad con una persona, que si tú me empujas yo te empujo? Como un juego, un juego de sociabilidad, un juego de intentar formar un grupo a base de empujarme, no me empujes, están considerándolo como un juego de manos y luego pasan al lenguaje verbal. Es que a veces, muchas veces, nos alarmamos cuando están estos toques de empujame y tal” (G7:6).

Los conflictos con los inmigrantes han estado marcados en un alto grado por las dinámicas intergrupales que marcan las diferencias entre grupos con el

fin de reforzar la identidad intragrupal. Aunque en el discurso de los profesores, por un lado, se dice que hoy en día este tipo de conflicto ha aminorado en los centros y se puntualiza expresamente la idea de que el acoso escolar no debe entenderse como un problema étnico, sino como un problema social, por otro lado, sí que parece haber una cierta preocupación con la tendencia a la marcada tribalidad de los inmigrantes.

“Sobre todo esa gente, los ecuatorianos muy tribales... tienden a formar sus pandas y a mi eso me preocupa enormemente... a veces, creo que me obsesiono mucho con esto por el look que llevan y tal, y he tratado de hablar con ellos, es un mundo muy cerrado y yo creo que por ahí nos puede venir” (G1:13.).

Esta mayor tribalidad se ve favorecida por el aumento del número de inmigrantes en los colegios e institutos, que algunos profesores consideran está siendo ya excesivo, permitiéndoles constituirse como grupo estructurado bien sea para defenderse de los ataques de otros grupos, o bien para atacar ellos mismos. No obstante, en el discurso que aparece en los grupos, -y lo mismo sucede en el caso de las AMPAS y de los alumnos- se evita caer en el estereotipo de que el inmigrante es más conflictivo.

“Se agrupan ellos, se defienden, o sea ellos mismos tienen sus propias leyes, crean su ley, su forma social, su status, su jerarquía, sus propias defensas... lo que han creado es una

estructura social, supuestamente para defenderse de ellos” (G1:14).

Terminamos este apartado con dos cuadros en los que se recoge la caracterización que han hecho los profesores sobre las normas grupales y las peculiaridades del líder acosador.

CUADRO 1. NORMAS VIGENTES EN LOS GRUPOS DE IGUALES

- Una agresión dirigida desde fuera contra un miembro del grupo tiende a considerarse como dirigida contra uno mismo.
- La agresión contra un grupo rival tiende a considerarse legítima y justificada.
- La agresión dentro del grupo está severamente sancionada y se intenta inhibir.
- No debe decirse a un profesor nada que pueda ir en detrimento de un compañero del grupo. Si lo haces eres un “soplón”.
- No debes realizar demasiado trabajo. Si lo haces eres un “empollón” y dejas en mal lugar al resto del grupo.

CUADRO 2. EL ACOSADOR COMO

LÍDER DE SU GRUPO

- Necesidad de reconocimiento y de distintividad muy acusada.

“Es gente muy insegura, con mucha falta de identidad” (G2:7).

- Es el punto focal en la organización de su grupo. En su ausencia el grupo se desmorona, no hay actividad común.

“Yo veo que el que es acosador es además el cabeza pensante, y si lo quitas de un grupo que está acosando, aquello se desmorona, igual que cuando ves en estas películas históricas que muere el jefe y todos van de retirada”(G4:9).

- Es la cabeza pensante, el que toma las decisiones Es más resolutivo que los seguidores.

“Yo creo que el líder nunca hace nada. Claro que no, pero siempre tiene a alguien debajo que lo hace, él manda, siempre lo hace el otro, pero el sentirse y que le obedezcan y qué el pueda decir eso en un grupo de adolescentes” (G4:9).

- Es el guía del grupo.

“Si el grupo masa le sigue es un camino sin retorno, tiene que seguir manteniendo el tipo, pero una vez iniciado el camino, el acosador, porque siempre hay un líder, ya que el grupo de por si no se pone a acosar, tiene que mantener su prestigio y su prestigio no es precisamente sacando buenas notas, ni siendo ejemplo de comportamiento cívico, sino... de chulo ó como le queráis llamar” (G3:8).

“Es el más cruel, el más fuerte... Su poder está basado en la atracción, la amistad que los seguidores sienten hacia él o en el miedo a no ser sus amigos.

“Suele ser que alguno de los líderes son un poco más crueles, yo por lo que veo, generalmente el acosador tiene que demostrar que es malo y que no le importa hacer daño, si no deja de ser líder, yo así lo veo” (G6:14).

- De aspecto físico atractivo.

“Pero si añades el guapín o el fuerte, mira por ejemplo Alfonso o Laura, que no pueden añadir el guapin, el tal, porque además soy regordete, porque además soy bajita, esos nunca podrán dar el paso a ser de la otra parte” (G2:9).

3.1.7. La convivencia en los centros educativos desde la mirada del profesor

Después de haber perfilado los rasgos que caracterizan al acosador y a la víctima, de haber tratado las influencias negativas de los medios de comunicación de masas, las disfunciones en las relaciones familiares, las dinámicas intragrupalas e intergrupales en las que se enmarcan las relaciones de convivencia entre alumnos: ¿en qué manera los cambios sociales y culturales están afectando a la educación? ¿Tiene el sistema educativo capacidad de respuesta ante las situaciones que se generan en el aula como resultado de las situaciones sociales y familiares que viven cada día los estudiantes? ¿Qué papel le queda al centro en todo esto? ¿Qué papel juega el entorno educativo en el surgimiento de relaciones de convivencia conflictivas entre los alumnos? ¿Qué parte de culpabilidad asumen los profesores en este asunto?

La mirada hacia el interior de los centros educativos, los profesores la dirigen a tres puntos diferentes. Por un lado, atienden a la influencia del sistema escolar como fuerza motriz o favorecedora del surgimiento de relaciones conflictivas entre alumnos. Por otro lado, reflexionan sobre su papel sancionador y, en general, sobre las respuestas que se adoptan tras la aparición de tales conductas; y, por último, se sitúan en el plano de la prevención como generadores de relaciones de convivencia entre alumnos, compensando las deficiencias

existentes en los demás ámbitos en los que se desarrolla la actividad del niño.

Como señala A. Melucci (2001: 141) el sistema educativo *“es el único contexto donde los jóvenes, o gran parte de ellos, pueden experimentar conjuntamente la experiencia de crecer y de avanzar hacia la madurez. En este sentido, el sistema educativo es un valioso contexto donde la oportunidad de tránsito puede ser desperdiciada o, por el contrario, vivida plenamente. Puede ser desperdiciada en el aburrimiento, la indiferencia o la rutina, o puede ser vivida abriéndose a la diversidad, al sufrimiento que es común a todos los seres vivos”*.

Veamos cómo se posicionan los profesores en torno a estas tres dimensiones.

3.1.7.1. El debate sobre el contenido de la educación y el sistema educativo actual.

Parte de los factores explicativos que se sugieren en el intento por interpretar el modo en que se manifiesta y desarrolla la convivencia escolar hoy, y el esfuerzo por gestionarlos, hacen referencia a aspectos directamente relacionados con el propio concepto de educación y su contenido y con las variaciones que ha sufrido el sistema educativo y, concretamente, respecto la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años.

“Es que ahora estamos encontrando chavales que vienen aquí sin querer hacer, sin ningún interés por esto. Antes era hasta la EGB y

el objetivo era llegar hasta los 14 años y ponerse a trabajar, ahora es hasta los 16 años, son dos años más de adolescencia pura y dura, y eso claro puede generar problemas” (G12:5).

La obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la inexistencia de rutas alternativas formativas atractivas y el cambio en el tipo de alumnado que llega a los institutos parece estar en la base de algunos de los problemas percibidos.

“Objetivamente las relaciones han cambiado, porque cambia el tipo de alumnos que se incorpora al centro de secundaria desde hace 10 años, quizá al principio las relaciones que se establecían entre los alumnos y entre alumnos y profesores eran menos conflictivas de lo que son actualmente; ahora sí que se está observando que, a veces, el profesor no puede realizar su tarea de manera adecuada, quizás se ha perdido el respeto en el marco de esas relaciones generales, en comparación con el tipo de alumnos que venía antes”. (G13: 2).

En el esfuerzo explicativo, los cambios en la ordenación educativa van acompañados por otros cambios que se reconocen como sociales, y que acenúan o agravan a los primeros, en lugar de paliarlos.

“Han cambiado los sistemas de relaciones porque los alumnos llegan aquí con unas aptitudes y unas expectativas completamente diferentes a las de antes y segundo,

como no es lo que quieren muchos, vienen a estar 6 horas sentados y empiezan a generar problemas de convivencia con el resto de compañeros” (G13:2).

La obligatoriedad de permanecer en un centro educativo, la insatisfacción y frustración que eso desencadena junto con las motivaciones y expectativas con las que llegan los alumnos al centro parecen ser el contenido de un cambio percibido en los últimos años. A ello se une el hecho de que antes el sistema educativo establecía un primer filtro, diferenciando entre los estudiantes más motivados para seguir estudiando y los orientados hacia una formación profesional. El fracaso escolar se percibe muy vinculado a la inexistencia de opciones o alternativas educativas y formativas para los estudiantes desmotivados.

“Están aquí porque en algún sitio tienen que estar, entonces pasan los años y ese fenómeno de desprecio va creciendo. Ha habido un filtro en la secundaria que ha contribuido a que poco a poco estos desplazados y gente que no le interesa la educación se ha ido perdiendo por ahí”. (G13:7).

Sobre la influencia del entorno escolar en la aparición de problemas de convivencia en los alumnos, hay un acuerdo bastante generalizado en considerar que los cambios estructurales que ha supuesto la nueva política educativa han favorecido el incremento de los conflictos en los grupos de primero y segundo de ESO.

“El hecho de que los chicos que van a primero y segundo de la ESO estén en los institutos yo lo veo como negativo y para mí, de alguna manera, también perjudica y fomenta que se den más conflictos” (G1:10).

El profesor se cuestiona algunos cambios que ha introducido la ESO, en concreto, la masificación de las aulas y el incremento de profesores por grupo. Ambos factores tienen una misma implicación evidente: el control se diluye. Por un lado, porque las relaciones profesor-alumno se hacen más impersonales y distantes. Por otro lado, porque la responsabilidad del control se reparte entre varios profesores.

“En un centro de primaria o lo que era un centro de EGB había menor número de profesores, con lo cual el control era mayor, la estructura del centro era mucho más familiar, era más pequeña. Cuando llega a la ESO todo esto se rompe y se diluye, y el alumno empieza a ver que aquí no hay control; él no ve ese control porque hay una gran cantidad de profesores, pasillos muy grandes, grandes masas de alumnos que suben y bajan y ahí bueno, se puede empezar a ser libre para jugar a su antojo” (G3:21).

