



# CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

# CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INFORME EXTRAORDINARI

Desembre 2006

**SÍNDIC**

EL DEFENSOR  
DE LES  
PERSONES





# CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

# CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INFORME EXTRAORDINARI

Desembre 2006

**SÍNDIC**

EL DEFENSOR  
DE LES  
PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya

1a edició: desembre 2006

Informe extraordinari: Convivència i conflictes als centres educatius

ISBN: 84-393-7392-6

Dipòsit legal:

Impressió: Tallers Gràfics Hostench S.A.

Imprès sobre paper ecològic

Disseny original: America Sanchez

Imatge portada: Tomàs Abella

# ÍNDIX GENERAL

## VERSIÓ CATALANA

1. INTRODUCCIÓ .....	7
2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ .....	11
3. ELEMENTS ESCOLARS QUE INCIDEIXEN EN LA CONVIVÈNCIA O ELS CONFLICTES ESCOLARS ....	21
3.1. Notes sobre la metodologia de l'estudi .....	21
3.2. Normes i convivència .....	25
3.3. Les dinàmiques relacionals entre professors i alumnes .....	28
3.4. Les relacions entre iguals .....	31
4. UNA APROXIMACIÓ ALS DIVERSOS TIPUS DE CONFLICTE .....	39
4.1. Algunes pràctiques d'agressió física: entre la broma i l'agressió .....	39
4.2. L'agressió simbòlica .....	42
4.3. El difícil reconeixement de les agressions: "però no és allò del <i>bullying</i> " .....	45
5. LES MANIFESTACIONS DE VULNERABILITAT I LA DETECCIÓ DE SITUACIONS D'ABUSOS O MALTRACTAMENTS .....	49
5.1. Introducció .....	49
5.2. La importància del maltractament psicològic .....	49
5.3. Algunes estratègies de gestió de les posicions vulnerables .....	52
5.4. Les dificultats en la detecció de situacions conflictives i en la identificació de les manifestacions de vulnerabilitat .....	53
6. LA GESTIÓ DELS CONFLICTES .....	57
6.1. Sancions i expedients disciplinaris dels centres .....	57
6.2. Tipus de sancions .....	62
6.3. La mediació com a via alternativa .....	63
6.4. L'actuació dels centres davant de situacions de conflicte .....	65
6.5. Models emergents del procés d'aplicació de normes i sancions .....	66
7. ELS CASOS PRESENTATS AL SÍNDIC .....	71
7.1. De quin maltractament es tracta .....	72
7.2. De què es queixen les persones que s'adrecen al Síndic .....	72
7.3. Respostes de l'Administració Educativa .....	73

7.4. Consideracions i suggeriments que ha fet arribar el Síndic a l'Administració Educativa . . . . .	75
7.5. Alguns trets comuns dels casos que arriben al Síndic. . . . .	78
<b>8. CONCLUSIONS . . . . .</b>	<b>81</b>
<b>9. RECOMANACIONS DEL SÍNDIC. . . . .</b>	<b>85</b>
9.1. Recomanacions d'àmbit general o de caràcter normatiu per a l'Administració educativa . . . . .	85
9.2. Recomanacions que afecten les prioritats i l'organització dels centres educatius . . . . .	85
9.3. Recomanacions específiques per a la intervenció en situacions d'assetjament o violència als centres. . . . .	87
9.4. Recomanacions sobre la intervenció d'altres agents socials . . . . .	88
9.5. Recomanacions sobre la necessitat de seguir i investigar les situacions d'assetjament escolar . . . . .	89

# CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

INFORME EXTRAORDINARI  
Desembre 2006

**SÍNDIC**

---

EL DEFENSOR  
DE LES  
PERSONES





## 1. INTRODUCCIÓ

El fenomen de les relacions de convivència i confrontació als centres educatius, especialment d'ensenyament secundari, ha esdevingut un tema de preocupació creixent en la nostra societat. Dins d'aquesta àmplia temàtica destaca el problema social del maltractament entre iguals, però cal considerar que els problemes de convivència i confrontació tenen lloc entre tots els agents de la comunitat educativa. Aquest informe no pot abastar la globalitat del problema, i per aquesta raó, se centra únicament en l'anàlisi específica de les **relacions entre iguals**, tot intentant contextualitzar aquest fenomen en un marc més ampli, com és ara el del clima escolar: un aspecte que no depèn, com és lògic, exclusivament de l'alumnat.

A Catalunya, al llarg dels darrers anys s'ha fet públic un conjunt de casos, els quals, si més no, subratllen la importància d'un fenomen que, sense entrar en el debat de com n'és, de nou en l'entorn escolar, adquireix de vegades uns símptomes preocupants.

### La preocupació per la convivència als centres educatius ha crescut

En la mesura que la preocupació social sobre la convivència i la confrontació entre iguals és present, i que es parla d'una qüestió que atempta contra els drets dels infants i els adolescents, el fenomen esdevé un àmbit d'anàlisi i valoració per a la institució del Síndic de Greuges. Així mateix, el marc jurídic protegeix la dignitat de la persona i el lliure desenvolupament de la personalitat (art. 10 de la <sup>1</sup>CE), la integritat física i moral de la persona (art. 15 de la CE), i els drets dels menors a rebre l'atenció integral necessària per al desenvolupament de llur personalitat i llur benestar en el context familiar i social (art. 17 de l'EAC<sup>2</sup>), a més dels drets específics corresponents a l'àmbit educatiu.

Aquest informe, presentat davant del Parlament, constitueix la primera aproximació d'aquesta institució sobre la problemàtica. Si bé el tema de l'assetjament escolar fou objecte de l'atenció del Síndic en el darrer informe anual de l'any 2005, és la primera vegada que aquest tema s'aborda amb més deteniment i pren la forma d'informe extraordinari.

En l'elaboració de l'informe s'ha considerat el conjunt de queixes i consultes dels ciutadans que s'han adreçat a aquesta institució relatives a la temàtica objecte d'estudi. S'inclouen aquí les queixes relatives a situacions de presumpte *bullying* i les que tenen a veure amb diverses alteracions de la convivència escolar (vulneració de drets dels alumnes, possibles aplicacions esbiaixades de reglaments de règim intern, entre altres). Així mateix, l'informe inclou alguns dels resultats de l'estudi encarregat per aquesta institució al Consorci d'Infància i Món Urbà de Barcelona (CIIMU). L'estudi, amb el títol de *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*<sup>3</sup>, combina l'anàlisi quantitativa, mitjançant un qüestionari a l'alumnat, amb l'anàlisi qualitativa —central en l'estudi— sobre diverses dimensions relacionades amb el clima escolar als centres de secundària. L'aproximació qualitativa és especialment significativa, ja que, més que obtenir generalitzacions, ajuda sobretot a entendre, per exemple, els mecanismes que fan que les normes de convivència siguin més o menys efectives, la manera com l'alumnat interpreta la seva participació a l'aula i la comunicació amb el professorat, o les formes de gestió de les situacions de vulnerabilitat. L'informe que presenta el Síndic, finalment, també s'ha basat en una revisió de les dades corresponents a altres estudis que s'han ocupat d'analitzar les diverses formes de maltractament escolar de manera monogràfica o parcial.

La iniciativa d'elaborar un informe extraordinari sobre la convivència i la confrontació als centres d'ensenyament secundari s'ha coordinat amb un projecte de les mateixes característiques impulsat

<sup>1</sup> Constitució espanyola

<sup>2</sup> Estatut d'autonomia de Catalunya

<sup>3</sup> L'estudi ha estat dut a terme per Maribel Ponferrada, amb el suport de Rita Villà i Marta Miró, i sota la direcció científica de Sílvia Carrasco i Carme Gómez-Granel.

per l'Ararteko (Defensor del Poble del País Basc). El malaurat cas *Jokin* accentuà, al País Basc i a la resta de l'Estat, la sensibilitat social sobre la gravetat del fenomen de les relacions d'assetjament entre iguals i les seves possibles dramàtiques conseqüències.

### L'estudi s'ha coordinat amb un projecte similar de l'Ararteko basc

Ambdues iniciatives han compartit els calendaris i l'encàrrec d'estudis; uns estudis que comparteixen bona part de la metodologia. Especialment, s'ha treballat conjuntament per a consensuar bona part del capítol de recomanacions que tant el Síndic de Greuges com l'Ararteko dirigeixen a les institucions públiques respectives. Pel que fa als aspectes metodològics, cal destacar que els estudis encarregats per ambdues institucions han compartit un qüestionari a l'alumnat d'ESO sobre diverses dimensions relatives a la convivència i la confrontació escolars, els quals han estat lleugerament adaptats en funció de les circumstàncies de cadascuna de les comunitats. Així mateix, la iniciativa conjunta no conclou amb la presentació dels informes als parlaments respectius, sinó que es preveu la realització d'unes jornades que permetin explorar a fons una comparació entre els resultats dels estudis i els informes que contribueixin a fixar una agenda de treball futur en aquesta temàtica, la qual haurà d'incloure especialment el seguiment de les diverses iniciatives i els programes que dugui a terme l'Administració pública catalana.

Sobre el fenomen de les relacions entre iguals hi ha disponible una literatura extensa, bona part de la qual està dedicada a aclarir conceptualment les diverses formes i manifestacions del maltractament, i a quantificar el fenomen anomenat *bullying*. La diversitat de criteris i de xifres disponibles en funció dels diversos estudis demostra la dificultat de mesurar-lo. És precisament aquesta mateixa diversitat la que desaconsella entrar en disquisicions sobre si actualment hi ha més o menys maltractament entre iguals que abans. El que realment és important és entendre un fenomen que preocupa socialment, tant els mateixos actors de dins del sistema educatiu com les famílies i la societat en general. Una bona comprensió del fenomen és, sens dubte, el que pot ajudar a desplegar tant les necessàries tasques preventives com les reeducatives, siguin del tipus que siguin. I és només a partir d'una

bona comprensió del fenomen que es poden identificar recomanacions de mesures efectives per a pal·liar-lo.

Així doncs, el tema central d'aquest informe és la incidència del clima escolar, tant de centre com d'aula, en les relacions de convivència entre l'alumnat, i l'objectiu principal és analitzar quins factors i processos del context escolar incideixen, i de quina manera, en aquestes relacions. És dins d'aquest marc que s'intenten entendre les relacions d'assetjament i victimització que es caracteritzen pel maltractament físic i psicològic sistemàtic, dins de l'estudi de les relacions de convivència entre iguals. L'estudi d'aquestes relacions inclou no solament les possibles relacions que provoquen malestar entre els joves, sinó tots els valors que regeixen les relacions entre iguals. En aquest sentit, es considera abús, maltractament, assetjament o *bullying* en l'entorn escolar la pràctica protagonitzada per un alumne o un grup d'alumnes que causi un dany físic o psicològic a un altre, de tipus sistemàtic i reiterat, independentment dels objectius que s'hi persegueixin o de si és dut a terme de manera directa o indirecta. S'inclouen aquí també les relacions que produeixen ostracisme i aïllament, les quals ja s'han inclòs en altres estudis sobre l'abús entre iguals, com ara l'Informe del Defensor del Poble de l'any 2000.

### El tema central és la incidència del clima escolar en la convivència entre l'alumnat

L'informe s'estructura en nou capítols. El capítol 2n, que segueix a aquesta introducció, presenta una panoràmica sobre les conclusions més destacades que es desprenen de diversos estudis sobre convivència i confrontació entre iguals. Sense l'objectiu de fer-ne una revisió completa, aquest capítol valora alguns treballs significatius duts a terme tant a l'Estat espanyol com a l'estranger i posa una atenció especial a les dades disponibles per a Catalunya. El capítol 3r aborda l'anàlisi dels diversos elements del clima escolar que incideixen en les relacions de convivència i confrontació. Un cop plantejada la metodologia de l'estudi, aquest capítol valora aspectes, com ara la dinàmica de la normativa dels centres i els seus efectes sobre la convivència escolar, les relacions entre professorat i alumnat, i les dinàmiques relacionals entre iguals. El capítol 4t posa atenció a les diverses formes de conflictivitat que tenen lloc entre els

iguals en l'entorn escolar, distingeix les formes d'agressió física i simbòlica, i valora les percepcions que tenen els mateixos joves sobre les diverses formes de maltractament entre iguals. El capítol 5è s'ocupa d'observar les manifestacions de vulnerabilitat i les estratègies que despleguen els joves que, d'una manera o altra, són víctimes de processos de maltractament. El capítol 6è analitza les diverses formes de gestió de la conflictivitat que tenen lloc als centres educatius. El capítol 7è s'ocupa, al seu torn, de valorar les queixes rela-

cionades amb *bullying* i amb problemes relatius a la convivència i la conflictivitat escolars que han estat adreçades a aquesta institució al llarg de l'any 2006, i emfasitza tant la tipologia de situacions com les pautes de resposta dels diversos actors, especialment de l'Administració educativa. Finalment, després d'unes conclusions generals sobre la globalitat de l'informe (capítol 8è), es presenta un capítol final (capítol 9è), que inclou les recomanacions principals que aquesta institució presenta davant les administracions.



## 2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En la revisió dels estudis previs duts a terme sobre les relacions de convivència entre iguals, cal partir de la tasca pionera de **Dan Olweus** (1978, 1983) sobre la victimització entre iguals, centrada principalment en el fenomen del maltractament o la intimidació. El gran mèrit d'aquells primers estudis fou "descobrir" un fenomen com és ara el maltractament entre iguals, i fer-lo públic i visible per al camp científic i educatiu. Des d'aleshores s'han continuat realitzant estudis en l'àmbit internacional en la mateixa línia i a diversos països europeus.

### El 2000 el Defensor del Poble va presentar un informe sobre violència escolar

A Espanya, cal destacar l'*Informe sobre Violència Escolar* del Defensor del Poble (2000), centrat en la violència escolar entre iguals. L'objectiu principal d'aquest estudi fou determinar la magnitud d'aquest fenomen, mitjançant l'aplicació de qüestionaris a l'alumnat i als caps d'estudis d'una mostra de centres de tot l'Estat. A més, l'informe volia determinar el grau d'incidència del maltractament, i les circumstàncies, escenaris, estratègies i variables rellevants que podrien afectar-ne l'emergència. Alguns dels resultats principals indiquen el següent:

- El maltractament, en les seves formes diverses, apareix a totes les escoles de secundària, però amb nivells d'incidència variats.
- El maltractament és un fenomen fonamentalment masculí, ja que els nois són més sovint els protagonistes de les agressions, com a agents i com a víctimes, exceptuant-ne el malparlar, en el qual les noies són les protagonistes.
- Per cursos, la incidència de víctimes és més alta a primer d'ESO.
- A Espanya, en comparació amb les dades d'altres països, són més freqüents les formes d'exclusió social del maltractament.

- L'aula és l'espai per excel·lència on s'acostumen a produir els maltractaments, sobretot l'insult.
- Quant a les reaccions davant el maltractament, la majoria d'agredits explica la seva experiència als amics, un 15,7% a la família, i gairebé mai al professorat. Les noies són les que parlen més de les seves agressions. Quan s'ha de demanar ajuda, la majoria dels nois i les noies només la demana a altres amics.
- Els professors (caps d'estudi) opinen que els conflictes no són la seva preocupació principal i veuen la disrupció com el problema principal, seguit de les agressions d'alumnes a professors i del vandalisme, i en un quart lloc, el maltractament entre iguals. Atribueixen les causes a factors que són fora del seu control (família, context social o personalitat de l'alumne) i aparten la responsabilitat de l'escola. Les solucions directes amb els alumnes (tutoria, xerrada, entre altres) es tendeixen a fer en els casos de maltractament menys greus, mentre que les mesures sancionadores i punitives s'apliquen en els casos en què les agressions són més greus (expedients al Consell Escolar, trucades a la policia, etc.).