Sorprende que apenas haya referencias, en el discurso de los profesores, a las metodologías docentes como factor esencial que puede mejorar el nivel de motivación o, por el contrario, incrementar el aburrimiento y el desinterés

del alumnado, ya que hemos constatado que se quejan del desinterés del alumno, que sólo busca divertirse. La ausencia de motivación por las actividades que se les proponen en el currículo escolar hace que el alumno se reúna con compañeros que están pasando por un proceso similar y piensen en otras actividades que puedan sacarles del aburrimiento y de la monotonía. Si el adolescente no busca ser el cabecilla, simplemente seguirá y actuará como los demás. Si, por el contrario, busca destacar, la acción será más arriesgada y de mayor nivel de dificultad, pudiendo incluso traspasar los límites establecidos.

¿Cómo reaccionan los profesores ante esta situación? La cuestión no es baladí porque, dependiendo del tipo de reforzamiento que se obtenga al realizar la acción, los jóvenes buscarán otras actividades gratificantes que supongan acción conjunta con el grupo o bien volverán al punto inicial de motivación repitiéndose el proceso, a no ser que el profesor motive de alguna manera a estos jóvenes.

En el discurso de los grupos han aparecido reflexiones interesantes sobre los diferentes modelos de intervención que se pueden seguir para paliar los estados de conflictividad en el ámbito educativo. Se ha hablado tanto de la intervención de carácter punitivo y personalizado como del enfoque preventivo y social, constatándose, en cualquiera de los dos ámbitos o estrategias de actuación, grandes dificultades y disconformidades.

3.1.7.2. Sobre la estrategia de actuación punitiva: la disciplina

En las conversaciones surge la temática de la disciplina, ya sea en su dimensión preventiva, activa o resolutive. Sobre esta cuestión destacan dos ideas esenciales, la inadecuación del modelo disciplinario actual y la cuestión disciplinaria como amalgama de subjetividades e interpretaciones no coincidentes.

1º) Lo inadecuado del proceso disciplinario vigente se debe a la lentitud, complejidad, reducción del margen de maniobra y cuestionamiento continuo.

“¿Y tenemos armas realmente, con el reglamento en la mano, para ser eficaces contra esto? Yo creo que no, las medidas siempre son largas, tediosas, un mes y otro mes para que recurran. Si a un alumno que ha hecho algo, lo coges cuando empieza el problema, no cuando ya ha hecho algo gordo, la sanción que le puedes poner es al cabo de dos meses, y entonces cuando llega el momento consideras que es casi mejor no sancionarle porque ya ni se acuerda ni él ni nadie. Para ser eficaz la sanción tiene que ser rápida y el sistema disciplinario no funciona” (G13:8).

Se trata de un proceso que al fin y al cabo es cuestión de sensibilidades. ¿Cuándo existe consenso en las significaciones? ¿Cuándo se está asumiendo conflictividad en procesos considerados como normales por los propios protagonistas?

Esa falta de sintonía en la significatividad y emotividad, por parte de alumnos y profesores, hace referencia a comportamientos manifiestos como el lenguaje verbal o las manifestaciones corporales.

“Hay una violencia que está presente en las aulas, en su relación, en los mensajes que se envían, los insultos como mínimo son..., yo los he visto: gilipollas, hijo de puta, ¿qué ocurre? Tú ves ese mensaje y claro yo digo: pero ¿qué barbaridad es ésta? Sin embargo, ellos no notan que eso sea duro, que sea excesivo como insulto. Algunos padres comentan, con sorpresa, que a su hijo le han enviado por mensaje un insulto, pero realmente el significado que le dan los alumnos no es el mismo. Quizá por ahí venga un poco el primer problema”. (G13:4).

Los propios alumnos son conscientes de la importancia de la disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de las relaciones interpersonales y grupales:

“Pero es curioso, cuando les planteamos en cuestionarios anónimos, en los cuestionarios previos a las evaluaciones ¿qué cambiarías del comportamiento grupal en clase? ¿cómo solucionarías los problemas? señalan el mal comportamiento de algunos alumnos, y como medidas son más tajantes que nosotros y plantean medidas más duras como expulsiones, sanciones y señalan con el dedo a quienes les hacen la vida incómoda, los que les hacen la vida incómoda dentro de la clase” (G13: 8).

Se ha constatado un cambio en la manera de representar y manifestar lo que implican nociones como autoridad, respecto, disciplina, obligación, deber, etc. Una discrepancia manifiesta que los profesores observan y que, en la mayoría de las ocasiones, no saben cómo abordar o gestionar. Se sienten alejados del alumno o no encuentran el canal comunicativo que les permita incrementar el entendimiento recíproco.

“La escala de valores de un chico joven de 15 y 16 años no es la misma que la tuya, pero lo que a ti te puede sorprender muchísimo, ellos lo ven como normal ¿qué ha cambiado? Ha cambiado el tipo social, y se ve como muy normal esas cosas”. (G13:5).

Se trata de un pasotismo, o de una cierta indiferencia, que despierta la duda acerca de la conciencia o no, por parte de los alumnos, de la importancia de su comportamiento. Se trata, por tanto, de conductas dispares referidas tanto a los protagonistas activos (acosadores y acosados) como a los expectantes (compañeros, profesores, etc.), de manera que podría hablarse de acostumbramiento, de pasividad perpleja o acomodaticia, de aparente indiferencia e incluso de una “dureza expectante y fría” generalizada ante los hechos violentos. Se refieren al contagio de una serie de modelos o referentes esencialmente negativos cuya reproducción tiene lugar sobre todo en el marco escolar.

“Siempre se ha dicho que el que estudiaba mucho era el empollón de clase; ahora el que saca buenas notas, el que realmente no hace lo que el resto del grupo, desde luego es el marginado y a por él. Hay unos valores y unas actitudes que te tienes que unir a ellas, porque incluso el chico que ha sido acosado por no pertenecer a eso se ha dado cuenta que hay que pertenecer a un grupo social y tiene que actuar así, y si no se muere de asco fuera”. (G13:7).

Son modelos impulsados a partir de la propia dinámica de los grupos en cuya evolución es extraordinariamente difícil mediar desde la condición de profesor. Las recompensas que para un alumno, con conciencia normativa y valorativa acorde a los dogmas educativos, propicia la propia institución provienen de aquellos colectivos (educadores y padres) cuyo cuestionamiento favorece la popularidad y liderazgo entre determinados alumnos. Las recompensas provenientes del propio sistema son casi inexistentes o cuando menos no provocan reconocimiento social entre los iguales, y consecuentemente restan su efectividad y afectividad. Esta estrategia hace referencia al castigo y a la exclusión de aquellas personas –los acosadores– que se han comportado de manera inadecuada.

“Nosotros que tuvimos un caso serio de acoso el año pasado y se solucionó muy bien y fue algo que normalmente los profesores no nos gusta hacer, ¿no? que es separar al

chico acosador y cambiarlo de clase, y así se soluciona. Se había hablado con él, se había hablado con la familia e incluso tuvo el castigo de salir de clase y el cambio fue radical... luego su familia se lo llevo del colegio. Yo creo que la clave de todo el tema, aparte de ese momento de autoridad que él vio, fue que cuando se le cambió de clase es cuando se sintió sólo y ahí es cuando reparó en la situación. Creo que por ahí deberían ir los tiros” (G5:11).

La alternativa consistente en cambiar de clase al acosador o incluso pasarle la patata caliente a otro centro, no tienen una buena consideración entre el profesorado, aunque en situaciones extremas pueden llegar a justificarse. Y es que en este tipo de respuestas que concentran la actuación directamente en la sanción del acosador, indirectamente hay un intento de dar un lugar privilegiado a la víctima. Sin embargo, las dificultades que se observan en este nivel de actuación son múltiples. En primer lugar, por la incapacidad de identificar al acosador debido a la complejidad que reviste el acto y, por otro lado, se alude a la incapacidad de garantizar el castigo debido a una crisis de autoridad fuertemente sentida por los profesores.

“Y encima sin autoridad, porque uno de los principales problemas de lo que decías, es que no existe un frente de autoridad hoy en día, ni en la familia, ni lógicamente en los profesores. Yo creo que el principio de

autoridad tendría que desarrollarse más en todos los sentidos, familia y por supuesto, colegio” (G2:15).

Por ello, en ocasiones la solución se concentra no tanto en el castigo al agresor sino en la defensa de la víctima. Concretamente se habla de situaciones en las que ha sido necesario cambiar de centro a esta persona como modo de solucionar el problema. Pero tanto si se cambia de centro al acosador como a la víctima sólo se consigue –como dice este profesor– solucionar el caso concreto del acoso pero no las causas que lo provocan.

“Cuando salen del círculo de amigos se encuentran más integrados, mas realizados y la experiencia nos está dando la razón. Chicos que hemos tenido en el centro o en otros centros que con ese grupo no llegaban nunca a integrarse, y siempre se veían acosados, rechazados, han salido a otros centros y han hecho otras amistades y se sienten contentos e integrados” (G4:5).

3.1.7.3. El profesor ante el conflicto escolar y el acoso: capacidades y limitaciones

Si podemos hablar de varias posturas en la interpretación de la temática de la convivencia escolar, igualmente podemos asumir una clasificación reducida a la hora de explicar el papel que el profesor debe o puede asumir en el proceso de resolución y gestión de los conflictos en el entorno escolar. La visión reduccionista y esencialista vendrá asociada lógicamente con el

convencimiento de que el proceso educativo tiene que proseguir en la misma línea que lo viene haciendo, permitiendo un margen de maniobra para que los propios alumnos resuelvan sus conflictos pero sin tolerar excesos o superación de los límites, aparentemente claros para algunos profesores. Por otro lado, hemos encontrado otros que observan los procesos de cambio pero se sienten en parte desbordados por la percepción, quizás exagerada, de lo que se les viene encima... En su discurso descansa cierto toque de pesimismo, a veces derrotismo, que no es sino la alerta sobre la inexcusabilidad de la intervención para mejorar la situación.

“Tú puedes intervenir en la situación concreta del momento pero no en la raíz del problema” (G12:4).

“Los propios alumnos nos están pidiendo que, por favor, les echemos una mano, porque son incapaces de controlar al compañero. Y es normal, los fuertes salen adelante, pero los que están en medio son los que se hunden y a esos son los que tenemos que apoyar, y no lo estamos consiguiendo sinceramente” (G13:8).

Finalmente, observamos a una mayoría de profesorado que está impulsando la mediación y resolución de conflictos con una gran dosis de serenidad y profesionalidad. Básicamente se sugieren las siguientes actitudes en el momento de afrontar problemas de convivencia en el centro: paciencia, serenidad, discreción, diálogo, contratación y mediación.

“Primero, paciencia en el sentido que esto no es una cosa que se resuelva de la noche a la mañana. Segundo, no ponerse nervioso porque a lo mejor empeoras más el problema, ya que un comentario en clase puede ser peor; entonces discreción, coger a las partes, primero a ver, cuéntame la película, cuéntame tú tu opinión, y luego al otro, cuéntame tu opinión, y entonces cuando ya tienes una visión de un lado, otra visión de otro lado, otra visión externa que te puedan contar los compañeros; se trata de intentar hacer una mediación entre todos para ver qué es lo que está pasando, porque generalmente, según la experiencia que tengo de esto, es que son malentendidos” (G12:21).

En este proceso, la observación atenta y la escucha activa, se convierten en los ingredientes imprescindibles. La mayoría de los profesores son partidarios de hacer emerger los conflictos latentes y dotar a los alumnos de estrategias de resolución de conflictos, en los que ellos no pueden asumir otro papel que el de mediadores, en continua comunicación con el equipo educativo.

“Mi opinión personal más que prevención, es hacer aflorar el conflicto antes de que se haga mayor, es decir, conflictos hay porque hay diversidad de intereses, y cuando hay dos personas está claro que, en algún momento determinado, las dos personas no van a

querer lo mismo, y eso genera tensiones, y esas tensiones hay que aprovecharlas, eso tiene que salir y resolverlo cuando es poca cosa, y dar a la gente estrategias y herramientas de resolución de conflictos” (G12:23).

En suma, descansa en estos discursos la idea de que hay que seguir haciendo, actuar para transformar, lo que constituye la esencia de la educación. El profesorado reclama recursos materiales y humanos y formación específica, para poder afrontar las situaciones que se generan en el ámbito educativo y que determinan las relaciones de convivencia en los centros.

“Yo creo que de esto se ha hablado y se comenta dentro del equipo docente, que semanalmente se junta; yo creo que se están poniendo los medios que tenemos, porque lo que está claro es que nosotros somos profesionales y estas situaciones se pueden dar y tienes ciertos indicadores, y cuando los percibes lo hablas con los compañeros e intentas hablar con los alumnos, intentas seguir un proceso para resolver ese problema, pero yo no sé si siempre somos capaces de percibirlo” (G12:16).

Son temas relevantes al respecto:

1º) Excesivas exigencias competenciales al profesor.

“Se nos exige que tenemos que enseñarles unas materias, unos conocimientos, y que además los tenemos que educar. A nivel social

habría que estar todo el día trabajando, y realmente es verdad que el tiempo no lo tienen los padres para estar con los hijos, ¿entonces como se ha intentado suplir? Es que no podemos hacer todo, porque además en el colegio están 6 horas de 24, luego tienen sus clases de repaso o cosas similares, cuando no están solos, entonces ¿qué ocurre?” (G13:10).

2º) Falta de preparación para afrontar ciertos problemas en el aula e incapacidad del sistema educativo para resolverlos.

“Yo creo que los profesores, estamos preparados para que el alumno quiera aprender y resulta que nos encontramos frente a alumnos que no quieren aprender, entonces no sabemos qué hacer... El problema no es que nosotros no sepamos como enfrentarnos al alumno que no quiere aprender, el problema es que el propio sistema educativo no sabe que hacer en estos casos, es un problema más de raíz” (G13:11).

3º) El papel preventivo y necesario del tutor.

La importancia de la tutoría como mecanismo para potenciar la disminución de la conflictividad en la convivencia escolar no se corresponde con los medios activados para ello, la motivación del profesorado o la propia respuesta de los estudiantes que infravaloran estas tareas.

“Legalmente todos los profesores podemos ser tutores. A nivel de

formación no hemos recibido conocimientos específicos pero a nivel escolar todos servimos para ello, ¿me explico? Todos hemos recibido la formación correspondiente como profesores y se supone que a todos nos gusta esto, eso es la teoría pero luego a nivel práctico ya sabemos que hay tutores que funcionan mejor que otros, porque tienen más experiencia o porque tienen más interés o por lo que sea, porque se manejan mejor a los chavales” (G12:21).

“Eso te lleva ya mucho tiempo, todo eso son horas, horas de formación, ¿por qué no nos dicen? mira esta semana te vamos a sustituir y te vas a ir a hacer un curso de formación para tratar el acoso escolar. Si la figura del tutor la hicieran más apetecible, habría gente que se le da bien, y que yo creo que en el fondo disfruta haciéndolo, porque se acerca a los alumnos y desarrolla su profesión, pues a lo mejor estarían con más ánimo para pedir incluso las tutorías” (G12:22).

Hemos incorporado las principales dificultades en torno a las que el profesorado aragonés reflexiona sobre la gestión de la convivencia escolar. La directora de uno de los centros visitados se planteaba la siguiente cuestión:

“Nosotros tratamos de inculcarles, y en ello estamos, pero, ¿cuánto cala nuestra enseñanza? Pues no lo sé. Quieres pensar que algún día saldrá, pero evidentemente en este

momento a ellos les pesa más la situación social entre ellos, es decir, de grupos y de normas de convivencia entre ellos, ya que respetan las nuestras porque saben que hay que hacerlo, escuchan cuando les cuentas, yo quiero pensar que escuchan y que alguna vez les saldrá, pero evidentemente para ellos es muy importante de momento su situación personal en el grupo, y le dan mucha importancia y mucho valor, entonces son capaces de hacer algo que saben que no está bien, de dejarse llevar” (G12:6).

3.2. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los padres

3.2.1. Cómo viven los padres la inserción social y el conflicto relacional de sus hijos.

Tras establecer una panorámica extensa del discurso de los profesores en torno a las relaciones de convivencia existentes entre los alumnos, constatamos las múltiples referencias que en él se hacen a los procesos de socialización en el seno familiar como factor condicionante o favorecedor de la aparición de problemas en estas relaciones. Por tanto, resulta inevitable y necesario escuchar a los padres y ver cuál es la lectura que hacen de la relación de convivencia existente en los centros. Lo que a continuación se presenta es el resultado de esta escucha. Partiendo del discurso obtenido en

tres grupos de discusión con padres –realizados en sendas provincias aragonesas– trataremos de descifrar la interpretación que hacen de las relaciones de convivencia y de los conflictos que surgen en ellas, cómo deben analizarse y qué visión tienen del mismo, estableciendo los matices diferenciales que presenta su discurso en relación con el del profesorado.

En los grupos de padres aparecen, de manera explícita, frecuentes intentos de contrastar su punto de vista con el del profesorado debido a la presencia en estos grupos de algunos participantes que, además de padres, son profesores. Pero hay también otras diferencias no explicitadas entre el discurso de unos y otros. En general, la forma en que las familias afrontan la cuestión es más sentimental; en su discurso hay una mayor carga de emotividad que en el de los profesores. Aún cuando hay un intento por racionalizar y objetivar sus percepciones y actitudes ante el fenómeno tratado, nunca se llega en el discurso de los padres al nivel de elaboración y racionalización alcanzado por los profesores, debido a la presencia en dichos grupos de algún padre o madre cuyo hijo ha sufrido una situación directa de conflicto relacional lo que explica alguna diferencia existente, a veces, entre los resultados obtenidos en los cuestionarios y el discurso reflejado en este apartado.

Estas diferencias se observan igualmente en las respuestas conductuales que profesores y alumnos dan al conflicto relacional entre compañeros. En los

grupos de discusión con familias, las intenciones conductuales que surgen ante una situación, por ejemplo, de acoso en la que se ve afectado su hijo como víctima, se radicalizan mucho más por el efecto que adquieren en ellos las creencias sobre las graves daños ocasionados en la víctima y por las actitudes sobre protectoras que mantienen. Por el contrario, las respuestas de los profesores eran mucho más meditadas al tomar mayor conciencia de la enorme complejidad que reviste el problema.

Hay un consenso generalizado entre las familias, sobre los matices diferenciales que aporta la variable género a las conductas antisociales entre los jóvenes. Pero no sólo los padres, como se recordará, también los profesores reconocen que son distintos los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales entre chicos y chicas. Mientras que el conflicto entre chicos adopta, generalmente, formas de violencia física, en las chicas es de carácter más psicológico. Y es precisamente el acoso psicológico lo que resulta más novedoso y temido, dado que el acoso físico siempre ha existido.

Este discurso que establece claras diferencias en la forma que adoptan los conflictos en función del género, pone en evidencia la existencia de formas diferenciales en las relaciones que se establecen entre unos y otros. Estas diferencias consolidan algunos de los tópicos o estereotipos que siempre han marcado las explicaciones sobre muchas de las diferencias de género. En las relaciones entre

niñas, las envidias, los celos son el punto de arranque de muchos problemas de convivencia, mientras que la fuerza física es el modo típicamente masculino de resolver los conflictos.

Madre: “Crueldad, cuando usan esa maldad. Es que se ensañan porque es que enseguida por muy, mira serás muy amiga mía pero te puedo hacer el vacío y voy a hablar con las demás amigas, que son tus amigas también, y te vamos a hacer el vacío y entonces igual me da una chica que chico, es igual (Interrumpe una madre: Son más crueles las chicas, creo yo) (Varias madres asienten) sí también es verdad” (G15:10).

Padre: “También existe, también existe acoso, más psicológico, sobre todo en las mujeres, entre las chicas muchísimo en los bachilleres, hay unos odios y unos machaqueos alucinantes” (G14:10).

3.2.2. La grupalidad como rasgo de la cultura juvenil según las madres y padres de alumnos

En general, los padres estiman que la influencia social que los grupos ejercen sobre los jóvenes no ha sido jamás tan fuerte como hoy en día. Las prácticas juveniles no pueden ser explicadas sin tener en cuenta la marcada grupalidad que las caracteriza. Los grupos son necesarios para la juventud, pero es precisamente en las relaciones intra e intergrupales donde surgen los conflictos (el acoso,

por ejemplo, siempre es un fenómeno colectivo). En esto, que podríamos caracterizar como un “mal necesario”, el discurso de los padres confluye con el de los profesores. Por ello, las dinámicas grupales proporcionan a los padres claves interpretativas para entender las conductas de acoso entre escolares y estudiantes y para discernirlas de otras prácticas juveniles, que aunque aparentemente muestren ciertos grados de agresividad, no constituyen motivo de acoso.

Aunque en el discurso de las familias se contemplan con preocupación las posibles formas de influencia grupal sin distinción de grados, el riesgo de influencias negativas es mayor cuando lo que se busca es la aprobación grupal como refuerzo de la autoestima.