A Andalusia, Mora-Merchan, Ortega, Justícia i Benítez van dur a terme l'any 2001 l'estudi exploratori *Violència entre iguales en escuelas andaluzas*, una prova pilot del qüestionari europeu *General Survey Questionnaire TMR* sobre maltractament a 423 alumnes d'entre 9 i 16 anys de Sevilla i Granada. Aquest qüestionari va ser construït pel grup de treball europeu *Nature and prevention of bullying and social exclusion* a partir dels qüestionaris existents sobre assetjament escolar per unificar criteris i facilitar-ne l'aplicació i la comparació. Les conclusions indiquen, principalment, que la presència de maltractament "sever" tant entre víctimes com agressors oscil·la entorn d'un 5%, una xifra que els autors valoren com un descens respecte a les xifres obtingudes de l'aplicació del qüestionari d'Olweus, tot i que atribueixen la diferència a qüestions metodològiques.

L'any 2003 un equip format per CIE-FUHEM i IDEA presentà els resultats d'una enquesta sobre **les relacions de convivència als centres escolars i a la**

**família**, per mitjà de l'aplicació d'un qüestionari a alumnes de secundària, i pares i mares de centres escolars de titularitat pública i concertada. L'estudi arriba, entre altres, a les conclusions següents:

- No s'han deteriorat les relacions de convivència als centres en els últims anys.
- Els alumnes i les famílies consideren que l'origen dels conflictes es troba en el comportament dels mateixos alumnes.
- Continua sent més freqüent un model d'intervenció basat en el càstig.
- Es fa palesa la queixa de l'alumnat davant la seva baixa participació en la definició de les normes, i de la poca coherència i arbitrarietat dels docents a l'hora d'aplicar-les.
- Malgrat que els joves del primer cicle mostren una opinió més favorable sobre la convivència a l'escola, en aquest període es produeix una incidència més alta del maltractament entre companys.
- Les noies fan una valoració més positiva de la convivència i també mostren un nombre més baix de conductes agressives en tots els tipus de conflictes analitzats.
- La convivència en la família és més positiva que als centres educatius.
- El diàleg acostuma a ser la manera més freqüent de resoldre els conflictes en la família.

### Els professors opinen que els conflictes no són la seva principal preocupació

Els resultats de l'estudi, segons els autors, apunten a pensar que als centres educatius encara hi ha un enfocament excessivament sancionador, caracteritzat per la consideració que la causa dels conflictes es troba en determinats trets de les persones i no en les relacions, per una intervenció centrada en l'alumne i no en el centre com a sistema, i amb un èmfasi especial en sancions amb finalitats punitives en les quals s'oblida la dimensió pedagògica.

El mateix equip publicà, l'any 2005, els resultats de l'estudi *L'opinió dels professors sobre la convivència als centres*, en el qual s'aborden principalment la valo-

ració del clima del centre —relacions socials i participació—, la descripció dels conflictes principals, les causes dels conflictes i les maneres d'afrontar-los, i finalment es fa una valoració de les famílies.

### Segons un estudi de l'any 2003, els centres educatius tenen un enfocament massa sancionador

Les conclusions de l'anàlisi de l'enquesta posen de manifest algunes tendències com ara:

- Percepció d'ordre i bon funcionament de les normes en la comunitat educativa.
- Opinió consensuada entre docents, pares i alumnes sobre la no responsabilitat dels docents en situacions conflictives produïdes als centres.
- Existència d'agressions i conductes disruptives minoritàries als centres que condueixen professors i alumnes a demanar una acció més dura per als agressors.
- Poca confiança dels professors en les relacions entre pares i fills, i en la dedicació dels primers en l'educació dels segons. En canvi, gran confiança dels pares en l'activitat professional del professorat.
- Percepció desigual en moments de conflicte: els professors creuen que consideren l'opinió dels alumnes quan hi ha problemes, però aquests darrers no hi estan d'acord.

Al País Basc es va dur a terme durant l'any 2004 l'estudi *El maltrato entre iguales en Euskadi* (Oñaderrera, 2004), basat en una enquesta a 3.132 alumnes de 81 centres escolars, centrat exclusivament en l'índex d'assetjament escolar. Algunes de les conclusions que es destaquen d'aquest estudi són:

- Les situacions més freqüents són les d'insultar i malparlar.
- El 45% diu que qui l'exerceix són "uns nois" (un grup de nois), majoritàriament de la mateixa classe (60%) i en l'espai de la classe (36%).
- Encara que un 70% no ha sentit por d'acudir a l'escola, un 25,6 % sí que n'ha sentit alguna vegada.
- La majoria de l'alumnat valora que el professorat el tracta bé (71,6 %).

- L'índex de d'assetjament és més alt entre els nois i a 1r d'ESO.

L'Estudi *Violencia entre companeros en la escuela* realitzat pel Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia (2005) està basat en una enquesta telefònica a 800 estudiants de 12 a 16 anys de tot Espanya, focalitzada en l'anàlisi dels factors de risc relatius a la víctima, a l'agressor i a l'entorn socio-cultural. Tot i que l'estudi considera en la seva presentació els factors escolars dins els factors de risc dels agressors i les víctimes, no se'n fa cap menció en els resultats obtinguts, dels quals cal destacar les dades següents:

- El 75% de la mostra manifesta que ha presenciat alguna escena de violència escolar.
- El 14% ha estat víctima de violència escolar en general (el 2,5%, d'assetjament escolar).
- El 7,6% s'identifica com a agressor.
- El 44% de víctimes reconeix haver estat agressor alguna vegada.
- El 83,6% d'agressors afirma haver estat víctima en algun moment.

- El 18,1% de les víctimes de violència escolar no ho explica a ningú. Entre les víctimes d'assetjament aquest percentatge és del 10%.

- Els nois víctimes afirmen que un 97% dels agressors són nois. Les noies víctimes són agredides per nois en un 56% dels casos i per noies en un 44%.

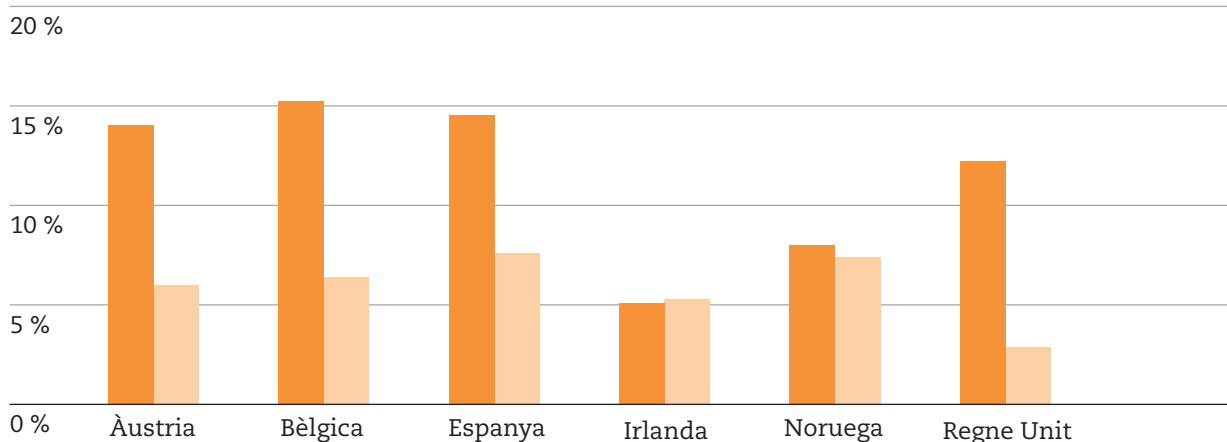
- Un 57,4% dels nois que es declaren agressors participen també com a sequaços.

- La intervenció dels professors en aquests actes ronda el 50%. La conseqüència principal d'aquesta intervenció, segons l'agressor, és que "es controla més" (36,1%). Tant agressors com víctimes estan d'acord que els professors no intervenen en el conflicte perquè "no s'enteren" (27,9% i 39,7% respectivament).

L'estudi també mostra una comparativa de les dades d'incidència de víctimes i agressors obtingudes en alguns països d'Europa. Explica que la mitjana de víctimes a Europa és de l'11,5% i la d'agressors, del 5,9%. En el cas d'Espanya, el percentatge d'agressors és el més alt dels països analitzats i el de víctimes és dels més elevats, únicament per sota de Bèlgica.

### Incidència de víctimes i agressors en alguns països d'Europa

	■ Víctimes	■ Agressors	
Àustria	14%	6%	(Klicpera i altres, 1996)
Bèlgica	15,20%	6,40%	(Stevens i Van Oost, 1995)
Espanya	14,50%	7,60%	(Serrano i Iborra, 2005)
Irlanda	5,10%	5,30%	(Byrne, 1994)
Noruega	8%	7,40%	(Olweus, 2001)
Regne Unit	12,20%	2,90%	(Smith i Shu, 2000)



Font: Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia. Elaboració pròpia.



## CATALUNYA

El 1998 el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat publicà un estudi sobre el clima escolar als centres escolars (Bisquerra & Martínez, 1998). Es va partir de l'índex **Inventari d'Avaluació del Clima Escolar (IACE)** per a detectar situacions facilitadores de mal clima de centre i d'aula que impedeixin el desenvolupament correcte de les tasques pedagògiques. Algunes de les conclusions principals a què es va arribar sobre el clima de centre i d'aula són:

- El clima escolar a Catalunya és valorat en general com a positiu (així ho valora el 96% dels enquestats).
- No obstant això, hi emergeixen diferències significatives de percepció entre els diversos col·lectius:
  - L'alumnat és el col·lectiu que en demostra una percepció més negativa (2,81 sobre 4).
  - Els titulars d'escola privada (3,34 sobre 4) i el personal administratiu i de serveis (3,25 de 4) són els que en tenen una visió més positiva.
- La percepció de clima escolar és diferent segons el tipus de centre:
  - Més favorable als centres concertats que als públics (entre l'alumnat no hi ha diferències en la macrodimensió de relació).
  - Més positiva als centres de Barcelona ciutat (3,21 sobre 4) que als de municipis de menys de 10.000 habitants (3,04 sobre 4).

– Més positiva en centres de 300 alumnes o menys —centres petits (3,18 sobre 4) — davant dels centres que tenen entre 301 i 1.000 alumnes —centres mitjans (2,94 sobre 4) — o dels que en tenen més de 1.001 —centres grans (2,99 sobre 4) —.

- Les variables que determinen més bé l'existència d'una percepció positiva del clima escolar són:
  - Respecte al clima de centre i per ordre d'importància: l'ordre a les classes, l'entorn físic, la comunicació entre col·lectius, la relació i la implicació dels pares.
  - Respecte al clima de classe (i també per ordre d'importància): l'ambient físic, el suport del professorat i els grupets distorsionadors.
- El clima de centre i d'aula estaven mútuament interconnectats i un influenciava l'altre.

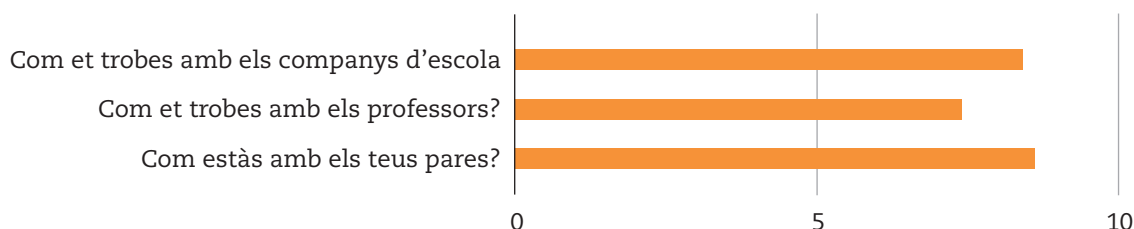
Amb relació a la temàtica de la convivència, cal destacar l'estudi *Juventut i seguretat a Catalunya*, encarregat pels Departaments d'Interior i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2001) i dirigit per Javier Elzo. Aquest estudi té com a objectius principals:

- conèixer les accions negatives entre iguals a l'escola i, en especial, els maltractaments;
- analitzar la violència dins i fora de l'escola.

L'estudi proporciona una sèrie de xifres força interessants, fruit del qüestionari distribuït a una mostra representativa de la població de l'ensenyament secundari a Catalunya, de les quals es destaquen i se sintetitzen les següents:

### 1. Percepció de les relacions bàsiques

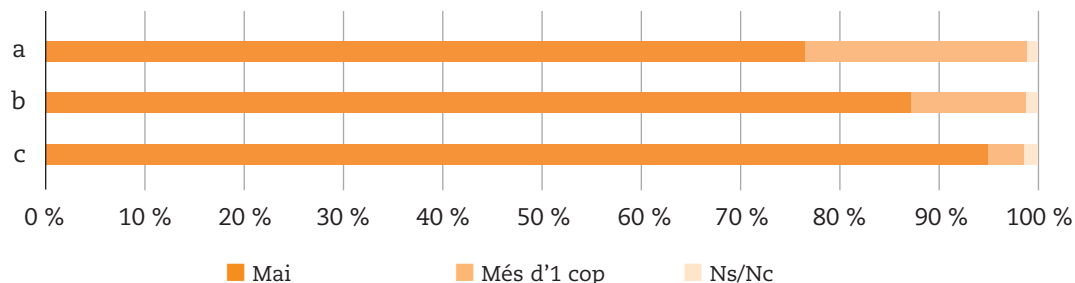
Com et trobes amb...	Valoració mitjana	Valoració més freqüent
- els companys d'escola?	8,4	10
- els professors?	7,4	8
- els teus pares?	8,6	10



Font: *Juventut i seguretat a Catalunya*. Elaboració pròpia.

## 2. Agressions físiques dins o fora de l'escola entre iguals

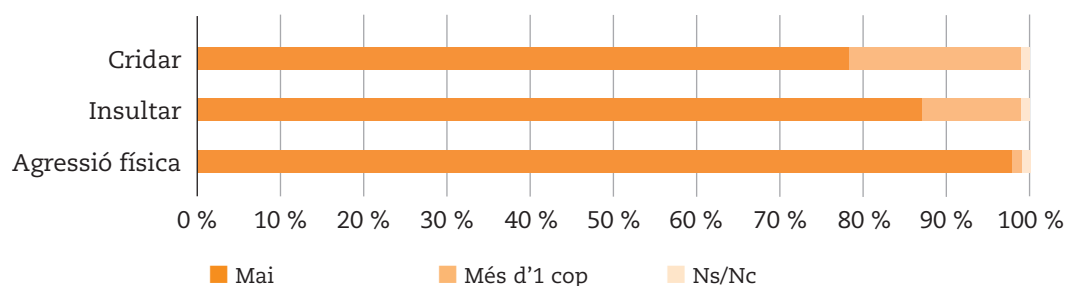
	Mai	1	2 a 3	Més de 4	Ns/Nc	Total
a Amenaces verbals	76,5%	13,0%	6,7%	2,6%	1,2%	100%
b Agressió física (sense arma)	87,2%	7,5%	2,9%	1,1%	1,3%	100%
c Agressió física (amb arma)	94,9%	3,0%	0,5%	0,1%	1,5%	100%



Font: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

## 3. Agressions contra professors

	Mai	1 vegada	2 o 3 vegades	4 o més	Ns/NC	Total
Cridar	78,3%	12%	6,8%	2,5%	0,9%	100%
Insultar	87%	7,4%	3,2%	1,4%	0,9%	100%
Agressió física	97,9%	0,8%	0,2%	0,2%	1%	100%

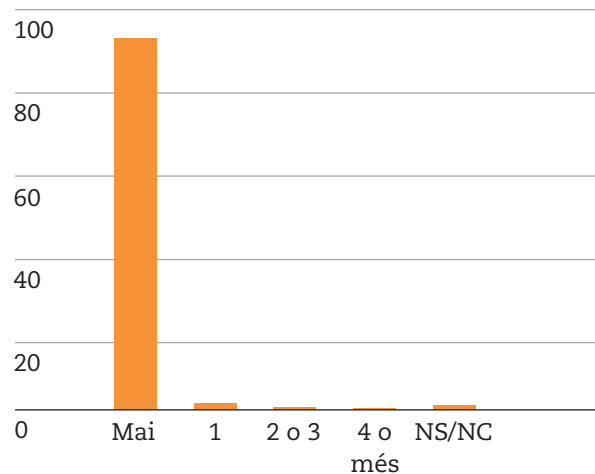


Font: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

## 4. Amenaces o agressions al pare o a la mare

Mai	96,3%
1 vegada	1,7%
2 o 3 vegades	0,6%
4 vegades o més	0,3%
NS/NC	1,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Font: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.



Els resultats principals són els següents:

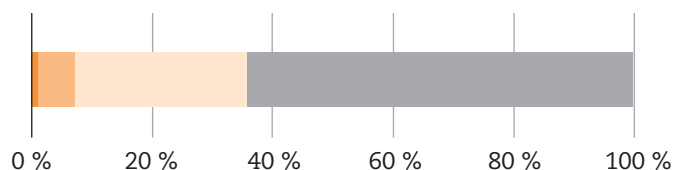
- En el segment format per les edats modals del primer cicle de l'ESO (12 i 13 anys) encara s'enregistren uns nivells considerables d'accions negatives de característiques preadolescents (burles, insults, furts, baralles, etc.) i les formes convencionals de victimització encara són incipients.

**Un estudi del 2005 mostra que un 75% dels alumnes ha estat testimoni de violència escolar**

- L'informe apunta que els comportaments problemàtics són més freqüents en els nois, tot i que el nombre de noies que afirma haver agredit una persona propera (pare, mare o parella) és igual que el de nois. S'assenyala que aquest fenomen resta pendent de confirmació en estudis futurs.

- El problema dels maltractaments entre iguals no es deriva automàticament de la titularitat ni de l'orientació general del centre.
- Les dades de l'informe suggereixen que els comportaments problemàtics afecten l'alumnat amb independència de la titularitat del centre.
- Les relacions insatisfactòries amb els companys d'escola i la manca d'amics poden indicar també problemàtiques subjacents, sobretot durant els anys de la preadolescència, però també posteriorment. Els adolescents maltractats tendeixen també a tenir menys amics a l'escola, i algun dels segments més problemàtics de l'alumnat es troba en aquesta mateixa situació.
- Hi ha una forta correlació entre l'absentisme escolar, les males qualificacions i els comportaments problemàtics.
- Finalment, l'estudi aporta una tipologia de comportaments problemàtics a partir de les dades obtingudes i agrupa l'alumnat en quatre segments internament homogenis, sobretot en matèria de valors, i amb comportaments ben diferenciats, sobretot pel que fa a les accions contràries a la convivència:

Grup	Comportaments problemàtics	
■ Agressius	- Agressivitat contra persones properes i contra els professors - Furts i danys, conducció sense permís, viatges sense bitllet - Consum d'alcohol i drogues	1,1 %
■ Incívics	- Danys contra objectes. - Accions negatives contra l'alumnat - Furts, conducció sense permís, viatges sense bitllet - Consum d'alcohol i drogues	6,1%
■ Presentistes	- Furts, conducció sense permís, viatges sense bitllet - Consum d'alcohol i drogues (similars a la mitjana)	28,4%
■ Integrats/normatius	- Comportaments problemàtics per sota de la mitjana	64,1%



Font: Joventut i seguretat a Catalunya. Elaboració pròpia.

Així mateix, l'Agència de Salut Pública ha realitzat l'onada del 2004 de l'enquesta periòdica sobre factors de risc en escolars de Barcelona FRESC.

Segons les dades de l'enquesta, el 15% dels joves entre 12 i 18 anys no s'ha sentit quasi mai amenaçat a l'escola, mentre que quasi un 5% s'hi ha sentit en alguna ocasió (ja sigui de vegades, sovint o sempre).

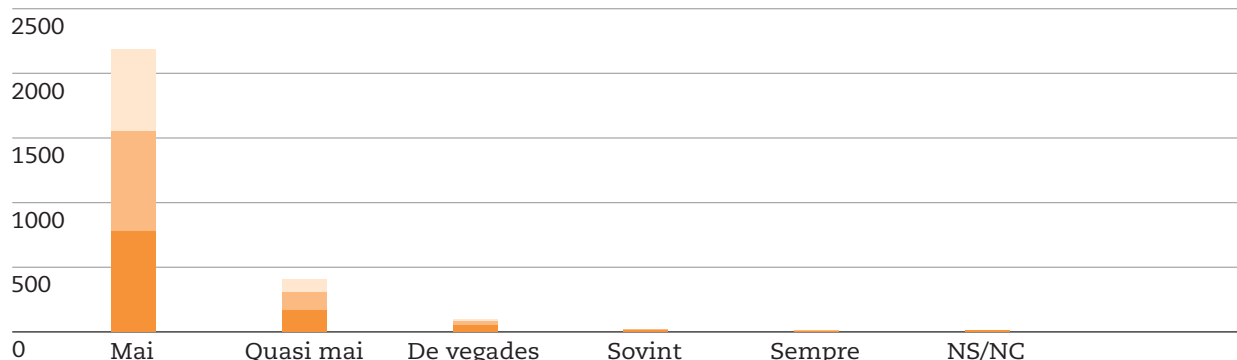
Quasi un 10% de joves declara haver estat atacat,

colpejat o amenaçat, en què un 7,3% eren nois i un 2,6% eren noies. La xifra també és més elevada a 2n d'ESO (14,4%) que a 4t d'ESO (10,7%) o a Batxillerat i Cicles Formatius (3,3%).

L'estudi, centrat en el municipi de Barcelona, demostra que l'escola és un dels llocs on es declara haver patit maltractament físic (8,14% a l'escola davant d'un 6,5% al carrer o un 5,3% a altres llocs) i psicològic (entorn d'un 12,21%, davant d'un 8,7% a casa i un 5,3% a altres llocs).

### Proporció amb què s'han sentit amenaçats a l'escola

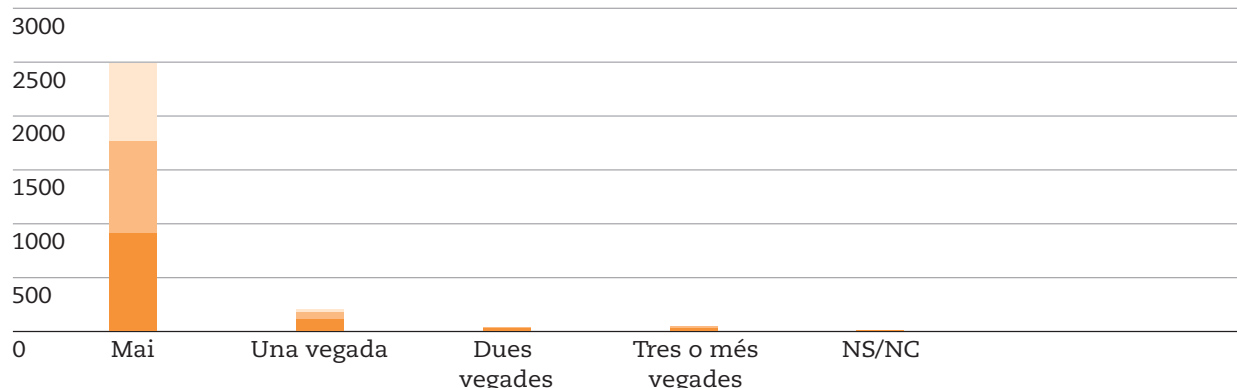
	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
Mai	774	777	625	2176	79,79%
Quasi mai	166	137	106	409	15,00%
De vegades	50	33	11	94	3,45%
Sovint	13	5	5	23	0,84%
Sempre	7	3	3	13	0,48%
NS/NC	8	2	2	12	0,44%
<b>Total</b>	<b>1018</b>	<b>957</b>	<b>752</b>	<b>2727</b>	<b>100,00%</b>



Font: Fresc. Elaboració pròpia.

### Proporció amb què declaren haver estat atacats, colpejats o amenaçats

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
Mai	866	852	725	2443	89,59%
Una vegada	102	73	21	196	7,19%
Dues vegades	19	18	0	37	1,36%
Tres o més vegades	26	12	4	42	1,54%
NS/NC	5	2	2	9	0,33%
<b>Total</b>	<b>1018</b>	<b>957</b>	<b>752</b>	<b>2727</b>	<b>100,00%</b>



Font: Fresc. Elaboració pròpia.

En les gràfiques següents es pot observar que, en general, a mesura que els joves es fan grans, els maltractaments van disminuint; i que el nombre de maltractaments físics és inferior als psicològics, a excepció dels que tenen lloc al carrer.

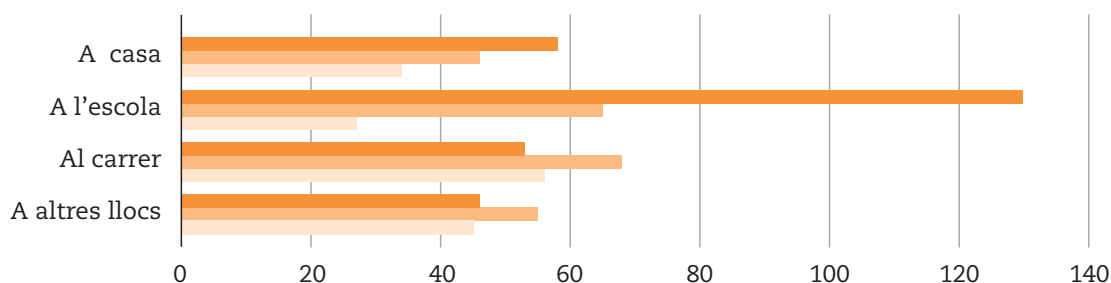
Finalment, l'any 2006 el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya ha publicat l'Estudi comparatiu sobre els factors de pressió grupal

entre centres de règim tancat de justícia juvenil i instituts d'educació secundària, de Pablo Rivarola i Rosa Sorando. L'objectiu principal d'aquesta investigació és comprendre possibles mecanismes d'interacció que es produeixen entre els membres dels diversos grups; la coneixença dels trets de personalitat, l'establiment de relacions interpersonals, i actituds i influències sobre les conductes intergrupals.

### Proporció amb què declaren haver patit maltractament físic

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
A casa	58	46	34	138	5,06%
A l'escola	130	65	27	222	8,14%
Al carrer	53	68	56	177	6,49%
A altres llocs	46	55	45	146	5,35%

\* categories no excloents

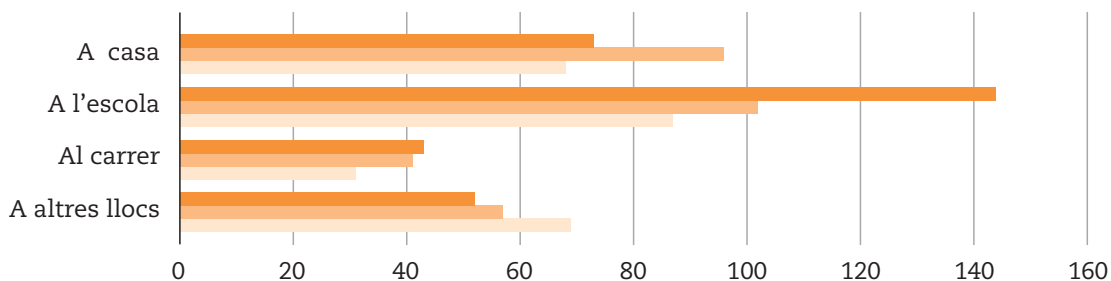


Font: Fresc. Elaboració pròpia.

### Proporció amb què declaren haver patit maltractament psicològic

	2n ESO	4t ESO	BAT i CFGM	TOTAL	
A casa	73	96	68	237	8,69%
A l'escola	144	102	87	333	12,21%
Al carrer	43	41	31	115	4,22%
A altres llocs	52	57	69	178	6,53%

\* categories no excloents



Font: Fresc. Elaboració pròpia.

L'informe arriba a tres conclusions destacables:

- S'estableix una nova categorització, constituïda a partir de la detecció dels subjectes que en cadascun dels quatre grups analitzats s'han reconegut com a posseïdors de més dominància i aquells que presenten una actitud de més submissió<sup>4</sup>:
  - Les víctimes es descriuen com a submises i els agressors com a dominants (test IAS).
  - Els subjectes que en el CEVEO han estat reconeguts com a víctimes o agressors coincideixen a ser els que en la dinàmica de funcionament grupal tenen un perfil de domini, els agressors, i de submissió, les víctimes.
  - Els subjectes que es reconeixen com a víctimes es troben en un nivell d'estadi moral més elevat que els subjectes reconeguts com a agressors, dins dels seus grups de referència.
- Es detecta un nou element perquè les possibles situacions d'assetjament s'arribin a produir denominat el tercer en la discòrdia, que és un rol o posició ocupat per un subjecte d'unes característiques particulars i diferents de la resta dels membres del grup, encara que té certes similituds amb els subjectes de més dominància en el grup. En la pràctica, són els qui permeten que s'estableixi una dinàmica conflictiva i són portaveus dels agressors latents i detectors dels que són percebuts com a agressors reactius.
- No hi ha diferències significatives pel que fa a les dinàmiques grupals o de funcionament intern entre els quatre casos estudiats (dos centres de justícia juvenil i dos instituts de secundària) i no es detecta una possible influència de l'ambient pel que fa a les conductes estudiades.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Tant per a dur a terme la revisió sobre l'estat de la qüestió com per a elaborar altres parts d'aquest informe, s'ha tingut en compte un conjunt de publicacions i estudis. A continuació es presenta una llista d'aquests materials.

BISQUERRA I MARTÍNEZ (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Informes d'Avaluació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Pedagogia.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violència escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I.

Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Estadística. Curs 2004-2005*. Obtingut a l'abril de 2006 a [www.gencat.net/educacio](http://www.gencat.net/educacio)

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT I DEPARTAMENT D'INTERIOR (Curs 2000-2001). *Juventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL. *Panel de desigualtats de Catalunya (PaD). Primera Onada 2001-2002*. Obtingut a l'abril de 2006 a [www.obdesigualtats.org](http://www.obdesigualtats.org)

INSTITUT D'ESTUDIS METROPOLITANS DE BARCELONA. *Dades estadístiques bàsiques 2000. Ciutat, regió metropolitana i província de Barcelona. Volum 1. Enquesta de la regió de Barcelona, 2000. Condicions de vida i hàbits de la població. Sèrie Dades Bàsiques*. Barcelona: Institut d'Estudis Metropolitans.