Por ello, aunque el miedo a la soledad como principio básico de integración ocupa un lugar destacado en el discurso, nunca se asocia al desarrollo en el joven de conductas antisociales aunque éstas le permitieran ser incluido en el grupo. Paradójicamente, se dice que lo peor que puede pasarle a un alumno es ser rechazado o excluido de un grupo. La necesidad de relación es tan fuerte en la adolescencia que su frustración, y la consecuente aparición de un sentimiento de soledad, puede ser vivenciada de manera traumática. En esta situación, nos dice una madre, “aunque no haya agresión directamente, pero sí que pueden sentirse acosados”. Nótese que lo importante para ella en un acto de acoso, no es tanto la

intención del agresor de causar daño, como el sentimiento de la víctima.

Madre: “Los adolescentes van buscando el ser aceptados en ciertos grupos, y también se sienten mal si no los aceptan o no consiguen, cuando quieren integrarse en algún tipo de grupo, aunque no haya agresión directamente pero si que pueden sentirse acosados si los excluyen” (G16:3).

Aunque las madres y los padres no conciben la vida aislada al margen del protagonismo de los grupos, constatan que en algunos de ellos las relaciones son muy superficiales. Se trata de grupos de pertenencia con los que se mantiene un contacto limitado a los contextos y actividades escolares, y en los que la atracción es de carácter disociativo, no afectivo.

Madre: “Es muy duro para un niño de 12 años explicarle, sea quien sea, porque ellos la soledad no la entienden, no quieren quedarse solos por nada del mundo, aunque sepan que esa persona que está con ella va a hacer el vacío, porque lo saben, pero no señor no quieren estar... la soledad no la quieren. Entonces hay niños que cogen miedo al pasar de sexto a primero y hay niñas que están deseando pasar de sexto a primero para ver si hay suerte y no les toca en el aula un determinado compañero, porque como vienen de un centro que sólo tiene una vía y pasa a otro centro de cuatro vías, pues que suerte si... pero aún así siguen

teniendo miedo aunque estén en un aula y no tengan ninguna compañía del año anterior y siguen viviendo una angustia” (G15:24).

En estos grupos las interacciones o los contactos se establecen para pasar el rato, pasar los descansos o ayudarte con los trabajos. La diversión es otro de los rasgos que da sentido a la formación de grupos en el centro, determinando la naturaleza de las relaciones, así como sus contenidos y expectativas.

Padre: “Pero es que hay niños que optan por no jugar, mi hijo no juega al fútbol, porque no puede jugar, porque no es bueno... Mi hijo hace natación porque es un deporte en que no compite con nadie y él marca sus límites, pero no puede jugar con sus amigos y llega un momento que no puede jugar ni en el recreo (Varias madres asienten)” (G15:5).

Pero también encontramos en el discurso de los padres referencias constantes a la utilización que hacen los jóvenes de las normas y valores percibidos en el grupo como guía para sus propias actitudes o valores porque esto les produce seguridad y confianza y les permite avanzar en el desarrollo de su propio autoconcepto. Los procesos de identificación y pertenencia grupal se explicarían, en este caso, como una respuesta a la falta de autoestima, de inseguridad y de poca confianza en sí mismos. Esta falta de autoestima es la que llevaría a algunos niños o jóvenes a acosar como forma de obtener una imagen social de

éxito, de triunfo, de fortaleza y de poder; y, al resto del grupo a copiar o a conformarse con las normas grupales personificadas en la figura del líder acosador. Y es esta falta de autoestima, de seguridad o de confianza en sí mismo la que impide al grupo manifestarse abiertamente en contra de las conductas negativas protagonizadas por algunos de sus miembros.

Madre: “Creo que los que acosan, yo no sé si son envidiosos, si tienen problemas psicológico o familiares, porque ante la misma circunstancia no todos los alumnos reaccionan igual. Bueno serán psicológicos también, algún asunto de autoestima. La autoestima puede hacer mucho, ¿no? Que un niño se haga el chulito y luego” (G15:15).

En síntesis, la pertenencia a grupos permite la satisfacción de múltiples necesidades en los jóvenes y muy especialmente, las necesidades de seguridad, sociabilidad y egocentrismo. Llegados a este punto conviene hacer una reflexión importante. La necesidad de proximidad afectiva y de amistad parece tener menor importancia que el miedo a la soledad y a la búsqueda de popularidad asociada al éxito social que se obtiene a partir de las relaciones o contactos que se mantienen con otros. De hecho, las personas más populares serán aquellas que demuestren tener más habilidades relacionales, más capacidad de influencia en los otros, o como se dice en algún punto de este discurso, el que “lleve a las chicas de calle”.

Madre: “Ahora hay que ser popular. En vez de ser un chico normal o una chica normal, tienes que ser popular y eso hace mucho también; las niñas lo llevan mucho y a lo mejor se hacen los chulitos y las chulitas para destacar sobre el resto, y si es más líder acosan al que no le hace caso, o sea, el que no entra por el aro le pueden hacer la vida imposible, el que no entra por el aro es el que suele tener valores y que en su casa le han dicho tú no entres por el aro” (G15:14).

Estos elementos nos aportan algunas claves para entender el tipo de relaciones que, a juicio de los padres, se establecen en el interior de los grupos en torno a los cuales se desarrollan los procesos de socialización y formación de identidades entre los niños y jóvenes. Todo parece indicar que los padres juzgan a los jóvenes como individualistas. Para ellos lo importante no es tanto la amistad como el sentimiento de pertenencia y el no sentirse aislado.

3.2.3. La identidad grupal según las madres y padres de alumnos

Es necesario introducir en este análisis un nuevo elemento que son las relaciones que se establecen con otros grupos. Porque precisamente, son las relaciones intergrupales las que permiten explicar la aparición de relaciones conflictivas entre los jóvenes. En efecto, los padres, al igual que los profesores, consideran que lo más problemático de la pertenencia grupal es cuando la identidad como grupo se

construye por oposición con otros grupos que son entendidos como enemigos y a cuyos miembros se rechaza por “no ser de los nuestros”. Es aquí cuando la pertenencia grupal se manifiesta de una manera más agresiva y violenta.

El rasgo de la cultura juvenil al que los padres dan una mayor importancia como manifestación de las prácticas agresivas o violentas entre los jóvenes es el look. Para los jóvenes el look tiene un alto valor simbólico y es utilizado como un mecanismo eficaz de inclusión o de pertenencia a un determinado grupo o tribu (urbana), posibilitando la aceptación y el respeto del grupo. Sin embargo, los cambios en la forma de vestir tienen una clara lectura para los padres. Un look más extremado y menos convencional revela en el joven una actitud más intensa de lo habitual y, en consecuencia, más activa que pone en alerta a los padres sobre la posibilidad de que su hijo haya transgredido los límites de lo socialmente admisible, identificándose con grupos muy delimitados y violentos que aúnan a los que se encuentran dentro y que segregan y rechazan a los que quedan fuera de él.

Madre: “Cuando tienen que modificar la forma de vestir o la forma de comportarse... no sé, cuando empieza a haber esa evolución es que hay... que ya ha saltado. Por eso, no sé dónde está el límite, pero cuando empiezan a reaccionar así es que ya han pasado el límite. ... pero es que yo creo

que la indumentaria siempre ha tenido su importancia” (G16:6).

Los problemas se generan obviamente cuando el “otro”, el “que no es de los nuestros” empieza a convivir en el mismo territorio del “nosotros”. Por eso, los padres nos hablan del miedo con que algunos niños afrontan el cambio a secundaria. Miedo a ser diferente o necesidad de adaptación que les obliga a ponerse el disfraz o la máscara, es decir, a vestirse de determinada manera para ir al instituto.

No obstante, algunos padres consideran que los enfrentamientos entre pandillas no es un tema novedoso. Los conflictos entre los niños, las novatadas por ejemplo, siempre han existido. Se trata de prácticas juveniles propias de la edad, de la adolescencia. Hay un intento en el discurso de estos padres por eliminar las altas dosis de emotividad y dramatismo con que se está afrontando el tema, tratando de naturalizar estas prácticas, especialmente en niveles de secundaria donde los conflictos se consideran incluso más normales, cosas cotidianas, parte de la fase de desarrollo como se nos sugieren en esta cita.

Padre: “En secundaria, en segundo y tercero de la ESO, hay unos determinados niveles de violencia propios de la adolescencia y eso es inevitable, no son controlables porque ellos están en un período en que las hormonas les salen por las orejas y entonces existe una violencia... Yo soy docente y trabajo con esa edad y no lo encuentro

problemático, lo veo como cosas cotidianas, como parte de la fase de desarrollo” (G14:8).

Esta misma postura es la que se adopta al considerar que estas prácticas agresivas forman parte de la nueva cultura juvenil. Cuando los padres se refieren a las formas de comunicación entre los jóvenes, es frecuente advertir en ellos una cierta sorpresa respecto a las particularidades del lenguaje utilizado. Por ejemplo, el uso frecuente de ciertos insultos que no sólo han dejado de ser agresivos sino que en algunas ocasiones pueden llegar a ser un halago, como es el caso de la expresión ¡qué hijo de puta eres!, traducida como ¡que listo o que genial eres!

Padre: “Eso es normal y eso no es agresión, eso es una forma de comunicación entre ellos, están en una fase que tienen que limar su personalidad y consolidar sus formas de relación entre ellos, y os pongáis como os pongáis va a seguir existiendo” (G14:9).

Si bien los padres piensan que los conflictos intergrupales siempre han existido, creen que actualmente presentan un cariz diferencial porque estas peleas entre pandillas, que se desarrollan a modo de juegos para descargar adrenalina en el contacto con los otros, hoy se han cargado de una mayor dosis de odio y envidias. La violencia física se ha sustituido por una violencia más encubierta y más psicológica, cuyos efectos son mucho más graves y prolongados.

Asimismo, los conflictos intergrupales han adquirido rasgos diferenciales debido a la fuerza que el fenómeno de las tribus urbanas ha tomado en nuestro tiempo, generando, dentro de la franja juvenil, nuevos modelos de segmentación, de diferenciación y de exclusión.

Padre: Dentro de la igualdad general, cada día hay más diferencias, las marcamos con la ropa (Asienten todos), (Interrumpe otro padre: Antes había más diferencias seguro, económicas al menos, hace 30 años más), no, ahora hay más subgrupos que nunca (Interrumpe una madre: Antes solo estaba el rico y el pobre y punto, y ahora no pertenecer a un grupo es un motivo de exclusión y te pueden excluir no un rato o tal, sino siempre, llega un momento en el que te pueden excluir de por vida” (G15:20).