MARTÍN, E; RODRÍGUEZ, V; MARCHESI, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) & Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)

MORA-MERCHÁN, J; ORTEGA, R; JUSTICIA, F; BENÍTEZ, JUAN L. (2001). "Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR". A: *Revista de Educación*. Núm.325 maig-agost. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia, p.323-338.

OLWEUS, D. (1979). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1983). "Stability of aggressive reaction patterns in males: A review". *Psychological Bulletin*. Washington DC: American Psychological Association, p. 86: 852-875.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

ONÆDERRA, J.A. (2004). *El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi*. ISEI-IVEI. [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net). Facultad de Psicología de la U.P.V.

ORTEGA, R. [coord.](2000). *Educación para prevenir la violencia. Investigación y propuestas de intervención*. Madrid: Antonio Machado Libros.

ORTEGA, R; DEL REY, R. (2001). "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE)". A: *Revista de Educación*. Núm. 324 gener-abril. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 253-270.

REY, R. [dir.] (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM/IDEA.

RIVAROLA, P.; SORANDO, R. (2006). *Estudi comparatiu sobre els factors de pressió grupal entre centres de règim tancat de justícia juvenil i instituts d'educació secundària*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.

SERRANO SARMIENTO, A.; IBORRA MARMOLEJO, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. València: Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia.

WATKINS, C.; WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el mercado global del centro*. Madrid: Paidós.

<sup>4</sup> Coincideixen a ser els que, a partir del qüestionari CEVEO (Qüestionari d'Avaluació de la Violència entre Iguals a l'Escola i en l'Oci), es reconeixen com a agressors, uns, i víctimes, els altres.



### 3. ELEMENTS ESCOLARS QUE INCIDEIXEN EN LA CONVIVÈNCIA O ELS CONFLICTES ESCOLARS

És evident que són molts i diversos els factors que poden incidir en el clima dels centres escolars. Els diversos estils de socialització familiar o el context social de les escoles o els instituts són factors externs que incideixen en les dinàmiques relacionals dels centres educatius i que inevitablement condicionen la convivència interna entre els seus actors. Aquest informe no pot, lògicament, abastar la totalitat d'aquests factors. És per això que fonamentalment s'observaran els elements presents en la vida quotidiana dels centres que condicionen els climes de convivència o confrontació escolars. S'inclouen aquí les dinàmiques que envolten l'elaboració o el compliment de la normativa escolar, la comunicació entre el professorat i l'alumnat, les lògiques d'adhesió o diferenciació entre iguals, o els mecanismes que generen processos d'exclusió entre els joves adolescents. Prèviament, se situen els aspectes centrals de la metodologia utilitzada per l'estudi sobre *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* i que permetrà al lector de contextualitzar les mostres de treball empíric incloses en aquest informe.

#### 3.1. NOTES SOBRE LA METODOLOGIA DE L'ESTUDI

Es presenten en aquest subapartat els principals aspectes de l'estudi que ha servit de base per a l'elaboració d'aquest informe, CONVIVÈNCIA I CONFRONTACIÓ ENTRE IGUALS ALS CENTRES EDUCATIUS. Tal com s'ha assenyalat, l'estudi combina la metodologia quantitativa, a partir de l'explotació d'un qüestionari sobre convivència escolar respost per joves escolaritzats a nou centres d'ensenyament secundari, amb una metodologia qualitativa, basada en entrevistes en profunditat a diversos actors (alumnes i professorat), grups de discussió amb alumnes, i recollida i anàlisi d'altres tipus de documentació.

#### MOSTRA QUANTITATIVA

Els alumnes que han respost l'enquesta han estat 1.200, procedents de primer i quart d'ESO de nou centres de secundària de Catalunya. Malgrat que no es tracta d'una mostra representativa de la

població escolaritzada en ensenyament secundari a Catalunya, els criteris utilitzats per a la selecció de centres sí que intenten ser representatius de la tipologia de centres, i per tant, donen pistes fiables sobre els diversos climes escolars del territori.

**En la mostra hi han participat 9 centres escolars catalans**

A l'hora de determinar el territori de la mostra s'ha intentat escollir els centres de manera aproximada a la proporció de centres de secundària a Catalunya. La província de Barcelona acull el 75,2% del total dels centres catalans, Girona, el 8,6%, Tarragona, el 9,5% i Lleida, el 6,6% restant<sup>5</sup>. Han format part de la mostra dos centres de Barcelona ciutat, tres de la seva àrea metropolitana i un centre de Sabadell. La província de Girona queda representada amb un centre escolar de Girona ciutat i una escola d'una ciutat mitjana d'uns 30.000 habitants. De Tarragona s'ha inclòs un centre únic d'un municipi de prop de 20.000 habitants. Finalment, tot i la previsió inicial, l'estudi no va poder incloure cap centre de la província de Lleida.

Els centres participants van ser triats no solament en funció de la seva situació geogràfica, sinó també amb la intenció de copsar les diverses realitats escolars existents a Catalunya. A l'hora d'escollir-los, doncs, es van tenir en compte també els entorns socioeconòmics en què es trobaven, el percentatge d'alumnes d'origen estranger que tenien i la seva titularitat. La comparació entre les dades mostrals i les poblacionals des del punt de vista del sexe, el curs, la llengua d'ús, i l'origen social i geogràfic ofereix una elevada similitud de proporcions. Per a la construcció de la mostra s'ha tingut en compte també la titularitat, ja sigui pública o privada (concertada) del centre. Els quadres següents resumeixen els indicadors principals que componen la mostra quantitativa de l'estudi.

<sup>5</sup> Dades del Departament d'Educació. Estadística. Curs 2004-2005



## INDICADORS DE LA MOSTRA DE CENTRES

Centre	Ubicació	Titularitat	Grups		Alumnes
			1r d'ESO	4t d'ESO	
1	Àrea Metropolitana de Barcelona	Públic	3	4	170
2	Àrea Metropolitana de Barcelona	Públic	2	2	52
3	Barcelona	Concertat religiós	3	3	144
4	Barcelona	Concertat laic	3	3	186
5	Àrea Metropolitana de Barcelona	Concertat laic	2	2	107
6	Barcelona	Concertat laic	2	2	94
7	Girona	Públic	3	4	161
8	Girona província	Concertat religiós	2	2	78
9	Tarragona província	Públic	6	4	205

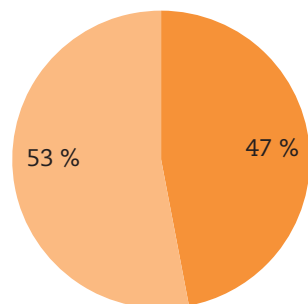
Font: Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius (CIIMU). Elaborat a partir de les dades proporcionades pels centres

## INDICADORS DE LA MOSTRA D'ALUMNES

Total d'alumnes enquestats: 1197

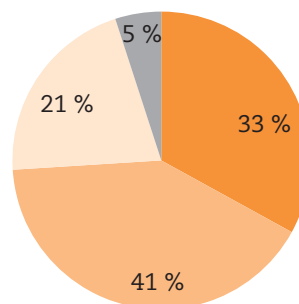
## Sexe

noies	567	47,3%
nois	630	52,7%
	1197	100,0%



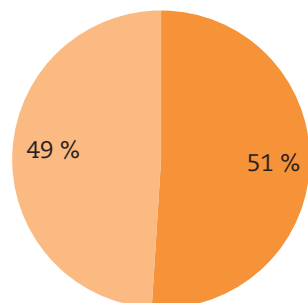
## Llengua

català	395	33,0%
castellà	492	41,1%
català/castellà	252	21,1%
altres	57	4,8%
	1197	100,0%



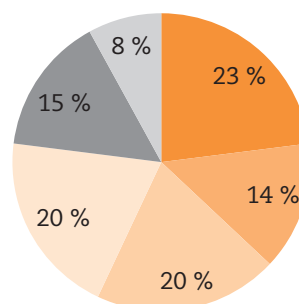
## Curs

1r d'ESO	614	51,2%
4t d'ESO	583	48,8%
	1197	100,0%



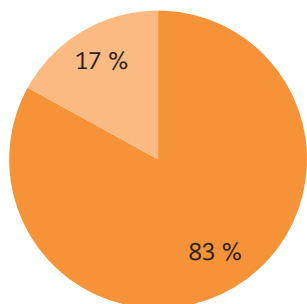
## Classe social

alta	274	22,9%
mitjana-alta	169	14,1%
mitjana	235	19,6%
mitjana-baixa	245	20,5%
baixa	182	15,2%
no hi consta	92	7,7%
	1197	100,0%



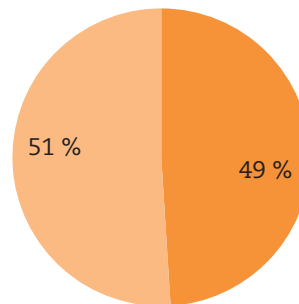
**Origen**

nacional	990	82,7%
estranger	207	17,3%
	<b>1197</b>	<b>100,0%</b>



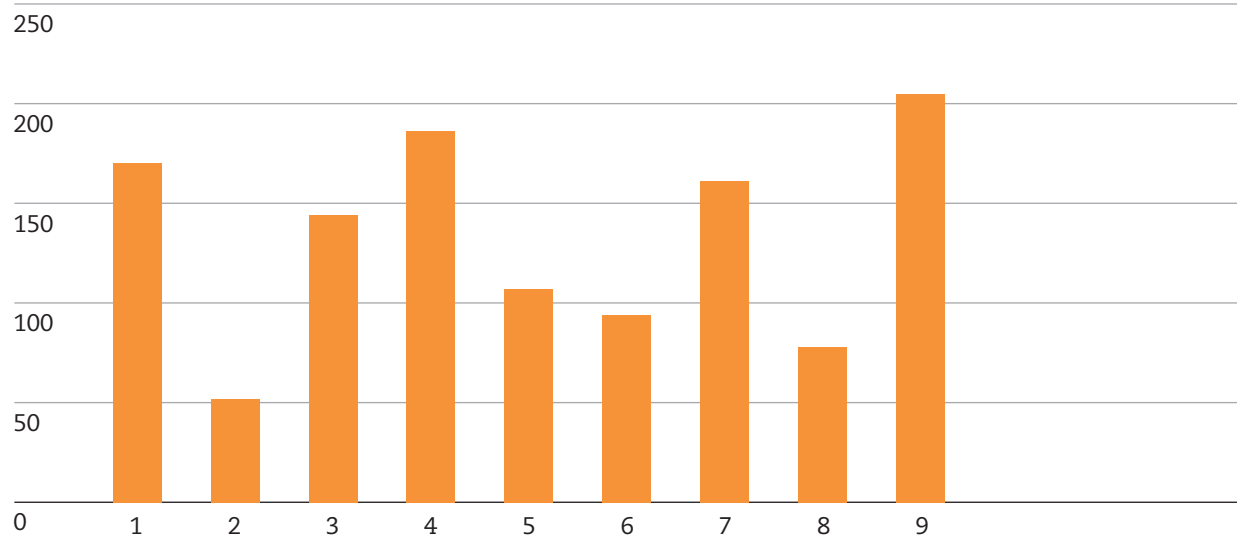
**Titularitat**

pública	588	49,1%
privada	609	50,9%
	<b>1197</b>	<b>100,0%</b>



**Centres**

1	170	14,2%
2	52	4,3%
3	144	12%
4	186	15,5%
5	107	8,9%
6	94	7,9%
7	161	13,5%
8	78	6,5%
9	205	17,1%
	<b>1197</b>	<b>100,0%</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

## MOSTRA QUALITATIVA

Els nou centres que finalment van ser seleccionats són també la base per a la composició de la mostra qualitativa de l'estudi. En l'estudi i també en aquest informe, les citacions dels diversos actors identifiquen el sexe i el centre de l'entrevistat. Per l'interès que tenen en l'estudi es reproduïxen els aspectes qualitatius dels nou centres que intervenen en la mostra.

	Titularitat	Orientació	Zona	Línies d'ESO	% alumnat estranger	Batxillerat	Programes de mediació
1	Públic	Laic	Àrea Metrop. de Barcelona	3	15	Sí	Departament d'Educació
2	Públic	Laic	Àrea Metrop. de Barcelona	2	30	Sí	No
3	Concertat	Religiós	Barcelona	3	-	Sí	Propi
4	Concertat	Laic	Barcelona	3	14	Sí	No
5	Concertat	Laic	Província Barcelona	2	-	Sí	No
6	Concertat	Laic	Barcelona	2	0	Sí	Departament d'Educació
7	Públic	Laic	Girona	3	10	Sí	Departament d'Educació
8	Concertat	Religiós	Girona província	2	22	No	Propi
9	Públic	Laic	Tarragona	6	25	Sí	Propi

## TÈCNIQUES D'ANÀLISI QUALITATIVA

Les tècniques utilitzades en l'estudi van ser fonamentalment de tres tipus.

### Grups de discussió

En el procés previ al disseny definitiu de la recerca per centres docents, i com a part de la primera fase de l'estudi, es van organitzar tres grups de discussió entre joves.

L'edat dels joves, entre 16-18 anys, ha garantit més capacitat de reflexió sobre els temes que s'havien de tractar amb més profunditat a les entrevistes posteriors.

### Recollida de documentació

- Recollida de la informació documental dels nou centres (PEC, RRI, pàgines WEB, revistes, o qualsevol documentació que es consideri rellevant) generada pel mateix centre.
- Recollida de dades descriptives sobre l'alumnat de l'escola: sexe i origen als diversos cursos i nivells. També s'han recollit dades sobre el nombre, el sexe, l'antiguitat i el tipus de contractació del professorat de cada escola.

### Entrevistes en profunditat

Les unitats d'observació seleccionades per a les entrevistes en profunditat van ser les següents:

Als nou centres:

- Equip directiu: director o cap d'estudis segons el centre
- Psicopedagog o psicòleg del centre
- Coordinador de 1r ESO si també és tutor de primer
- Coordinador de 4t ESO si és també tutor d'un quart
- Famílies de l'AMPA. Entrevista grupal o individual
- 2n Tutor de 1r quan hi ha agrupacions per nivell o similars
- 2n Tutor de 4t quan hi ha agrupacions per nivell o similars

Als primers cinc centres de la mostra, per motius d'organització del projecte:

- Alumnat de diferents perfils de 1r i 4t (entre 10-12 alumnes per centre)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Es van seleccionar els cursos de 1r i 4t per a poder tenir en compte les experiències de l'alumnat al principi i al final de l'ESO. Així mateix, els estudis quantitius sobre maltractament indiquen que a 1r d'ESO les xifres són superiors que en cursos posteriors.

Els tutors van seleccionar els joves d'ambdós sexes que responien, amb una certa flexibilitat, als perfils o rols a l'aula següents:

- *Líders socials positius*: nois i noies amb una actitud ben vista pel centre, a qui l'escola veu ben integrats escolarmenent i socialment.
- *Líders socials negatius*: nois i noies a qui, independentment dels seus resultats escolars, l'escola veu com a "resistents" o líders en dinàmiques disruptives.
- *Observadors / negociadors entre grups*: alumnat vist amb capacitat d'observació de les relacions entre iguals a classe i amb capacitat de reflexió, que no lidera especialment grups.
- *Invisibles*: joves sense cap lideratge, amb estratègies d'invisibilitat a l'aula.
- *Susceptibles d'aïllament*: solitaris, vulnerables per qualsevol diferència en el seu entorn escolar.

Els criteris van ser pactats en la majoria d'escoles amb els tutors, a partir d'aquesta proposta. Aquests perfils responen a la variabilitat de posicions i experiències dels joves a l'escola i en el grup-classe.

En total, el nombre d'alumnes entrevistats per perfils ha estat el següent (taula inferior).

L'anàlisi qualitativa ha implicat, per tant, entrevistar 86 joves.

Es va seleccionar l'alumnat del mateix grup-classe del tutor entrevistat. Quan el professorat va informar de l'existència de grups-classe separats per nivells de rendiment o molt diferenciats, es va seleccionar alumnat de diversos grups. Les entrevistes es van fer en parelles/trios d'alumnes seguint criteris d'amistat o d'afinitat, per a facilitar un cert clima de confiança. En alguns casos també es van fer entrevistes individuals, sobretot si els mateixos joves així ho demanaven o es tractava d'alumnat vulnerable o més solitari.

Les entrevistes, tant amb adults com amb joves, van tenir una duració mitjana d'una hora i mitja, i la major part va ser gravada en àudio. En el cas dels joves, totes les entrevistes van ser transcrites literalment i, en el cas dels adults, es va combinar

la transcripció completa amb la redacció d'informes resumits.

Tot i que els protagonistes principals de l'estudi de referència són els mateixos joves, el treball inclou 35 entrevistes realitzades al professorat distribuïdes entre els nou centres de la mostra. Els professionals entrevistats exerceixen de tutors de 1r i 4t d'ESO, de psicopedagogs o són membres de l'equip directiu del centre. En el quadre següent es detalla el nombre d'entrevistats en funció de la tasca acomplerta als centres.

**Professorat entrevistat**

Tutors 1r ESO	9
Tutors 4t ESO	9
Equip directiu	11
Psicopedagogs	6
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>

Igualment, sense cap pretensió de representativitat, l'estudi inclou nou entrevistes realitzades a pares i mares representants de diverses AMPA.

**3.2. NORMES I CONVIVÈNCIA**

Un dels elements que més incideix en els climes positius de convivència escolar és la presència d'unes normes de convivència que siguin compartides i enteses pels diversos membres de la comunitat educativa. Hi ha diversos factors que, d'una manera o altra, poden impedir que els principis i les normes de convivència siguin compartits i acceptats per tothom. El fet que un sector de la comunitat educativa no compregui les normes, que aquestes tinguin un caràcter merament testimonial en diversos documents del centre, que grups reduïts les incompleixin sistemàticament i que no hi participin sectors de la comunitat educativa a l'hora d'elaborar-les i discutir-les, etc. són alguns exemples que condueixen a no interioritzar-les.

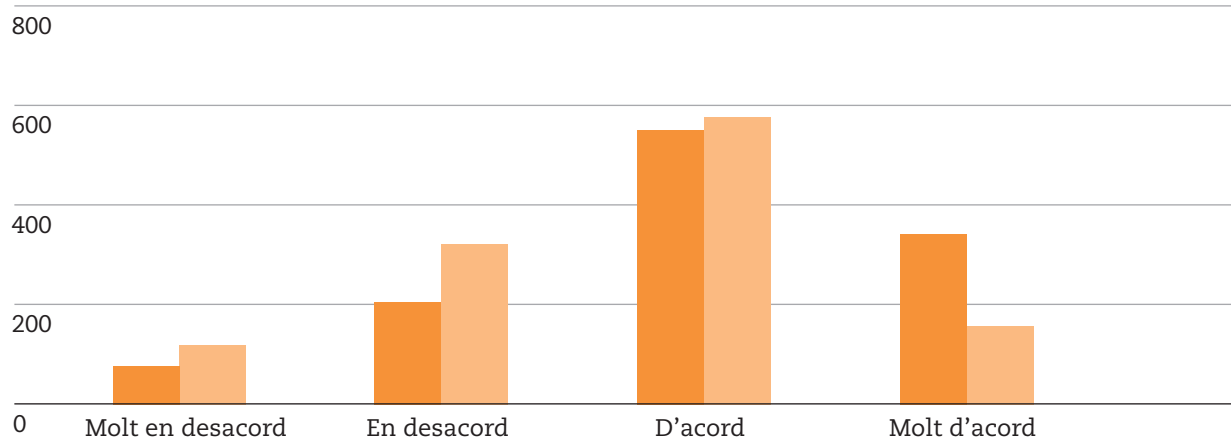
De l'anàlisi del qüestionari distribuït entre l'alumnat de 1r i 4t d'ESO que ha participat en l'estudi en cal destacar que, en general, els alumnes valoren positivament la importància que el centre atorga a les relacions entre els membres de la comunitat escolar i la coherència dels criteris emprats pel professorat a l'hora d'aplicar les normes del centre.

**Alumnat entrevistat segons perfils**

	Invisibles	Minories	Negatius	Observ.	Positius	Solitaris	Vulnerables	Total
Dones	2	2	9	12	13	1	2	41
Homes	2	1	14	6	12	3	7	45
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>86</b>

## Percepcions dels alumnes sobre relacions i sobre normes

	Molt en desacord	En desacord	D'acord	Molt d'acord	Ns/nc	Total
■ A Al centre es dóna importància a ensenyar els alumnes a relacionar-se de manera positiva amb els altres	78	207	553	344	15	1197
	6,5%	17,3%	46,2%	28,7%	1,2%	100%
■ B Els professors tenen el mateix criteri quan apliquen les normes del centre	119	323	579	158	18	1197
	9,9%	26,9%	48,3%	13,2%	1,5%	100%



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Les mateixes opinions dels professorat evidencien que els professionals de l'educació atorguen molta rellevància a les normes de convivència i observen que l'incompliment d'aquestes genera situacions conflictives.

### Psicopedagoga, centre 2

P: Què enteneu com a conflicte a l'institut?

R: Qualsevol alteració de la convivència. Conflicte són dos *nanos* que es barallin, un *nano* que insulti, un *nano* que es posi *xulo* amb el *profe*, [...] un *nano* que no compleixi les normes, que no entri quan ha d'entrar, que s'*escaquegi*, que falti.

### Psicopedagoga, centre 5

R: La manca de respecte o no fer cas de les coses ... Quan no respecten una autoritat o un adult, o fins i tot quan entre ells es *matxaquen*.

Tant alumnes com professors consideren, doncs, **necessària la presència de normes de convivència** compartides per a assegurar un bon clima escolar. A aquest acord majoritari, però, cal introduir-hi alguns matisos que s'obtenen de l'anàlisi qualita-

tiva, la qual permet endinsar-se en els casos en què hi ha una percepció negativa sobre les normes escolars. De l'anàlisi dels grups de discussió se'n dedueix que un clima positiu al centre s'assoleix a partir d'unes normes de convivència elaborades en un sentit no coercitiu, pactades entre tots, explicades i aplicades amb coherència. Els joves critiquen que de vegades es doni més importància a aspectes puntuals, com ara fumar o menjar en públic, o es faci un gran èmfasi en la puntualitat o l'accés a les aules, i en canvi, no es prioritzen les normes de respecte als altres o de convivència.

### Noia, grup de discussió

L'A. diu: "justament el fet que hi hagi disciplina és el que ha provocat la situació que tenim ara". Es refereix que "et castiguen sense explicar per què et castiguen, i que no t'intenten portar cap a una bona convivència. Et diuen: 'te'ns vas a casa, ja t'ho faràs'".

Alguns joves es queixen clarament que les normes al seu centre no són gens clares, són arbitràries i que els professors no les apliquen de la mateixa manera. Es queixen, per exemple, que s'apliquin cada vegada amb més duresa les normes de puntualitat, però no les relatives a la conflictivitat i la

discriminació: “s’apliquen normes estúpides i no les importants”. Un grup de joves es queixa, per exemple, que no hi ha coordinació en les normes, que es produeix una manca de normes de “respecte” i que no s’actua amb fermesa o s’actua amb incoherència quan hi ha conflictes.

#### Noia, Noi, Noia, grup de discussió

L: Cada any pitjor. (*respecte a les normes*)

A: No les saben ni els *profes*.

L: Els òrgans de participació (*delegats ...*) no funcionen.

A: No saben ni com anava el pla d’incendis.

P: Quines normes s’aplicaven?

A: Les de puntualitat cada cop més. Però de les de conflictivitat, discriminació... no se’n fa cas. S’apliquen normes estúpides i no les importants.

P: Hi havia normes de vestuari?

M: Depèn dels *profes*. Uns et feien treure la gorra; d’altres, no...

L: Les aules quedaven tancades amb clau entre classe i classe, no podíem entrar sense *profes*.

Aleshores hi havia merders al passadís.

Aquesta percepció crítica d’alguns joves no és, però, l’actitud majoritària de l’alumnat. En general, tal com mostren les respostes al qüestionari, l’alumnat tendeix a interioritzar les normes i a mostrar una posició de conformitat respecte al sistema normatiu de l’escola. Amb el primer element que vinculen el tema de la normativa és amb la disciplina i el control, amb els comunicats i les sancions, però no amb normes de convivència, i poquíssimes vegades, amb un sistema de negociació real. Aquests joves en general no tenen gaires problemes amb el professorat, no tenen, per tant, una experiència directa de ser sancionats i castigats, però en canvi han interioritzat que aquest és l’aspecte més emblemàtic de la normativitat del centre.

#### Noi, 4t, Centre 5

D: Los partes, que tampoco fueran tan estrictos. Porque algunos profesores se pasan, con cualquier cosa que haces...

R: ¿A ti te ponen muchos partes?

D: No, pero hay gente que sí.

La majoria dels joves entrevistats veu les normes com a necessàries i lògiques, d’àmbit general, i sembla que està d’acord que se sancionin actituds, com ara l’insult al professorat o les baralles entre companys. No obstant això, apareixen diversos fenòmens que provoquen un cert desconcert entre

els joves. Als centres on hi ha una gran normativització de la vida quotidiana, on es regulen moltes pràctiques del dia a dia, com ara la circulació de les persones pels passadissos, les postures corporals a l’aula, l’entrada i la sortida de classe, etc. fins i tot l’alumnat que té una postura proacadèmica i una actitud positiva cap al centre es queixa d’un excés de normativització. Sembla que la majoria dels joves entrevistats d’aquests centres ha assumit la gran quantitat de normes de la seva escola com a necessària, però tot i així matisa que a vegades aquestes normes són “exagerades”.

#### Noi, Noia, 4t, Centre 4

P: Què us sembla que cada vegada que parreu us enviïn a coordinació?

C: Ho trobo una mica exagerat. Si estàs fent xivarri *vale*, però si dius una cosa a l’orella, a cau d’orella a altre tampoc cal, o per exemple si estàs recolzat en una taula, que no estàs assegut, *pues* ja t’hi envien. T’hi envien per tonteries moltes vegades

A: També varia molt depenent del professor.

S’observa també que, tot i que algunes escoles desenvolupen forts sistemes d’acompanyament i tutorització en el procés d’adaptació al nou sistema normatiu, **en alguns joves l’aplicació contínua de sancions i avisos provoca sentiments d’inseguretat i de por.**

#### Noi, Noia, 4t, Centre 4

P: Us agrada venir aquí? Us sentiu segurs? Alguna por?

R: Que m’enviïn a coordinació.

L: És que entres al col·le i ja tens molta por de tot.

R: Portem dos mesos i ja no vas a final de curs.

L: No, però, o sigui, en porto tretze i fa com a dos setmanes que no m’hi envien, i per a mi això és un record, m’ho estava proposant molt. I *súper* bona i vaig corrent a classe, i llavors fent l’impossible per arribar bé a classe, i res avui a castellà estava explicant i pam: “A coordinació” i jo: “a coordinació?” I li he demanat perdó: “perdó, perdó, que no ho tornaré a fer”, i clar per demanar-li perdó...

R: No... Per estar-la *ratllant* 20 minuts “que no m’hi enviïs!”

L: Què dius? 5 minuts *tio!* I coordinació doble. I per una *merda* de badall no vaig a Madrid.

P: I això crea inseguretat?

Precisament en aquest centre (Centre 4) les dades quantitatives indiquen que els joves perceben una

resolució justa dels conflictes (61,6% hi està d'acord), però la investigació qualitativa matisa aquestes dades i aporta el testimoni de joves que ens mostren l'efecte que té aquesta normativització en qui no aconsegueix adaptar-s'hi. Possiblement aquesta normativització és una de les causes que l'escola hagi creat un sistema d'acollida i de tutorització, que facilita l'adaptació al centre i redueix les tensions que, altrament, es podrien canalitzar cap a relacions negatives amb el professorat i amb els companys.

Un altre fenomen detectat respecte al vessant normatiu de les escoles és el fet que els joves viuen algunes sancions com a desequilibrades perquè perceben que es castiguen qüestions que, a ulls seus, no són importants, i en canvi, no es castiguen igual les agressions i els insults entre els companys. Els joves, davant de pràctiques de millora de la convivència inexistents i ineficaces, acaben interioritzant que el càstig és el millor instrument per a lluitar contra els insults.

#### Noi, 4t, Centre 3

P: Quines normes són més rellevants? Parlem de sancions, normes de convivència, normes de disciplina... Quines són més importants, quines creus que s'han de respectar més?

M: No sé, perquè a vegades en aquest col·le pots fer una cosa molt grossa i que no et diguin res o pots fer una *chorrada* i que t'expulsin tres dies, no sé, són una mica estranys.

P: És a dir, que t'apliquen sancions per coses sense importància i en canvi per una altra que és grossa, no. Te'n recordes, d'algun cas?

M: Tinc una *quilla* a la meua classe que es *pica* amb les professores, però mai l'han expulsat; en canvi a d'altres per tenir molts retards seguits, per exemple, els han arribat a expulsar tres dies. De fet, estem avisats tots que a la que tenim tres retards en una setmana ens envien una carta.

Pel que fa a les conductes que són més sancionades habitualment, la majoria d'escoles inclou l'insult (tant a iguals com a adults) i la manca de respecte com una de les seves prioritats, però n'apareixen d'altres immediatament darrere que responen més a la censura de conductes típicament juvenils que es consideren no apropiades en alguns entorns escolars, com ara menjar xiclets o dur mp3.

Un dels aspectes més importants de la vida normativa del centre és el control de l'assistència de l'alumnat a classe, que es converteix en algunes escoles en un ritual que forma part de la vida quo-

tidiana de professorat, alumnat i famílies. Així, en algunes entrevistes, el primer que contesten els joves quan els pregunten per les normes és: "passen llista cada hora".

En definitiva, hi ha un contrast entre una acceptació majoritària sobre la conveniència i la pertinència que hi hagin normes escolars, valorades també com a justes per la majoria de l'alumnat, i la presència de situacions d'incomprensió, desacord o rebuig descrites per alguns estudiants. En la base de les situacions que generen climes desfavorables per a la convivència se situa la percepció de la injustícia o l'arbitrarietat d'algunes normes, la inconsistència dels principis que les orienten, la manca d'implicació de la comunitat educativa a l'hora d'elaborar-les o la inflexibilitat amb la qual s'apliquen.

### 3.3. LES DINÀMIQUES RELACIONALS ENTRE PROFESSORS I ALUMNES

El clima a l'aula també es reflecteix mitjançant l'opinió que tenen els joves sobre el professorat, tant per la manera de fer les classes com de relacionar-s'hi. En les converses amb els joves entrevistats emergeix una qüestió que relaciona el clima social de l'aula amb l'exercici professional del professorat, ja que els joves manifesten que precisament on hi ha més baralles és a les classes que els atreuen menys l'interès.