A estos nuevos modos de diferenciación que representan las tribus se suman las diferencias por motivos étnicos, si bien, los padres no creen que el conflicto relacional deba entenderse exclusivamente como un conflicto interracial. No obstante, señalan que la mayor presencia de inmigrantes en los centros educativos ha introducido nuevas causas de diferenciación y de conflicto. Ahora bien, el rechazo a los inmigrantes obedece a las mismas dinámicas anteriormente citadas, es decir, no se rechazan por el hecho de ser personas externas a nuestro espacio-lugar, sino por el hecho de ser diferentes o de no ser de los nuestros. A juicio de algunos padres este dato puede explicar en parte la evolución que han

experimentado los conflictos entre escolares. No es que ahora los niños y jóvenes sean más violentos que antes. Siempre se han burlado y agredido al que es diferente pero ahora hay más causas o motivos de diferenciación.

Y son los padres, con sus actitudes prejuiciosas, los que pueden contribuir de algún modo a hacer más notorias estas diferencias. La falta de entendimiento, de las diferencias culturales o étnicas y la escasa familiarización con ellas, impide que los padres puedan educar a los hijos para una mejor comprensión y aceptación de la diversidad.

Padre: “Lo que preocupa es cuando ves que son odios dirigidos y sobre un determinado personaje o un comportamiento, o por una determinada diferencia. Me parece que hace un tiempo fueron contra una chica porque era rumana o no se qué. Son modelos que heredan y que aprenden, eso me preocupa más, porque si se pegan entre ellos por diferencias, lo harán siempre. Creo que es normal y forma parte un poco del juego y de la socialización, pero que los odios vayan dirigidos hacia algo que... cuyo único final sea, por ejemplo, ser rumano, creo que dice mucho de lo que estamos haciendo” (G14:26).

Pero no sólo los padres, la sociedad en general promueven conductas en las que predominan el egoísmo, el individualismo, el utilitarismo, la insolidaridad, la intolerancia... muy contrarias a los valores que sostienen la amistad y las

relaciones de convivencia entre los jóvenes.

Madre: pero si los hijos no ven que los padres somos solidarios, ¿cómo lo vamos a inculcar a los hijos? No podemos estar diciéndoles que sean solidarios si los padres estamos diciendo, es que a mí todavía no me toca. Hace ruido el vecino de arriba, y decimos bueno como está el de arriba, por ejemplo hay una huelga, bueno a mí no me toca. Quiero decir, es que nos hemos hecho muy individualistas, entonces no podemos inculcar eso a los hijos” (G15:8).

3.2.4. El déficit de formación como origen del problema según las madres y padres de alumnos

Existe un acuerdo prácticamente unánime en torno al papel que la educación juega en las relaciones de convivencia. La educación que se les da a los jóvenes desde las distintas agencias socializadoras, principalmente, la familia y la institución educativa, aunque también a través de los medios de comunicación de masas (televisión, internet, videojuegos...) va a determinar posteriormente su conducta e inserción social. Se supone que los jóvenes están en un proceso de formación de su personalidad y, en consecuencia, las intervenciones moralizadoras y formativas desde estas instancias tendrán una gran influencia en su comportamiento.

Los padres son conscientes de la labor que la familia debe desempeñar en la educación y socialización de sus hijos

y, consecuentemente, reconocen que gran parte de los problemas que surgen en las relaciones de convivencia entre ellos, tienen su origen en defectos o fallos que se producen en la institución familiar. Desde luego, la educación que reciban en su casa condiciona su comportamiento en cualquier otro ámbito o contexto social. En la familia aprenden formas de relación interpersonal que reproducen en los grupos, en la escuela, etc.

Por ejemplo, la falta de valores igualitarios y solidarios en los jóvenes es un problema que arranca de la familia como primera instancia socializadora. Los mismos padres reconocen que discriminan a las minorías porque tampoco ellos han sido educados en la diversidad. Por consiguiente, la educación en valores debe ser un objetivo fundamental de cualquier medida de prevención dirigiéndose, en primer lugar, a los padres para que luego ellos puedan transmitirlos a sus hijos, de modo que los niños cuando lleguen al colegio lleven ya este sustrato valorativo.

Madre: “Creo que también aquí los padres tenemos mucho que decir, porque creo que muchas veces, nos quitamos mucho los problemas o no queremos ver más allá de nuestras narices, o que incluso somos nosotros mismos los que somos capaces de discriminar y hacer comentarios de discriminación a otro grupo de críos delante de ellos y estamos haciendo mucho mal” (G14:12).

Madre: “Antes los gitanos no iban al colegio, ¡que bien! Ahora todo el mundo se ha tenido que adaptar y no pasa nada, se ha demostrado que no pasa nada, pero es que desde el año 99 o desde el curso 2000-01, tenemos inmigrantes de todo tipo y color que a muchas personas les ha dado mucho miedo, y además les han achacado el que, ...el que yo no he recibido una subvención porque se la han dado a Fulanito que viene de no se dónde ... y no me la han dado a mí, les han dado a ellos un comedor y a mí no me lo han dado, mira que yo lo necesito pero se lo han tenido que dar a ellos, y no hacen más que compararse con...” (G14:11).

Padre: “Pero de alguien será la culpa de que no haya valores, y ahí realmente los profesores no pueden hacer tanto, sino que de casa como decíais ya se lleva mucho terreno abonado” (G15:9).

Pero en este tema también tienen una gran responsabilidad el sistema educativo, al fin y al cabo la juventud está íntimamente relacionada con el centro de enseñanza y gran parte de la formación de los jóvenes se lleva a cabo en él. Además, los rasgos estructurales y personales que el profesor desempeña (estilo de docencia, trato a los alumnos...) puede favorecer la aparición de conflictos y de conductas antisociales entre los alumnos o bien inhibirlas. Por tanto, nadie puede desentenderse en este asunto, ya que debe de ser una responsabilidad compartida. Pero lo

cierto es que todos se sienten víctimas y nadie quiere ser culpable. No obstante, en el discurso de los padres constatamos el uso, en mayor medida, de un estilo atribucional interno, siendo muchos más críticos con la institución familiar de lo que los profesores lo son con las instituciones educativas, tal vez porque en éstos existe un mayor sentimiento corporativo o gremialista.

3.2.5. La familia y su función socializadora

3.2.5.1. Una autocrítica a la familia

Los grandes cambios que la modernidad introdujo en la institución familiar y que se prolongan hasta nuestros días, fueron tratados por los profesores, y son nuevamente referenciados y vivenciados con gran preocupación por los padres, dado que son precisamente estas transformaciones las que, a su juicio, han provocado cambios en la personalidad de los jóvenes y muchos de los conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos en el contexto escolar. De ahí el marcado tono tradicionalista de las familias y las constantes alusiones, no exentas de nostalgia, a la familia tradicional y las insistentes comparaciones que aparecen en su discurso entre ambos modelos de familia, aunque también aparecen voces que se levantan en defensa de una nueva concepción familiar.

El valor en el que se sustenta la nueva familia es el amor, el amor en la pareja por encima de cualquier vínculo contractual y el amor hacia los hijos que han pasado a ser objeto de toda clase de atenciones y cuidados. Como consecuencia de ello, los jóvenes actuales están demasiado mimados y han llegado incluso a entronizarse como los reyes de la casa.

Padre: “Yo creo que a veces no nos damos cuenta pero mandan mucho (Una madre asiente: Sí, muchísimo)” (G14:23).

Madre: “Cada vez se tarda más, la gente hacia los 30 empieza a tener el primer hijo pero luego resulta que son más infantiles, se leen todos los libros de ser padres, todas las pautas, el niño al baño a las 9 y no se puede pasar ni un segundo, llega al cole y a ver no me toque usted a mi niño, y mi niño que no coma tierra porque fíjate tú lo que puede tener la tierra y, sin embargo, luego son niños que dominan la situación en casa (Varias madres afirman con un “sí”), mandan los niños. Por eso creo que los infantiles son los padres” (G15:18).

En la familia actual, los niños son escuchados y tienen un derecho a réplica, en consecuencia, no se puede imponer las decisiones o voluntades del padre de forma autoritaria y coercitiva sino a través del diálogo y la comunicación abierta, lo que exige una dedicación de tiempo y esfuerzo y grandes habilidades sociales en los padres de las que no siempre se dispone.

Padre: “Yo creo que cuantas más libertades en todos los sentidos también tenemos más problemas, los niños en los colegios, los padres en los trabajos, los profesores también con los propios niños, los propios padres con los hijos... porque educar a un hijo es muy complicado, implicarte para conocerle, para que todas estas cosas no te sorprendan y sepas como es tu hijo, llevan mucha dedicación, mucho tiempo y mucho desgaste de neuronas, entonces yo creo que es más cómodo eludir algunas cosas, ¿no? Pasar un poco más por encima de la educación del niño con lo cual, o te pones una venda en los ojos o eres más benevolente pero, por el contrario, si te implicas bien, también tú tienes tu propia parte de acoso por parte de tus hijos, porque yo creo que, en fin, cuantas más libertades tenemos todos más complicado es convivir juntos. Yo creo que todos los niños, los profesores y los propios padres creemos que es muy cargante la educación ahora mismo, que implica mucho esfuerzo” (G15:18).

Sin duda, la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar ha hecho que disminuya el tiempo de dedicación a sus hijos, y esto evidentemente puede tener efectos en la dimensión afectiva del niño por cuanto era ella la que le proporcionaba el sostén afectivo. Pero los cambios de la sociedad han afectado igualmente al rol paterno. La figura paterna se ha visto devaluada en el interior de la familia por dos razones fundamentales. Por un lado, el padre

ha perdido la autoridad política, dado que las relaciones entre los cónyuges se han hecho más simétricas y, por otro, ha perdido la autoridad cultural pues el mundo tan complejo que se le presenta al joven le suscita preguntas que el padre no sabe responder.

Madre: “Yo creo que dan miedo tantos cambios o tantas cosas diferentes que los padres no admiten o no conocen porque si las conociesen las admitirían y las asimilarían sus hijos, pero como hay tantas cosas cambiantes y tantas cosas modificadas” (G15:11).

Padre: Como he dicho desde el principio, se requiere muchísimo esfuerzo y mucha implicación en la educación de los críos, por eso muchas de las cosas que pasan, pasan por que en casa la educación de los críos necesita demasiado tiempo, del que no disponen, y es muy complicada, es un manual que no tenemos nadie y es muy complicado y cada día más porque cada día hay más tecnología, hay más cosas al alcance, hay más libertades, hay más gente, más cultura y más de todo, entonces claro, cada día se nos hace más difícil, pero creo que es que la base de Primaria está en la clase” (G15:21).

Ante la pérdida de autoridad cultural en el padre, el niño se incorpora a la cultura de la mano de otros agentes o figuras como son los amigos, los medios de comunicación, la escuela, etc. Nótese en la cita anterior como el mismo padre dice que la “base de primaria está en la clase”. Y mientras unos, derivan esta

responsabilidad hacia el centro educativo como consecuencia de su incapacidad para afrontar la complejidad, otros se quejan y reprochan al padre su actitud distante y despreocupada en la educación de los hijos.

Madre: “Claro, yo lo digo por mi caso, por ejemplo, mi marido está, pero si está en el ordenador es como si no está, es virtual (risas y murmullos entre los interlocutores). Es que es así, por mi trabajo tengo que estar continuando lo de la empresa en casa. Pero es que mi hijo le va a llamar y “papá” “espera un momento” y viene y dice “papá está pero no está”, (Risas entre los interlocutores) claro está virtual, pero no existe” G14:2).

La carencia de dedicación y de atención trata de ser compensada por los padres con regalos. Los padres por callar a los hijos, por tenerles contentos el poco tiempo que están con ellos, les consienten demasiado y les llenan de regalos. El niño y el joven no aprende la importancia que tiene dilatar o aplazar gratificaciones porque lo tienen todo, y no solo eso, lo tienen cuando quieren. No se trata de una cuestión irrelevante porque, como se verá, está estrechamente relacionada con la aparición de respuestas conductuales agresivas en el niño ante determinados estímulos.

Madre: “También el poder adquisitivo que tenemos todos y lo que ellos manejan que es diferente, porque yo a lo mejor le puedo dar o no a mi hijo que maneje un euro al día,

pero tengo que enseñarle que aunque yo se lo pueda dar y él se lo pueda permitir, no creo que le esté haciendo ningún favor con lo cual, me lo guardo o me lo quedo y ya está, pero eso que quiere decir que me tengo que dedicar diez horas todos los días a decirle que no te lo doy porque no te conviene por esto y por lo otro, y claro que ¿es lo más fácil?, tómalo y olvídame” (G15:21).

Por eso los niños y jóvenes de ahora son inmediatos, siempre lo han sido, pero antes por las circunstancias (menor poder adquisitivo de las familias, mayor número de hijos...) aprendían a esperar, sin embargo, ahora lo tienen y quieren todo al momento. Ha desaparecido la cultura del esfuerzo pero no sólo en los niños, también en los padres.

Madre: “Recuerdo que los padres de todas mis compañeras de colegio y con todas las que me movía en el barrio tenían ilusión porque todas estudiáramos una carrera, lo que ellos no habían sido, querían que lo fuéramos nosotros. Ahora no, ahora los padres quieren que sus hijos ganen dinero, sea poniéndose de dependienta o lavando cabezas en una peluquería con 16 años, sea en el negocio de los padres, ¡porque para pagar una dependienta estas tú!, y encima el negocio va a ser tuyo. No se que ha pasado pero no se tiene ese criterio, se quiere lo inmediato, manejar mucho dinero enseguida, ropa inmediata, coche inmediato, móvil de inmediato, todo de inme-

diato... sin disfrutarlos además, sino venga, a ver quien puede más” (G15:19).

Como todo lo que quieren lo tienen, cuando llegan a la escuela y se encuentran en un sistema competitivo en el que no pueden triunfar todos, entonces se frustran. Lo mismo ocurre en el fútbol, les introduce en una dinámica competitiva pero no todos pueden ser buenos, el que no lo es o no juega un partido se frustra. Y esta frustración puede descargarse en forma de comportamiento agresivo. Es el fútbol “el gran caballo de batalla”, una cuestión que suscita una gran preocupación, especialmente entre las madres, al considerar que son las propias familias, con su participación activa en el club de fútbol, las que están introduciendo a los hijos en un deporte que presenta grandes dosis de competitividad, discriminación y agresividad.

Madre: “Incluso en temas como el deporte que a mí es un caballo de batalla que me preocupa una barbaridad, o sea, porque me parece que hay una agresión y una discriminación y una competitividad que generamos los padres (Asisten todos), que me parece que ahí hay un ambiente, que debería de haber una línea, tendría que haber unos filtros porque somos nosotros los que lo estamos generando individualismos, o sea, yo no puedo decir mi hijo es bueno y el tuyo... ni mi hijo es..., pero a ver en que mundo vivimos, como estamos siendo los padres (asisten todos), ya que somos nosotros los que estamos

potenciando esa agresividad a los críos y si empezamos en lo más mínimo, que es el juego y el deporte, imagínate lo que van a aprender. Desde Primaria los padres somos los primeros que somos capaces de discriminar a cualquiera que nosotros pensamos que es mejor o peor, y estamos ya etiquetando y clasificando, ¿no? Yo te digo que al grupo, por ejemplo, de tu hijo en el último año hubo alguien que se permitió el lujo de decir que uno era malo porque estaba gordo, porque no valía, y a partir de ahí no puede jugar al fútbol porque no sabe donde ubicarse. Aquí en Teruel, que nos conocemos todos, se han hecho club donde los buenos van a ese club y los malos no están en ninguna parte (varias madres asienten) y así es la cosa. Y se han reunido los padres para valorar a ver si fulanito de tal es bueno y va a jugar o no va a jugar con ellos, cuando resulta que son niños que van juntos, que son del mismo grupo, que son amigos y no pueden decirle a su amigo que no juegue con ellos al fútbol porque la ley la ponen los padres, y eso esta pasando” (G15:7).

Pero no sólo eso, en estas actividades deportivas en las que participan los niños y jóvenes, bien sea dentro o fuera del centro, en los campos de fútbol, las reglas ya están establecidas. Por el contrario, es importante y necesario su participación en juegos donde las reglas las tiene que establecer el grupo, porque esto es algo que les enseña a ceder. Sin duda, el juego es el principal factor socializador. Es tam-

bién un elemento de aprendizaje fundamental, con el que aprende a crear normas y a respetarlas, a ceder, a superar la frustración, a saber ganar y perder, a compartir, a tener empatía, a establecer nuevas estrategias cuando existe frustración, a saber cuales son sus límites, a esperar su turno, etc. Pero el juego libre, como se lamentan algunas madres, ha desaparecido. Ahora ya no se les deja que jueguen solos en la calle porque son demasiados los riesgos a los que se expone el niño y muchos los miedos que sienten los padres. Entonces, los niños están en casa viendo la televisión o en actividades extraescolares organizadas y dirigidas por adultos. Y cuando salen a la calle lo hacen acompañados de algún adulto (padres, abuelos...) que intervendrán rápidamente cuando surja una pelea con otros niños, impidiendo de este modo que el niño aprenda por si mismo a defenderse.

Madre: ¿habéis visto alguno la guerra de los botones? Una película francesa, muy graciosa, ¿os acordáis alguno de esa película? Bueno pues estaban en la calle hacían cada barrabasada, cada barbaridad, pero eso para mí no era violencia. Quiero decir, que estén los niños en la calle ahora o que jueguen en la calle, que juegan poco, yo no creo que eso degeneren en violencia” (G16:16).

Esta actitud protectora, tan censurada en el discurso de las familias, y que también ha aparecido anteriormente en el discurso de los profesores, se manifiesta igualmente en el grado de

permissividad que muestran ante la conducta agresiva del hijo. En caso de acusar a su hijo de comportamiento antisocial, los padres no castigan sino que protegen, apoyan e incluso aplauden. De esta manera, los niños tienen una visión distorsionada sobre donde están los límites de lo que se considera conducta agresiva. La permissividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros que la controlen es uno de los factores familiares que, como constata Olweus en sus investigaciones, tiene una incidencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva entre escolares y estudiantes.

3.2.5.2. Intenciones y respuestas conductuales de las familias

En este amplio contexto que hemos dibujado no resulta difícil entender el sentimiento de miedo en las familias y la necesidad que sienten de actuar rápidamente cuando se enteran de que su hijo está teniendo problemas en las relaciones con otros compañeros, aunque a veces transcurre mucho tiempo hasta que el afectado decide contárselo a la familia y solicitar o aceptar su ayuda.

Recordemos algunas cuestiones que están condicionando esta fuerte y rápida intervención de los padres. Por un lado, el cuadro de sucesos de acoso y de violencia que se les presenta en los medios de comunicación de masas, pero por otro, las actitudes protectoras que mantienen hacia sus hijos y, muy

especialmente, la impunidad ante las conductas antisociales observada en el contexto escolar bien sea por pasotismo o desconocimiento del profesorado, por falta de apoyos, o por la dificultad que entraña conciliar la diversidad de intereses que confluyen en estas situaciones.

Madre: “Pasan ellos, pasamos nosotros y pasan todos, ¿sabéis esto de ver, oír y callar?” (G15:31).

Madre: “A ver los directores (murmullo general) tienen un porcentaje bastante alto para ser diplomáticos, es decir, que intentan estar bien con todo el mundo, incluidos sus propios compañeros; por otra parte, tienen un papelón, porque no son supremos y muchas veces tienen las manos atadas y no pueden hacer lo que quisieran, porque hay problemas que ya quisieran ellos poder solucionarlos a la voz de ya. Entonces en ese sentido tienen que andar con pies de plomo, porque mientras se soluciona un problema a ver como calmo los ánimos de padres, profesores y alumnos, entonces tienen unas situaciones a veces un poco comprometidas” (G15:31).

Veamos con más detalle algunas de las intenciones o respuestas conductuales de las familias ante situaciones de acoso:

- Quitar importancia al hecho con el fin de tranquilizar al hijo, se trataría de sugerirle que ignorara el caso.
- Enseñarle a defenderse se considera una estrategia mucho más eficaz que la anterior. Se trata de pasarle el mensaje “tú puedes manejarlo”,

aunque en este punto tampoco se concreta mucho más sobre las estrategias que podrían estar encaminadas a lograr este objetivo, únicamente se hace referencia a la necesidad de estar de acuerdo con los hechos. En una primera instancia puede ser interesante no reaccionar exageradamente porque cuando los padres lo hacen, pueden influir en la reacción del niño o joven. Pero lo cierto es que las familias desean erradicar la situación cuanto antes y esto les lleva a intervenir de otros modos que estiman pueden solucionar el problema con mayor rapidez.

- Si el problema persiste no se duda en hablar con los padres de aquellos niños que están molestando a su hijo.
- Es importante poder demostrar el hecho porque de lo contrario es muy difícil que estos padres se impliquen en la solución. Las grabadoras de mensajes de los móviles pueden utilizarse en este sentido como prueba de demostración.
- Ante el fracaso de las anteriores medidas que han dejado impune al acosado, los padres exigen el cambio de grupo del niño que está siendo objeto de acoso. Llegando incluso a cambiar de centro al hijo. Opción ésta que, aunque perjudica fuertemente a la víctima, es una de las que con mayor frecuencia utilizan las familias, porque siempre será mejor esto que seguir conviviendo con los acosadores.