#### Noia, 4t, centre 2

P: Creieu que hi ha assignatures en què la gent es porta pitjor a classe? Depèn del professor?

L: Sí, depende del profesor, porque, por ejemplo, tú te podrías portar mal en castellano porque es fácil, pero como el profesor es así, que hace juegos y te lo hace todo ameno y tú ves que es buena persona, pues no te dan ganas de portarte mal. Pero estás en catalán, que es aburrido, no por el catalán en sí, sino por la gramática, la profesora es repelente y tú estás agobiadísima, pues te portas mal porque...

Alguns dels joves entrevistats són capaços de percebre lúcidament allò que no acaba de funcionar o que podria millorar a l'escola. Un dels joves entrevistats apunta quin podria ser avui dia el paper del professorat, sobretot amb l'alumnat més crític o resistent al funcionament habitual de les escoles: un expert que resolgués els dubtes i que alhora els guiés en el procés d'aprenentatge, però no un mer transmissor de coneixements.

### Noi, 4t, Centre 3

P: Per què faria falta el professor?

M: Per a explicar-te les coses i si no les entens explicar-te-les d'una altra manera. És l'únic que el llibre no pot fer. Perquè explicar-te les coses i ja està, el llibre ho pot fer perfectament. És que, de fet, jo crec que els *profes* no haurien d'explicar directament, haurien de contestar dubtes. Per a mi l'única funció d'un professor és contestar dubtes i obligar-te a fer els exercicis que normalment no faries. Bueno, a mi ni que m'hi obliguin, no però vull dir la gent normal.

P: Com posar-te un calendari de treball?

M: Donar-te una pauta.

P: Tu ja tindries la informació del llibre directament i ell et resoldria els dubtes?

M: Exacte.

Els joves entrevistats consideren també que el professorat, a més de ser professional, ha de ser una persona amb qui es puguin relacionar positivament. Es planteja, doncs, una doble exigència: d'una banda, la capacitació professional que implica tant el domini de l'assignatura com de les tècniques pedagògiques i, de l'altra, una capacitat de sociabilitat i de relació amb els alumnes. Aquest últim aspecte també és clau, ja que, del clima relacional entre adults i joves en una escola en dependrà també el clima relacional entre els joves i a la inversa. La majoria dels entrevistats desitja mantenir una bona relació amb el professorat, i espera que aquest sigui capaç de crear un clima agradable a l'aula i un ambient distès.

Hi ha joves que valoren molt que el professorat sàpiga relacionar els continguts acadèmics amb les experiències dels joves, per mitjà de la relació i de la conversa, o que sàpiga il·lustrar amb exemples els continguts acadèmics. En general, els joves consideren que les classes milloren si el professorat és capaç de traslladar el que explica a l'experiència personal dels joves o si és capaç d'exemplificar el contingut més abstracte d'allò que explica.

### Noi, 4t, Centre 5

M: Yo creo que un buen profesor se tiene que relacionar con los alumnos, no ir directamente al tema, tiene que relacionar y preguntar y todo eso.

### Noi, 4t, Centre 5

D: Que tenga gracia a la hora de explicar, porque hay gente que con muchos ejemplos le quedan mejor las cosas.

En definitiva, en consonància amb el que han assenyalat altres treballs en sociologia i antropologia de l'educació, es constata que les pedagogies són un component important a l'hora de generar climes positius de relació a l'aula. De l'estudi se'n deriva que aspectes com ara un bon coneixement de la matèria per part del professorat, l'ús de pedagogies motivadores i que impliquin la participació de l'alumnat, el desenvolupament d'una autoritat "justa" (ni excessiva ni absent), l'absència d'etiquetatge, el desenvolupament de relacions de confiança i la implicació emocional amb l'alumnat poden ser factors que contribueixin a generar climes escolars positius i bones relacions de convivència.

Les dades quantitatives de l'estudi indiquen que els joves en general **perceben bones relacions** amb el seu professorat, ja que en tots el centres més del 50% dels alumnes està "d'acord" o "molt d'acord" amb l'afirmació, però aquesta percepció varia segons la titularitat del centre.

En algunes de les escoles la majoria dels joves entrevistats percep que els tutors no els perden d'ull. Amb tot, tot i que els mateixos entrevistats defugen la generalització, tendeixen a assenyalar el fet que amb els tutors sembla que hi ha una gran confiança. Justament les dues escoles on s'ha obtingut un nivell més baix d'insults en les dades quantitatives són on l'alumnat manifesta clarament que té bones relacions amb el professorat.

### Noia, 4t, Centre 4

[...]

P: I en aquest cas com és la vostra relació amb els *profes* fora de les aules?

M: Bona, és bona. Vas allà al despatx a parlar amb ells i no et posen cap problema, amb el conseller, o tu pots parlar amb qui vulguis que sempre t'ajuden.

### Noia, 4t, Centre 4

[...]

A: També aquest any jo tinc molta confiança amb el meu conseller, que jo mai li havia tingut a un professor tanta confiança, i li explico tot; també li explico problemes personals que tinc, li explico gairebé tot perquè li tinc molta confiança. I això també m'ajuda molt, i clar si tinc algun problema amb algun professor l'hi explicaré.

Hi ha també una percepció de la millora de la relació entre professorat i alumnat en situacions no merament escolars. Les excursions i les sor-

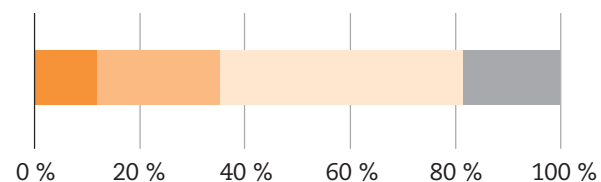


tides escolars són viscudes pels joves com a oportunitats per a compartir moments de relació fora de la situació de classe i fora de les pressions de l'escola. Són moments que contribueixen a millorar les relacions socials entre tots dos sectors i que, per tant, ajuden a crear un clima de confiança més gran.

En qualsevol cas, els joves no consideren que les seves opinions siguin ignorades pel professorat, tal com mostren les respostes a aquesta pregunta relatives al qüestionari.

#### A la meua classe es tenen en compte les opinions dels alumnes per resoldre els problemes

Molt en desacord	142
En desacord	279
D'acord	550
Molt d'acord	221
<b>Total</b>	<b>1192</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Pel que fa a la participació escolar, els joves tenen percepcions molt diferents segons la seva posició en el mapa acadèmic i social de l'escola. Mentre alguns joves, els vistos pel professorat com a líders positius, valoren positivament la participació al centre i enumeren diversos dispositius per a fer-ho, altres, a la mateixa escola, tenen opinions diverses.

La manera de participar que reconeixen primer és "fer preguntes" a l'aula. Pocs joves són conscients, però, de l'existència d'alguna associació d'estudiants, i alguns dels joves comenten que el seu paper en el Consell Escolar és limitat.

#### Noia, 4t, Centre 2

P: Sabeu si hi ha alguna associació d'estudiants? (silenci)

L: Ni idea [...]

#### Noia, 4t, Centre 2

P: Què et deia que hi feia ella, allà? [Consell Escolar]

L: A veces me decía: "me tengo que quedar a una reunión del consejo escolar".

G: En nuestra clase no hay uno...

L: La Cristina de la otra clase. Eligieron a mi amiga Lidia y a la Cristina.

P: ¿Sabéis que hacen?

L: Nada, a mí me explicaba que nada. Que decidían el viaje de final de curso, que hablaban un poquito y tal, y ya está.

En general, de l'enquesta se'n desprèn que els mecanismes de participació no són clarament reconeguts pels alumnes en la vida de les escoles, i per això alguns contesten que "no saben com participar-hi" i accepten resignadament aquest rol. Alguns dels joves vulnerables fins i tot creuen que no han de tenir cap altra participació o diuen que no els agrada participar (en el sentit d'intervenir a l'aula), ja que han interioritzat una visió completament instrumental de l'educació i la seva estratègia habitual a l'aula és la de la invisibilització.

Pel que fa als delegats, a la majoria d'entrevistes s'observa que tenen un paper que oscil·la entre ser el canal de les queixes de l'alumnat i un responsable d'afers poc rellevants, principalment la col·laboració en el control diari de l'assistència de l'alumnat:

#### Noi, 4t, Centre 5

Bajan el parte y poca cosa más.

Responsabilidades importantes no te dan muchas.

Alguns joves senten que els delegats, encara que arribin a ser representatius de tot el grup i el centre els tingui en compte quan treballen per al professorat, no reben l'atenció que realment voldrien quan fan de representants dels alumnes.

#### Noi, 4t, Centre 3

P: I els delegats? Tu creus que han servit o poden servir d'alguna cosa?

M: Els delegats? A vegades sí, serveixen d'algo, però serveixen d'algo quan es posen de part dels professors. O sigui, els delegats són com a intermediaris entre professors i alumnes. Quan es posen d'acord els professors cap als alumnes, els valoren i els tenen en compte, però quan es posen d'acord els alumnes contra els professors, no se'ls fa cas per molt delegats que siguin.

Alguns esperen també que el delegat ajudi els companys, en el sentit que transmeti el seu des-

contentament sobre l'escola, cosa que significa que algunes escoles fomenten que els delegats siguin els representants de la classe i que en transmetin realment el malestar quan els alumnes tenen problemes amb alguns professors. Els joves expliquen com els delegats algunes vegades han canalitzat les seves queixes a la tutora i aquesta ha intentat resoldre les qüestions que els preocupen. Quan el delegat té alguna funció real i reconeguda per l'escola, els joves ho assumeixen com a un paper important i de responsabilitat:

---

**Noi, 4t, Centre 5**

---

Tienes que dar ejemplo, si pasa alguna cosa vienen a ti como delegado.

---

**Noi, 4t, Centre 2**

---

R: ¿Tú cómo crees que tiene que ser un delegado?

D: Que pueda... que siempre haga lo... que ayude a la clase, yo qué sé, que si los profes... que vaya a la *cap d'estudis* y que yo que sé, que le diga que esté un poco menos a los deberes y eso, porque hay un profesor que nos manda muchos deberes, y se lo dijimos a la tutora, y hablé con el profesor.

---

Pel que fa a la implicació dels joves en les **normes de convivència escolar**, s'observa que la tendència principal és conèixer-les a partir de la informació rebuda per mitjà de fulletons, cartells o agendes, i de la contínua repetició de les normes en rebre les sancions. No s'ha observat la pràctica d'un acord pactat a l'inici de curs o d'una negociació entre els diversos agents. S'ha observat en alguns dels centres analitzats una explicació de les normes al començament de curs.

Tanmateix, alguns joves, malgrat la interiorització que fan de les normes, es queixen de la tendència d'algunes escoles a sancionar sense explicació. La manca de debat i de participació dels joves en el procés de fixar les normes pot portar, en algunes escoles, a l'actitud d'obviar-les, perquè aquests joves no perceben que s'hagi tingut en compte la seva opinió o la seva veu ni a l'hora de crear la normativa ni a l'hora d'aplicar-la.

Així mateix, segons la informació proporcionada pels joves, en la majoria dels casos no han estat consultats ni en l'elaboració de les normes ni a l'hora de modificar-les, tot i que en alguns centres els joves de primer d'ESO són consultats sobre diversos aspectes en iniciar els estudis a l'institut. Altres informes (Defensor del Poble, 2000) ja avi-

saven que els sistemes normatius dels centres de secundària acabaven sent una traducció de la normativa legal sense cap adaptació específica a l'entorn del centre, i la tendència general observada condueix a pensar que continua sent així.

En resum, alguns dels elements de la participació que apareixen com a factors que contribueixen a **crear climes negatius** són:

- el caràcter poc clar de les funcions assignades;
- la manca de coneixement per part dels alumnes dels instruments de participació;

En canvi, altres mecanismes de participació que podrien contribuir a generar **climes escolars més positius** podrien ser:

- un paper del delegat vist com a un igual, però amb la capacitat de fer arribar les preocupacions de l'alumnat al professorat;
- mecanismes de participació de l'alumnat efectius, tant pel que fa a l'elaboració de les normes escolars com a la capacitat de generar espais propis de creació i comunicació.

### 3.4. LES RELACIONS ENTRE IGUALS

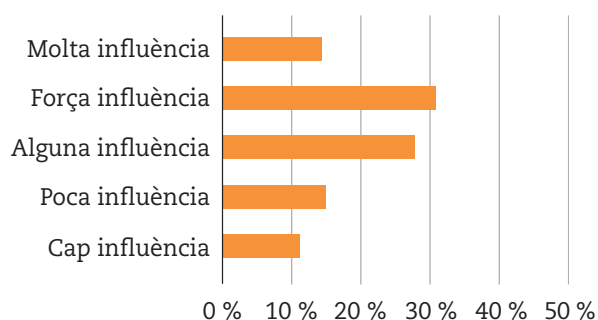
Més enllà de les relacions personals i acadèmiques entre docents i estudiants, hi ha una dinàmica relacional pròpia en les relacions entre iguals, la qual és prou independent de les relacions amb el professorat i pot donar lloc a processos diferents de convivència o confrontació. Malgrat que aquestes lògiques relacionals no són aïllables del clima de centre i, de fet, constitueixen un factor potencialment generador de climes positius o negatius, cal observar-les com un fenomen social que té les seves microjerarquies internes.

Aquestes jerarquies internes dins del grup d'iguals no sempre reproduïxen el mateix tipus de pautes. Les divisions que aquests estableixen en el seu imaginari i en les seves pràctiques segueixen lògiques diverses que poden dependre del mateix clima del centre, de l'entorn social en què s'ubica, de la diversitat cultural que el caracteritza, etc. Els factors de vulnerabilitat de determinats alumnes són, doncs, també variables en funció dels contextos. En qualsevol cas, i malgrat aquesta variabilitat, cal recordar que el grup d'iguals és fonamental per a entendre com i per què els joves adolescents fan el que fan. Les dinàmiques relacionals dins del grup d'iguals són prou potents per a generar mecanismes d'adhesió o de rebuig, d'integració o d'aïllament, i tenen, sens dubte, un paper central en les idees i les pràctiques dels joves adolescents. Una de les preguntes incloses en el qüestionari distribuït entre l'alumnat

de l'estudi sobre *Convivència i confrontació als centres educatius* fa referència a la valoració que fan els joves de la influència del grup d'iguals en els seus valors. Els percentatges de les respostes són força reveladors, i cal destacar que aproximadament un 45% dels joves enquestats considera que els amics exerceixen força o molta influència sobre els seus valors.

#### Grau d'influència dels amics en els valors dels joves

Cap influència	134	11,27%
Poca influència	179	15,05%
Alguna influència	334	28,09%
Força influència	370	31,12%
Molta influència	172	14,47%
<b>Total</b>	<b>1189</b>	<b>100,00%</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

L'anàlisi que es presenta a continuació, extreta de diverses mostres de l'estudi de referència que serveix de base a aquest informe, ofereix una panoràmica de situacions en les relacions entre iguals que porten a produir mecanismes d'inclusió o exclusió, de pertinença o diferenciació.

#### 3.4.1. ELEMENTS D'AFINITAT I DIFERENCIACIÓ ENTRE IGUALS

Els grups d'amics i les relacions entre iguals descrits pels joves en les entrevistes fan referència principalment a les relacions dins de l'aula, encara que en algun cas també es té informació sobre les relacions d'aquests mateixos joves en altres espais escolars i fora del centre. Així, les relacions entre iguals informen de l'ambient "social" de l'aula, però no sempre apareixen definicions de grups clares, ja que molts joves opinen que tota la classe és un grup, o que hi ha molta flexibilitat en les relacions i no hi ha grups clarament constituïts.