- Denunciar. Aunque reconocen que actualmente se condena de una forma más manifiesta, existe un factor que, en determinados momentos, actúa en sentido inverso: la norma social subjetiva, “el qué dirán” si denuncio. La importancia de este factor aumenta a medida que disminuye el tamaño de la población que tiene como referente cada uno de los grupos de discusión, siendo máxime en los grupos de Huesca y Teruel.

Resulta interesante para concluir este punto recordar qué opinan los profesores al respecto. Los profesores desaconsejan cualquier tipo de intervención de la familia en las situaciones conflictivas, y para evitarlo proponen que el caso sea tratado internamente en el centro sin darle demasiada difusión.

3.2.6. Los padres y madres y su visión del profesorado: rol y responsabilidad del profesor

Aunque las familias son conscientes de que el comportamiento antisocial en los centros educativos está bastante condicionado por variables ajenas a ellos, también tienen muy claro que existen variables internas al propio centro que están positivamente relacionadas con la mayor o menor ocurrencia o aparición de estas conductas. Veamos cuáles son los aspectos de la vida del aula y del centro que adquieren un mayor protagonismo en el desarrollo de las familias.

Como se recordará, es en los centros de secundaria donde los padres creen que existe un mayor grado de conflictividad entre los alumnos. Una de las diferencias que existen entre los centros de primaria y los de secundaria, y que permite explicar la aparición de mayores brotes de violencia en estos últimos, es el tipo de relación que los profesores mantienen con los alumnos. Aquí las relaciones son mucho más distantes e impersonales, no tanto por la masificación de las aulas, como por el menor tiempo que dura la interacción y el mayor número de profesores con los que deben relacionarse los alumnos. Esto tiene varias implicaciones importantes. Por un lado, el profesor deja de ser un referente para ellos. Por otro lado, los alumnos pasan más desapercibidos para el profesor. A lo que se suma su escasa formación psicológica. Y, consecuentemente, los padres ven difícil que estos profesores que se han formado para enseñar matemáticas, literatura... y con pocas habilidades pedagógicas, en algunos casos, consigan educar, de una manera exitosa, a niños y jóvenes que antes venían educados de casa. (Recordemos aquí la opinión de los profesores, según la cual la institución educativa nunca puede compensar estas carencias de la familia).

Madre: “Porque no se organiza como en primaria... entonces los niños pasan más desapercibidos, o sea, la figura del profesor, puede educar en su aula, o transmitir valores o conocimientos de matemáticas, pero luego ese niño no tiene una

referencia, porque sí el tutor está con él una hora, puede coincidir que sea también un profesor de ciencias, pero no sé si me explico, que no es como en primaria, entonces la labor del profesorado es difícil y la de los padres para intervenir en el aula también, porque la organización de los centros es distinta, en secundaria se ha pasado de dejar a los niños de 12 años que vayan ellos solos, niños con llave de casa, porque ya eres muy mayor y ya te tienes que organizar. Cambian de aula constantemente, es que es un poco una casa de locos, no hay ningún referente continuo, y en los recreos pasa lo mismo, y entonces claro pasamos de niños que han sido, con 12 años infantiles, pasan de repente a que los padres ya no los llevan, no los acompañan porque ya son mayores, van en autobús, están un montón de horas fuera de casa, no hay un profesor continuo, cambian de clase, van con las mochilas todas las horas a cuestras, entonces yo creo que es un cambio importante” (G16:10).

Sin duda, el centro educativo es un lugar privilegiado con respecto a la familia, en el sentido de que las relaciones que pueden mantener el niño o el joven con un adulto en estos contextos son muy diferentes. Los alumnos pueden en el colegio o instituto encontrarse y hablar con un adulto y aprender cómo adentrarse en el mundo de los mayores. Además, los profesores disponen de mayor libertad de acción y pueden desempeñar esta función de oyentes que los padres no pueden.

Otro tema que aflora insistentemente en el discurso que las familias mantienen en relación con las instituciones educativas es el sistema disciplinario que en ellas existe. Un sistema que a veces es excesivamente laxo, inconsistente y ambiguo y otras, extremadamente rígido. Cualquiera de estas dos situaciones puede hacer que surjan situaciones de violencia e intimidación entre alumnos o del alumno con el profesor.

El abuso de autoridad de algunos profesores es duramente criticado por los padres, por cuanto manifiesta una falta de respeto hacia el alumnado, y en el peor de los casos puede llevar a usar el maltrato emocional como método de afirmación de autoridad frente al joven. Este abuso de poder responde, según los padres, al miedo que los profesores tienen al grupo juvenil y a su incapacidad para resolver los problemas.

Efectivamente, los padres llaman la atención sobre determinadas actitudes y conductas personales de algunos profesores que parecen mostrar una escasa sensibilidad y respeto a la cultura juvenil. Los padres, por el contrario, manifiestan un mayor conocimiento y entendimiento de algunos elementos de esta cultura como es el lenguaje. Entre otros rasgos, el lenguaje joven se caracteriza por ser muy poco ceremonial y por no establecer grandes diferencias en el trato con otras personas, como también se reflejaba en el discurso de los profesores. En la forma de relacionarse con los

demás todos resultan ser iguales y, por consiguiente, nadie merece un respeto distinto. Sin embargo, este estilo relacional que caracteriza a los jóvenes puede ser interpretado por algunos profesores (o adultos en general) como una muestra de irrespetuosidad cuando, como señala esta madre, lo que en realidad se ha producido es todo lo contrario, una falta de respeto del profesor a la cultura juvenil.

Madre: “Me encuentro con un profesor de esos que dice: ¡me tiene que tratar de usted! pero yo le trataré como a mi me de la gana, ¿de acuerdo?... Tiene 12 años, pero a lo mejor con 14 años no se callará y a quien le van a expulsar tres días del instituto va a ser a ella, ¿por qué? Por perderle el respeto a un profesor, un profesor que durante dos años le ha estado perdiendo el respeto a ella” (G15:35).

Pero del mismo modo que se rechaza la autoridad todopoderosa de algunos profesores, se critica la suavidad y la laxitud con que se muestra en otros casos. Los padres consideran que en los jóvenes existe demasiada libertad y libertinaje por eso abogan por un mayor control. Los jóvenes deben estar controlados pero los profesores tienen miedo a ejercer la autoridad.

Padre: “Yo creo que creen que tienen más límites (una madre interrumpe: Yo creo que se los imponen ellos y también es mucha culpa de los padres, ¡eh! Que ha habido mucha gente que se ha pasado) y los padres, por ejemplo igual, ¡que no

podemos hacer nada! ... y hay cierta dejación ahí y de los profesores igual” (G15:27).

Por ello, las reacciones de los profesores frente a las situaciones de intimidación y victimización se resumen en tres palabras por los padres: “observan, miran y callan”. Otras formas de eludir el problema es sugiriendo a los alumnos que si tienen que pegarse lo hagan fuera del colegio donde ellos no puedan verlos y ya no estén bajo su responsabilidad.

Constatamos, al hilo de todas estas reflexiones, un cierto descontento o escepticismo en los padres sobre la labor de orientación y autoridad de los profesores.

3.2.7. Efectos de algunos usos de las tecnologías de la información y la comunicación según las madres y padres de alumnos

Los jóvenes adquieren una buena parte de su educación informal a través de los medios de comunicación de masas (televisión, videojuegos, etc.), que se han introducido en el espacio doméstico y están inculcando una serie de enseñanzas negativas (explícitas o subliminales) de manera indiscriminada.

Madre: “Los valores que estamos transmitiendo a nuestros hijos dejando que vean determinadas cosas en la televisión son tremendamente perjudiciales” (G15:21).

Los valores que se potencian desde los medios de comunicación de masas centrados en el hedonismo, el éxito, el triunfo, la comodidad, lo fácil, el rechazo a todo lo que implica esfuerzo, como ya hemos señalado anteriormente, están ejerciendo, sin duda, una mala influencia en los jóvenes, pero no permiten explicar las conductas antisociales porque su influencia es generalizada, y no todas aquellas personas expuestas a sus mensajes llegan a desarrollar comportamientos violentos. Se trata, por tanto, de una causa secundaria que puede actuar de manera colateral junto a otras.

Madre: “Mandan un mensaje totalmente hedonista, o sea, lo único que importa es ser alto, ser guapo, tener dinero, llegar a ser famoso por cualquier cosa, vivir de maravilla sin trabajar. O sea, eso es la máxima aspiración” (G16:12).

Madre: “Todo fácil, sin esfuerzo” (G16:12).

Madre: “Y no mañana, quiero vivirlo ya” (G16:12).

Madre: “Y si es para hoy mejor, exactamente, mejor que para mañana” (G16:12).

Madre: “Pero sin embargo todas estas situaciones se dan en todos los niños, pero acosadores no son todos, no sé si me explico (unánime respuesta afirmativa). Todo esto influye, pero influye en todos” (G16:12).

Las familias se manifiestan abiertamente contra la degradación televisiva,

la televisión basura, la estupidez de las ofertas televisivas, etc. pero la televisión sigue ocupando un espacio importante en el hogar.

Madre: “O sea me parece tan mala la televisión que en mi casa podrías dejarla encendida una semana y yo no me daría ni cuenta, porque no le doy importancia. Es un modelo de conducta que a lo mejor mis hijos han aprendido también, y es que puede estar encendida y no hacerle ni caso, y si está a lo mejor les digo ¿pero no habéis visto lo chorrada que están echando en la tele?, pero sin embargo respetan cuando yo escucho la radio porque ahí sí que le doy mucha importancia. Yo creo que es todo lo que nosotros como padres, que se supone que tenemos más conocimiento, la importancia que nosotros le queremos dar, ¿sabes?” (G15:36).

Lo realmente preocupante no es el mensaje que se emite sino la actitud pasiva y sumisa del que lo recibe. Una madre, que muestra una actitud más activa frente a la televisión, nos habla precisamente de su funcionalidad, de su utilidad como punto de apoyo para iniciar un diálogo, un debate con el hijo en el que ella da su opinión y juzga los contenidos televisivos advirtiéndole que la televisión no muestra la realidad, sino que es un mundo de apariencias, de representaciones de la realidad, de simulaciones y de engaños.

Madre: “Vamos a poner ejemplo, supongamos que están delante de la

televisión y están viendo un programa, vamos a suponer que de sexo, a mi me puede valer para aprovechar la coyuntura y hablar con ellos del tema y decirle lo que me parece que es normal o no es normal, cuando a lo mejor no he encontrado otro momento, o por ejemplo, ver una película donde estén matándose a tiros y aprovechas la coyuntura para decirle que todo lo que sale en televisión que no se crean nada, que todo es mentira, o todo depende de la importancia y de cómo yo lo enfoque” (G15:37).

Las tecnologías de la información y la comunicación (el teléfono móvil, internet...) al abrir nuevas dimensiones a las relaciones interpersonales, han incidido igualmente en las formas que adopta el comportamiento antisocial y en su continuidad, de modo que muchos de los conflictos entre los jóvenes han adoptado una expresión telefónica.

3.3. Convivencia y conflicto desde la perspectiva de los alumnos

El material discursivo obtenido en los grupos de discusión con los alumnos nos va a permitir conocer cómo viven las diferentes situaciones de convivencia que se producen entre ellos, haciendo especial hincapié a los conflictos relacionales que en algunas ocasiones se ofrecen y a la explicación que hacen de ellas, sus causas y el modo cómo afrontarlas. Se trata de identificar las vivencias y la subjetividad que,

desde el punto de vista de los adolescentes¹⁹ hace que una situación o conducta que para los adultos – en este caso, profesorado y familias- pueda parecer como normal y propia de las relaciones entre adolescentes, para éstos pueda constituir un conflicto relacional que merece ser denunciado y castigable, o al revés. Por tanto, trataremos de desentrañar los factores cognitivos, emocionales y normativos que influyen en la vivencia e interpretación de estas conductas, tanto desde la perspectiva de aquellos alumnos que no contribuyen a crear una buena convivencia entre sus compañeros, como desde la de aquellos otros que se sienten marginados, humillados, insultados... en definitiva acosados por parte de algún o algunos compañeros.

Los alumnos tienen una opinión bastante positiva del ambiente existente en sus centros y los conflictos que se producen son considerados como comportamientos aislados. Esta opinión coincide con la reflejada en el análisis cuantitativo (apartado 2.3.1. y 2.3.3).

“Violencia, violencia, no... sí que a veces alguna cosa suelta. A veces ves que todos dicen: Qué se están pegando, qué se están pegando... Pero enseguida los separan” (G18:6).

“Pues alguna vez ves algún tortacillo o algo así, pero luego en seguida se les pasa y otra vez amigos” (G18:6).

“Pero vosotros ¿no lo veis como una situación delicada? En nuestro instituto no” (G18:6).

Incluso, consideran que el tema se ha exagerado por parte de los medios de comunicación e incluso, por parte de las familias. Les resulta difícil cuantificar hasta donde, determinados comportamientos, son tan importantes y tan numerosos que se pueda catalogar a un centro como “violento”. Creen que quizás, en los institutos ubicados en ciudades pequeñas, el índice de violencia es menor, ya que la población es escasa y, en general, todo el mundo se conoce, por lo que en los centros de las grandes ciudades se puedan dar más casos y más graves. No obstante, a veces en las pequeñas localidades los conflictos que se generan en el centro tiene su origen en la vida social de la comunidad y proceden de viejos enfrentamientos entre familias o entre jóvenes por causas que resultan totalmente ajenas a la institución educativa.

3.3.1. El acoso escolar según los alumnos

Al igual que sucede con el profesorado, entre el alumnado sigue habiendo un alto grado de consenso en considerar el acoso escolar como un fenómeno no querido ni para ellos mismos ni para el resto de sus compañeros. Al hablar de acoso, inmediatamente se ponen en el lugar de la víctima por las consecuencias

19 Los grupos de discusión de alumnos estuvieron formados principalmente por alumnos de ESO y Bachillerato.

negativas que para ella tiene. Todos son muy conscientes de que es una situación que no quieren y, en algunos momentos, temen poder pasar por ella. Por ello, es muy significativo que cuando se produce esta conducta, o se haya dado entre sus propios compañeros, exista un silencio, como si aquello no fuera con ellos, no por falta de solidaridad sino por miedo a posibles consecuencias sobre ellos mismos, y el poder ser las nuevas víctimas de aquellos compañeros que acosan en su centro. Incluso, en muchas ocasiones, prefieren solucionarlo entre ellos sin que se haga público en el centro o dejar pasar por alto situaciones, cuando en realidad no lo deberían de hacer. Es significativo cómo el mostrar rechazo o indignación en público por sufrir una conducta de este tipo, sobre todo delante del profesorado, les puede llevar a ser blanco del acoso.

“Depende muchas veces de quien te defienda, si es de los más populares ya no se meten más con ella, pero muchas veces la gente pasa porque no quiere follón” (G18:15).

“Lo mejor es solucionarlo entre nosotros, o sea con la persona que has tenido el problema. Yo paso de que se enteren los profesores, ya que encima te puede caer un castigo a ti cuando no has hecho nada” (G17:3).

“Alguna vez te van enviando (mensajes al móvil) en plan de que como te metas con... te parto la cara, pero bueno.... lo mejor es pasar” (G18:12).

“Pero es que también depende de cómo se lo tome, algunos se meten con ellos y se lo toman a guasa y les da igual, entonces les dicen menos, pero a los que les molesta pues... es diferente” (G18:4).

Uno de los problemas que nos encontramos a la hora de resolver o de prevenir este tipo de conflictos es que no es fácil detectar situaciones de acoso y sobre todo conseguir pruebas, por parte del profesorado, ya que impera una especie de «ley del silencio» entre los alumnos. Tanto las víctimas como los «espectadores» tienen miedo a hablar, por las posibles represalias de los acosadores.

Está claro que entre el alumnado es un tema que preocupa porque ninguno se siente “fuera de peligro” y temen que en algún momento les pueda ocurrir en mayor o menor grado, pero no excesivamente como hemos visto en las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Del mismo modo, es muy significativo que una de las cosas que más les preocupa es el tener amigos y compañeros en clase, es como una forma de asegurar que “no se van a meter” con ellos y es una de las cosas que más valoran. Como veremos más adelante, una característica en común que tienen las víctimas es que son personas bastante aisladas y no tienen amigos.

Por lo tanto, el acoso escolar tiene una dimensión social, a causa de las interacciones que se producen entre diferentes grupos de clase, del centro e incluso con grupos de otros centros educativos. Es decir, es un tema que

debe de abordarse teniendo en cuenta todos los procesos e interacciones que se dan en los grupos y entre grupos. No sirve estudiarlo y abordarlo desde la individualidad ni desde una sola disciplina.

A lo hora de definir el alumnado lo que entienden por acoso, hay bastante unanimidad entre todos ellos, en algunos aspectos. Así, consideran que para que se de una situación de acoso es necesario que varias personas se “metan” con una de ellas y que además sea continuado y persistente en el tiempo y que sean personas aisladas, sin amigos. Situaciones que consideran acoso son las relacionadas con meterse con el/ella, insultos, reírse de el/ella delante de los demás y en último extremo agresiones físicas.

“Cuando la toman con uno no paran, en fin yo que sé... les da por una persona y hasta que no se ríen de ella... se suelen reír de los personajes más parados” (G18:2).

“Que está todo el mundo contra él, nadie le hace caso, todo el mundo le insulta, no tiene compañía, no tiene amigos y hay gente que le llega hasta pegar” (G19:1).

Resumiendo, podemos destacar cuatro aspectos claves en el concepto de acoso según los alumnos:

- Ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima.

- Abuso de poder, del más fuerte al más débil.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Repetidos incidentes entre compañeros durante un tiempo largo y sostenido.

3.3.2. Comportamientos de los alumnos conflictivos y de sus víctimas según los alumnos

El alumnado, tienen claro algunas de las características que cumplen todos los compañeros que provocan situaciones de violencia en el centro. Las definen como personas “chulas”, que lo hacen para sentirse valorados dentro de su grupo, buscan reconocimiento, estar por encima o “hacerse el gracioso” delante de sus amigos. En realidad es mostrar que tienen poder. Las personas que son objeto de sus actuaciones son siempre grupos pequeños que muestran debilidad.

“Son los típicos chulos que se meten con otro” (G18:2).

“Porque creen que siendo violentos les van a respetar más” (G19:6).

“Los que acosan son gente más bien popular” (G19:4).

“Es por hacer la gracia y por reírse con los demás, con los amigotes, que si luego lo pillas sólo, en realidad son muy parados y muy normales, pero en grupo...” (G18:8).

“Buscan un poco a los más débiles para estar por encima de los demás” (G19: 6).

El discurso de los alumnos confirma la información que se ha obtenido en el análisis cuantitativo:

1º) Respecto al género, mientras los chicos son más directos e incluso pueden llegar a agredir físicamente, las chicas son más sutiles y lo hacen de una forma indirecta, agraden más de forma más psicológica. Aunque eso no excluye que, en ocasiones, queden para pegarse.

2º) En relación con la edad, es el alumnado de primero y segundo de la ESO el considerado más conflictivo. A partir de 16 años consideran que están mucho más centrados en sus estudios, su círculo de amistades consolidado y con una menor presión del entorno, por lo que los problemas de disciplina descienden.

“Bueno, en primero y segundo la gente va más a lo loco” (G18:14).

“La gente que más problemas provoca son gente que no quiere estudiar y luego se van. Entonces a los 16 años ya se han ido y parece que la gente está un poco más centrada en estudiar y no meterse. O igual porque ya tienes a tu grupo de amigos, ya no importan los demás, están tus amigos y que los demás hagan lo que quieran” (G19:2).

Si en un extremo podemos considerar al grupo de alumnos que en algún momento ha protagonizado el papel de acosadores, en el otro extremo nos encontramos con el grupo que son acosados de una forma u otra. El discurso

de los alumnos también nos da pautas acerca de ese “supuesto” perfil que pueden llegar a tener las personas que son acosadas, y que también ha sido descrito por el profesorado. Los definen como tímidos, que dan una imagen de debilidad, que no tienen amigos, con escasas relaciones sociales y que, en ocasiones, pueden tener un aspecto físico “diferente” que en ningún momento lo relacionan con pertenecer a otras culturas.

“Que son poco sociables, que tienen otras aficiones y otras cosas y que no tienen muchos amigos y si los tienen son de fuera del centro” (G18:8).

“Yo tuve una amiga y la dejaba un poco de lado. Como en Educación Física no era muy buena la hacían de menos, luego le insultaban, le pegaban” (G19:3).

“¿Y la víctima? Empollona o simplemente por la ropa igual, cualquier cosa” (G19:4).

Por ello, consideran muy importante la amistad y el tener amigos para no estar discriminado en clase.

“Entonces, es importante tener una cuadrilla, ¿eso os protege? (...) claro siempre que se meten contigo o te dicen algo, tienes a todos detrás que te dicen: va pasa de esto que no vale la pena” (G18:8).