La posició dels joves vulnerables entre els seus iguals fa que aquests, quan parlen sobre els grups d'amics de l'escola, el primer que comenten és que "alguns molesten" o que "són problemàtics". La visió dels grups d'iguals es fonamenta en la relació

entre els excloents ("folloners") i els exclosos ("marginats"), en què aquests últims són objecte de les agressions dels primers.

#### Noi, Noi, 4t, Centre 5

P: Com són les relacions entre els diferents grupets d'amics?

M: Bueno ...

D: Hombre, la relación entre todos ellos es buena, si no, no se acercarian.

M: A ver, por ejemplo, el grupo de *folloners* se mete más con los que son más, digamos, marginados.

D: Más calmados que marginados... marginado estaría uno en cada punta.

M: Estaría solo... éstos que no hacen nada, que están tranquilos. Se meten con ellos, a veces en el patio meten pelotazos.

Sense preguntar explícitament per qüestions d'aïllament o vulnerabilitat, el primer que emergeix en la descripció dels grups és que hi ha alguns joves que no parlen amb ningú i que no tenen cap amic.

La següent divisió que esmenten és la resistència a l'escola i al món acadèmic: "todos la lían, suspenden", perquè consideren que aquesta és la manera més fàcil de guanyar-se companys i no quedar-se aïllats socialment. Així, en alguns entorns, aquest és el cost per als joves que volen estudiar i aprovar.

#### Noia, 4t, Centre 1

V: Cuando entran a ESO todo el mundo cambia para mal, todos los que van bien son los marginados de la clase.

P: ¿Cómo definirías a los alumnos del instituto?

V: Hay diferentes casos, hay uno que no habla con nadie, le cuesta muchísimo hacer amigos. A algunos les va bien y al resto normal, pero la otra gente... todos la lían, suspenden. La mayoría del colegio... todo el mundo saca malas notas.

L: Tampoco es eso.

V: Quedarte una ya es sacar malas notas, la mayoría suspende una por lo menos, lo que pasa que para nosotros malas notas son cinco o diez, pero con una [suspendida] ya son malas notas.

P: ¿Y eso por qué pasa?

V: Por los compañeros, las amistades,... Cuando llegas a una clase te tienes que juntar para no estar marginada y si no hacen nada, tú tampoco, aunque no quieras. Si una persona hace una cosa, la acabarás haciendo porque se te pega.

D'acord amb això, l'actitud a l'aula durant les classes, i per tant, el posicionament envers l'escola esdevé una de les causes principals d'afinitat o separació. És a dir, una de les línies principals a partir de la qual es creen les afinitats entre companys de classe i les bases per a les xarxes d'amistat o enemistat és fonamentalment l'actitud envers l'escolarització, la visió que els joves tenen de l'escola, un element reconegut tant pels que són conformistes escolarment com pels més resistents i crítics amb l'escola.

#### Noi, 4t, Centre 3

P: Com s'ajunta la gent de la classe: per gustos, per afinitat...? Com ho veus?

M: Més que res per comportaments. De fet, el comportament a classe marca moltíssim els teus amics i qui no ho són.

P: Per exemple?

M: Per exemple, jo podria tenir algun amic que *empolli*, que escolti i no es porti malament, i podem ser amics perfectament, però quan es toca aquest tema sempre s'acaba discutint, i jo intento buscar en un company de classe més que un amic. Amb un bon company de classe quan vagis al pati, de què parles? Del *col·le*, doncs has de buscar unes amistats amb qui parlant del *col·le* no discuteixis, no?

P: I per què discutiríeu parlant del *col·le*?

M: Perquè ell té una visió del *col·legi* noble.

P: D'acord amb l'escola, vols dir?

P: Sí, i també hi ha gent que està en contra però estudia, no sé, hi ha gent que no li agraden coses que a mi m'agraden del *col·le* i joestic en contra de coses que a ells els agraden del *col·le*. I no són la millor persona per sortir al pati i posar-se a criticar els professors, perquè són caràcters diferents, suposo.

P: Seria això el que diferencia més la gent?

M: Exacte, la visió que un té del *col·le*. Sí, hi ha coses que marquen més per afinitats, però els companys amb qui tu vas al pati són els que tenen una visió del *col·le* semblant a la teva. A no ser que sigui un amic de veritat.

Fins i tot en joves que no se senten freqüentment molestats i tenen bones xarxes de relació, quan hi ha algun grup de nois o noies que exerceixen la dominació sobre la resta, emergeix una descripció en la qual apareixen nois i noies que són vistos amb una certa por per la resta, anomenats els *xulos* o *xulites*.

#### Noies, 1r, Centre 5

R: Sí perquè hi ha noies que són molt *xules*, altres que són més senzilles, s'ajunten les que juguen a bàsquet o a *volley*.

P: I les *xulilles* com són?

R: Van de grans i són prepotents, no els hi pots dir res perquè si no es posen a insultar.

El fet de ser *xuleta* o *xulita* pot ser una garantia per als joves de destacar entre els companys, i tenir un cert èxit social, alhora que afegeix un element de diversió i d'emoció en l'experiència escolar, que valoren com avorrida en general. Ser *xuleta* pot garantir també tenir poder sobre els altres i tenir amistats. En qualsevol cas, tant als centres públics com als concertats, i independentment del nivell social, apareix un grup de persones que es considera "antiescola", el qual treu resultats escolars més baixos que la mitjana del centre.

De vegades, els joves prioritzen la sociabilitat per sobre dels estudis en molts casos. El poder dels iguals no rau en una pressió explícita a fer alguna cosa, com podria ser forçar a actuar d'una manera a classe o no estudiar. El seu valor rau en el fet que el mateix grup és un matalàs social per a evitar quedar-se marginat i trobar-se sense amics a la classe. La socialització en els joves és tan important que acaben fent el que fan els seus amics, sobretot per guanyar-se'ls i tenir-ne el suport en cas de conflicte, a banda d'un cert poder que els atorga aquesta situació sobre els seus companys.

#### Noia, 4t, Centre 1

V: Por los compañeros, las amistades,... Cuando llegas a una clase te tienes que juntar para no estar marginada y si no hacen nada, tú tampoco, aunque no quieras. Si una persona hace una cosa la acabarás haciendo porque se te pega.

V: Por ejemplo, me piqué con el xxxx [noi] porque se metió con mis amigos y a la salida le dije: "¡díselo a la cara!" y no quería, y se lo dije yo, y mis amigos casi le meten, pero, aunque tenía muchas ganas, les dije que no le pegaran porque este niño me da una pena.

P: ¿Por qué te da pena?

V: Porque va de *chuleta* y no aprende, y sabe de sobra que si yo quiero le pegan, juega con la gente que no puede, es *tope* de tonto este niño.

P: Entonces, ¿por qué lo hace?

V: Quiere hacer la gracia porque es el nuevo de la clase, porque ha repetido, porque quiere ser el *chuleta*.

P: ¿Para tener amigos?

V: Sí.

Quan els joves no se senten molestats, els grups són descrits sense cap connotació negativa (com podria ser "els *gamberros* o els que molesten") i

s'al·ludeix a altres aspectes en l'afinitat (els que "charlan un montón", "els que són riallers" o els que fan un esport determinat). En alguns casos, els mateixos que són vistos pels companys com a excloents ("que molesten") es veuen a si mateixos com a líders ("que parlen i la lien") i els exclosos, com a silenciosos i invisibles ("los callaos").

#### Noi, Noi, 4t, Centre 5

P: ¿Cómo se forman los grupos de amigos?

Ja: Pos según la personalidad de cada uno. Por ejemplo, en el mío, bueno, el nuestro, estamos los del medio, los que más hablamos, los que más...*má'* o *meno'* los que la *liamos* más, y un *poquillo*...

Ja: Y luego el grupo de los *callaos'*, de los que están pero no están, y luego en las niñas hay un montón de separaciones porque están siempre *picás*.

Quan l'experiència social a l'aula és bona, la visió és positiva, de bon ambient, de "bon rotllo", encara que els joves es vegin a si mateixos com a tímids. No veuen unes separacions gaire clares i perceben la sociabilitat molt flexible i de manera oberta.

#### Noi, 4t, Centre 4

C: Són personas que són molt reservades, per exemple, a 1r ESO els primers dies hi havia molt bon rotllo per l'escola. Anaves pel passadís i et trobaves un de 1r i et deia: "hola com et dius?" i de seguida anaves parlant amb tothom.

C: Jo sóc una mica tímid però... la veritat és que hi ha molta gent d'aquest curs que em cau molt bé, a vegades vaig amb aquests que hi havia ara del meu grup natural, però l'any passat vaig anar amb un altre grup d'amics, i a tennis tinc amics, i no sé a classe d'alemany, que és un grupet variable i no n'hi ha cap, d'aquests, tinc un altre grup d'amics.

Però les línies d'afinitat o distanciament entre l'alumnat no són únicament el producte de divisions que es produeixen i es reproduïxen en funció de l'adhesió o la dissociació respecte a la cultura escolar. En l'entorn escolar es projecten igualment determinades divisions de classe. Alguns joves d'entorns de classe treballadora, per exemple, distingeixen altres joves de classe mitjana o alta com a *pijos* de manera despectiva, des d'una posició de subordinació en la qual se senten mirats amb menyspreu i superioritat pels que es troben o aparenten trobar-se en una posició socioeconòmica més bona. Els mateixos joves de classes

mitjanes també creuen que "ser *pijo*" és despectiu, i fan referència a termes despectius com ara *garulos*, *quillos* o *quillacos* per a un estil i un comportament associats a les classes socials baixes.

#### 3.4.2. ELS MECANISMES D'EXCLUSIÓ

Alguns dels joves en posició de vulnerabilitat parlen de relacions de companys, però no d'amics, ja que no en tenen gaires a l'escola. Tot i que molts dels joves entrevistats opinen que amb amics és molt més agradable el temps que es passa a classe i a l'escola, i que alhora el fet de tenir-ne serveix com a element de descompressió, alguns joves —incloent-hi els que tenen un cert èxit social a l'escola i són vistos com a populars— comenten que d'amics de veritat en tenen pocs o que no en tenen.

Aquesta absència d'amistats, que si bé alguns d'aquests joves la dissimulen argumentant que tenen amics fora, és exposada clarament per altres joves també vulnerables, però que són molt més asserius i s'enfronten obertament al maltractament i l'aïllament dels companys. Així, creuen que els joves de la seva classe són falsos, que no hi ha amistats sinceres, que només són companys. Distingeixen clarament entre amics i companys, o com succeeix entre alguns joves de primer d'ESO, creuen que hi ha companyonia i que s'ajuden, però que no hi ha prou confiança per a explicar els problemes.

#### Noi, Noi, 4t, Centre 1

P: Con tus amigos, porque son tus amigos.

J: Que va, ahora no hay amigos.

S: Son compañeros, yo amigos los cuento con los dedos, tengo uno en mi país.

J: Son falsos, fijate con un *chaval* que habíamos ido juntos a primaria, pues ahora ha venido un *chaval* nuevo y se hace amigo y conmigo nada, que me den, amigos que le interesen.

S: Amigos son los huevos y se golpean uno a otro.

Els joves que són exclosos socialment no es consideren part de cap grup d'amics. Els grups d'amics els són aliens. Així, doncs, quan es refereixen als "amics" fan referència a tot el grup classe. De fet, l'exclusió real els porta a considerar formalment que "tots van junts, tots són amics."

Entre els criteris que els joves consideren per a allunyar-se d'uns i apropar-se a altres hi emergeixen, com en la visió dels alumnes de l'escola, la maduresa, contraposada al que es veu com a "infantil" i associat a l'edat, l'aspecte físic (nivell

de creixement físic) i els hàbits d'oci. Tenir una aparença infantil és un element de desprestigi, com ho és jugar a coses de nens. A alguns joves sembla que no els agraden els nois que tenen jocs "infantils". Un dels joves que rep els insults d'altres companys explica que no es relaciona amb un altre jove que també va sol simplement perquè "juga a petits i ja no m'hi ajunto perquè és molt petit".

#### Noi, Noi, 4t, Centre 1

J: Es que mi madre me dice: "júntate con el P que es buen *chaval*", pero es que es tonto, es muy infantil. (Noi, 4t, centre 1)

P: ¿Y está muy solo?

S: Está con otro que también es infantil.

J: Con los de tercero, si tiene en su cuarto un montón de juguetes.

Alguns dels joves que també es troben en una posició de vulnerabilitat han manifestat que preferixen apropar-se als joves excloents ("els gamberros") abans que als joves exclosos ("els marginaats"). Els sembla molt més incòmode estar amb algú amb el rol de víctima que amb els que tenen el rol d'agressors.

El fet de no **quedar-se sense grup** sembla que és un factor prou important per a tenir-lo en compte, fins i tot per sobre d'altres valors (com ara ser respectat). Aquest acoblament és vist pels adults com una integració dins de la classe, i quan algú no s'acobla, en termes d'aquests nois, a ulls dels adults no s'està integrant. En alguns casos, els mateixos joves reconeixen que hi ha hagut casos en els quals els alumnes nous, en no trobar ningú a qui "acoblar-se", es queden sols i acaben fins i tot marxant del centre. En aquests casos, els joves, sobretot els vulnerables i individualistes, creuen que és la persona exclosa qui ha de donar el primer pas, qui s'ha d'apropar als grups, perquè ells no tenen cap motiu per a prendre la iniciativa i parlar-hi.

#### Noi, 4t, Centre 5

Pero pienso que ella también tiene que poner de su parte, nosotros vamos a estar a allí y... si ella quiere venir...

Aquesta dinàmica d'integració social en el grup és essencial per a assegurar un sentiment de benestar a l'aula de l'alumnat nou o del que ha estat deixat de banda. Quan els joves tenen hàbits d'acollir els nous alumnes, d'apropar-s'hi i d'incloure'ls en les seves converses (cosa que no signi-

fica que ho facin en els seus cercles d'amistat dins i fora de l'escola) la sensació de benestar dels joves nous s'incrementa notablement. Per això, alguns joves, tot i no tenir gaires amics a l'escola, veuen de manera tan positiva el centre; hi influencia que hagin estat acollit pels seus iguals a l'aula, encara que no hi tinguin relació fora de l'escola.

#### Noi, 4t, Centre 3

P: Sou al B? Quan vas entrar, la impressió teva quina va ser?

R: Em vaig sentir molt a gust. Em van venir, em van parlar, algú em va donar dos petons a la galta, i em vaig quedar ahhh... *interesante*, no? En l'altra escola: "hola, *adiós*", i et miraves així com més distanciat. Tothom té més ganes de conèixer gent nova.

Un altre factor de diferenciació o afinitat que apareix dins d'alguns centres s'estructura a partir de les percepcions sobre les formes de consum, de lleure, i d'estil personal. No semblar prou adult, ni prou modern, ni prou intel·ligent, o tenir hàbits vistos com a "passats de moda" és castigat per tot el grup: "Son horteres, fan comentaris estúpids". Així, es creen noves desigualtats en funció de la distinció, la moda i "estar al dia". En un entorn complex, urbà, en el qual es gestionen múltiples i canviants variables per a "estar al dia" i "no ser hortera", la marginalitat pel fet de no seguir els canons de la moda apareix com a nova forma d'exclusió, una marginalitat molt difícil d'evitar en un espai simbòlic en què s'han de gestionar codis de distinció múltiples i variats.

#### Noi, 4t, Centre 3

M: No hi ha problemes amb gent d'altres llocs. Hi ha més discriminació per la gent marginada, no sé, *primos*, gent sense cap tipus de valor social, per dir-ho d'alguna manera. No sé, la gent estúpida o que té unes aficions rares. Hi ha més discriminació pel tema aquest. Jo crec que hi ha més discriminació per un ... és que és molt tonto. Ens riem d'ell moltíssim, a veure, a mi a vegades em fa pena, però és que és bastant estúpid. És que fa uns comentaris que dius: "nen!".

P: És poc intel·ligent?

M: Poc intel·ligent i *raro* en si. La gent *freaky*.

P: De la forma de vestir, de comportar-se...

M: Forma de vestir, alguns, de comportar-se, les seves aficions... tot.

P: Quines aficions té?

M: Jugar a la consola. Coses d'aquestes, no sé.

L'estil, vinculat a una forma de vestir, pentinar-se o maquillar-se, el consum de músiques o altres hàbits d'oci emergeix, doncs, com un altre factor en les relacions entre els joves. És diferenciador i estigmatitzador en el cas d'una de les joves en situació de vulnerabilitat, per exemple, perquè té un estil, que ella utilitza com a marcadore de distinció davant dels altres companys.

#### Noia, 4t, Centre 2

L: Como... todo por mi forma de vestir, voy de negro... estoy un poco obsesionada porque yo lo veo una cosa normal y aquí no es normal, o me cogen el mp3 y me dicen que es, que no es música. Entonces no sé, yo tengo amigos en Barcelona, en el centro, que son como yo, pero aquí no hay gente así, que le guste el heavy metal y el manga. Aquí es que la gente es de Estopa, Camela y novelas no...

Així, la indumentària apareix com un dels primers elements en els discursos dels joves que estan escolaritzats en entorns de classes mitjanes (urbans) en ser interrogats pels amics i el grup. L'opinió dels joves reflecteix que els estils diferenciats emergeixen principalment entre els nois, més que entre les noies, i que cada estil s'associa a un determinat nivell social.

La visió de l'alumnat del Centre 4, per exemple, és que els estils són molt variats i diversos, i que són compatibles amb l'amistat, ja que dins d'un mateix grup d'amigues cada noia pot tenir un estil de vestir diferent, però no s'agrupen per l'estil, sinó per amistat. La diferència d'estils es veu com un enriquiment, no com un problema.

#### Noi i Noia, 4t, Centre 4

P: Quin és l'element que creus tu que us uneix?  
A: No ho sé, a mi em cauen molt bé. Em fa gràcia a vegades, sempre riem entre totes perquè som totes diferents. Ens veus pel carrer i no...

#### Noi, Noia, 4t, Centre 4

L: Molt variats. Hi ha escoles que quasi tots els alumnes són el mateix prototip de gent, aquí hi ha molta varietat i no sé hi ha moltes influències.  
S: Hi ha molta varietat i t'ajuda a anar desenvolupant una tolerància, perquè a la societat no et trobes tota la gent com tu, sinó que hi ha gent molt diferent.

Els estils, per tant, en el moment de parlar, de comportar-se, de ser, d'interaccionar també són impor-

tants en les relacions entre iguals. En escoles on s'ha configurat entre els iguals un estil de conversa "dur" —la qual cosa no significa que hi hagi més agressivitat, sinó que hi ha un estil que utilitza altres codis lingüístics (verbals i no verbals) — es corre més risc de no ser acceptat ni respectat pels iguals.

Les joves vulnerables que es troben "fora de lloc" tenen com a element comú el fet que en les relacions socials es troben en un entorn en què els codis de relació i de comportament són estranys i aliens als seus. Hi ha, però, diferències: mentre hi ha qui ha acceptat resignadament no tenir amistats, altres han adoptat una estratègia similar a una disfressa identitària: transformar i canviar l'estil de parlar i de comunicar-se conscientment amb la finalitat de sentir-se incloses.

#### Noia, 4t, Centre 2

P: No us porteu bé entre vosaltres en general?  
L: Yo es que he pegado un cambio... antes era súper así, y aquí si no tienes, hablando mal, dos cojones no duras nada, porque yo me acuerdo que entré y era como era y se metían conmigo, me querían hasta pegar, y yo tengo un carácter muy fuerte pero nunca lo sacaba, entonces lo saqué y la gente dijo: "bueno, esta tonta, tonta del todo no es". Entonces pues seguí así así, y ahora sí, la gente me respeta pero... también tienen una idea de mí que no es, porque ahora me estoy comportando como soy (es refiere al momento de l'entrevista) pero la gente en clase me ve... si hombre, no sé que, ¿me entiendes? La gente me ve como rebotona y yo no soy así, yo soy súper. La gente me ve rebotona, revolucionaria, que no voy a clase...

Alguns dels joves perceben l'existència a l'escola de cercles de relació que sota la seva visió "tenen les seves pròpies normes", alienes a les de l'escola. Aquests joves creuen que el professorat no deu conèixer aquestes normes ocultes perquè, segons ells, no actua —tot i que se sap que els responsables de les escoles coneixen aquestes dinàmiques i hi intervenen—. Els joves entrevistats creuen que els grups tancats tenen els seus propis codis, i que si els trenquen poden patir greus represàlies: "puedes salir con un cuchillo en el estómago". Aquests cercles d'amistat es formen sobre els valors de la maduresa i la rebel·lia. Per això, alguns joves expliquen que certs grups tenen hàbits coneguts per tots com ara fumar porros, fet que viuen com una exigència no explícita però existent per a poder formar part del grup.

L'anàlisi presentada en aquestes pàgines permet copsar, en definitiva, l'existència de diverses línies d'afinitat o diferenciació entre iguals, les quals no es reproduïen amb exactitud en tots els entorns escolars. De la revisió dels diversos aspectes destacats de l'estudi es deriva que el context escolar i el clima de convivència pot ser un factor significatiu a l'hora de dibuixar les línies d'afinitat o confrontació entre iguals i els mateixos mecanismes d'exclusió. Així, en funció del context del centre, l'adhesió a l'escola pot constituir un factor d'integració o d'aïllament, o disposar d'un caràcter més o menys tranquil pot esdevenir un factor d'aïllament o, fins i tot, un element de popularitat en segons quins entorns o en funció del context. De la mateixa manera, els estils a l'hora de vestir, de parlar i altres marcadors de classe són factors que també regulen les afinitats o els distanciaments entre iguals, i elements que posicionen els joves en una situació de popularitat o de marginalitat.

Amb tot, hi ha una constant que sembla que es reproduïx en les relacions entre iguals: la situació de vulnerabilitat que genera l'aïllament. Tal com manifesten diversos joves entrevistats, en l'entorn adolescent la pitjor experiència és l'aïllament i la marginalitat respecte als cercles d'integració entre iguals. La percepció és generalitzada i, en l'extrem, força algunes actituds poc "naturals" de determinats joves, que, per fugir de l'aïllament, recorren a actituds més agressives o més "dures". Crida l'atenció, doncs, que a banda dels mecanismes d'etiquetatge i de generació de marcadors de diferenciació per diverses causes, s'observa un punt de confluència en una dimensió emocional, com ara la de la solitud o l'aïllament. El patiment associat a no tenir grup és, per tant, un factor que genera vulnerabilitat i, amb tota probabilitat, disposa determinats individus (exclosos) a ser víctimes d'accions agressives perpetrades per altres (els excloents), que observen en els individus aïllats un excés de debilitat.





## 4. UNA APROXIMACIÓ ALS DIVERSOS TIPUS DE CONFLICTE

Els conflictes entre iguals no prenen sempre la mateixa forma. Les dinàmiques relacionals són diverses, les causes que poden motivar determinats tipus de conflicte també, de la mateixa manera que les manifestacions específiques per mitjà de les quals es projecten formes d'agressivitat o violència, i fins i tot, les conseqüències que poden tenir sobre els diversos perfils de joves.

Aquest capítol pretén aproximar-se a algunes formes de conflicte detectades en l'estudi de referència. Tot i que es fa referència a algunes dades estadístiques sobre tipus d'agressions, sobretot es vol observar les dinàmiques relacionals que es produeixen entre els joves i les seves interpretacions dels conflictes, tant des de posicions d'agressió com des de posicions de víctima. No es tracta en cap cas de cercar generalitzacions sobre aquestes interpretacions, sinó d'endinsar-se a conèixer algunes representacions dels joves sobre el significat dels actes d'agressió i les seves conseqüències.

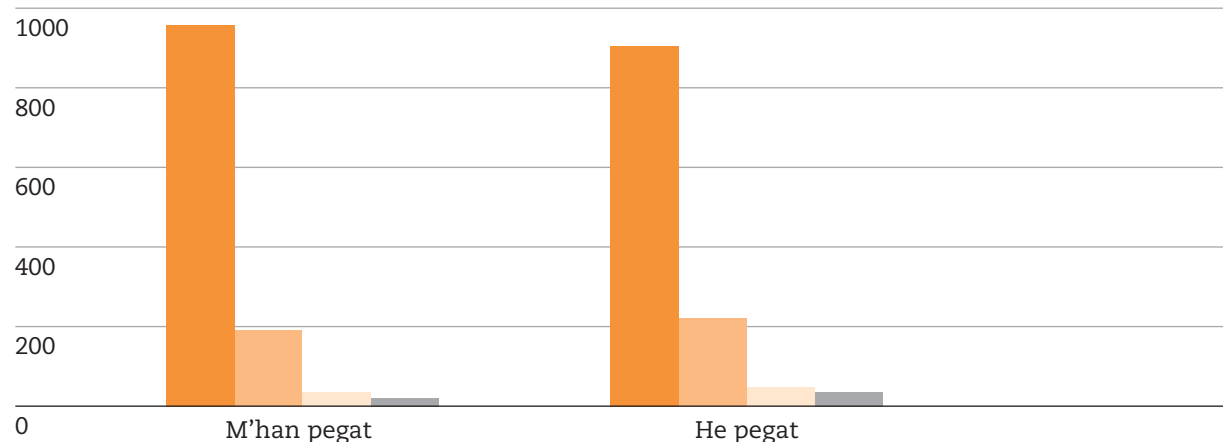
### 4.1. ALGUNES PRÀCTIQUES D'AGRESSIÓ FÍSICA: ENTRE LA BROMA I L'AGRESSIÓ

Alguns joves entrevistats parlen de les diverses dinàmiques de maltractament i abús que viuen durant la seva experiència escolar. Descriuen agressions que semblen jocs i bromes, però que acaben sent violència verbal i física que es produeix durant la classe i els canvis de classe, i també a l'hora del pati. Els joves que lideren aquests jocs i agressions són descrits com "els folloneros", els mateixos a qui veuen com els més populars de l'escola.

Una de les estratègies davant d'aquestes dinàmiques és recórrer a la invisibilització: no contestar ni fer cap broma pública perquè, altrament, són objecte d'escarni i d'atac per part dels seus companys. Un dels joves explicava que estava cansat que "els folloneros" poguessin fer bromes i parlar en veu alta a la classe, i que quan ell ho feia

#### Frequència de les agressions físiques rebudes i causades

	En cas de conflicte m'han pegat		En cas de conflicte he pegat un company	
■ Mai	948	79,33%	896	74,79%
■ Poques vegades	190	15,90%	219	18,28%
■ Sovint	35	2,93%	48	4,01%
■ Sempre	22	1,84%	35	2,92%
<b>Total</b>	<b>1195</b>	<b>100,00%</b>	<b>1198</b>	<b>100,00%</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

la majoria dels alumnes se'n reia. Es tracta de tenir poder o no tenir-ne, si se'n té, tothom riu les gràcies, si no se'n té, es reben les represàlies.

#### Noi, Noi, 4t, Centre 5

D: A mí una cosa que me hace mucha rabia que me han hecho, por decirlo de alguna manera, siempre... estamos en la clase, estamos de cachondeo y uno dice una parida y "ja, ja, ja" todos, y suelto yo una parida y empieza: "Ala Dani, ya la estás cagando".

M: Es que lo que digan ellos está muy bien, lo que diga la demás gente no sirve *pa ná*.

D: No, "¡Cállate la boca, que la estás *liando*, no sé qué!" ¿Sabes?

M: Y si les dices que no, que tu sí estás hablando, ya van a por ti.

D: Sí y si tu les dices *muu* van más a por ti.

M: Uno solo no hace las cosas.

D: Sí.

M: Porque...

D: Van todos como en grupo, unos se apoyan con la otra.

Les bromes i les agressions poden començar quan algú és seleccionat de manera implícita per algun individu o grup de la classe. A partir d'aquest punt, les dinàmiques poden anar des de jocs i insults a algun cop físic i "collejas".

#### (Noi, 4t, Centre 5)

Escogen a alguien, por ejemplo a éste y van a por él, tienen uno fijado y todo el curso van a por él.

Els joves vulnerables creuen que els qui fan això, ho fan per mera diversió o per distreure l'avorriment, però també per molestar intencionadament, cosa que es confirma amb els testimonis d'alguns dels joves autors d'aquestes dinàmiques.

#### (Noi, Noi, 4t, Centre 5)

¿Y alguna broma?

Ja: Eso, tirarle el estuche, tirarle una goma, quitarle la silla... y ya está... ¿Ya está, no? (*interrogant amb la mirada el seu amic*)

P: Tizas...

Ja: Sí, tizas a veces... pero eso *na' más* se hace para divertirse.

A partir d'aquí cada riulla de la resta de la classe continua reforçant les bromes i les agressions: "la gent riu les gràcies i els liantes agafen fama i conti-

nuen actuant per fer les gràcies". Cada pràctica es converteix en una actuació davant del grup, possiblement per continuar refermant la popularitat social davant dels iguals. La resta de la classe hi forma part, ja sigui com a agent o com a públic. Per això, els joves reconeixen que fins i tot els mateixos que són objecte d'aquestes "bromes" o humiliacions també participen indirectament quan és una altra persona la que n'és objecte.

Un dels jocs que forma part de les dinàmiques d'agressió és el *rondo*, un joc que es fa durant l'estona del pati i que, tal com explica un dels joves, consisteix a envoltar "jugant" algun company i donar-li puntades de peu i cops de puny. Encara que els joves ho facin com un joc, els qui ho han viscut com a víctimes expliquen que els cops els semblen massa forts i ho consideren una agressió física que forma part d'una agressió global i que es plasma en "ir a por ti".

#### Noi, Noi, 4t, Centre 5

P: Quan dius que "van a por ti" a què et refereixes?

D: Desde insultarte, hasta que vengan todos y te hagan un *rondo*.

P: Què és un *rondo*?

D: Se ponen en círculo todos, y te empujan a patadas y luego te empiezan a pegar, a mi patadas, pero te cogen de la chaqueta y dicen: "¡A por el xxx!" Y luego por los lados te empiezan a pegar puñetazos, no es que te haga daño, pero te molesta y también hay alguno que...

M: Se pasa.

D: Se pasa que no controla la fuerza, el xxxx.

Hi ha més pràctiques que els joves descriuen com a agressions verbals i físiques. Una altra pràctica és donar clatellots i mentrestant gravar-ho amb el mòbil: "donar collejas i gravar-ho". Quan es pregunta a aquests joves que expliquin alguna d'aquestes pràctiques, comenten: "Es que son muchas, no sé, como hacerle la vida imposible a alguien", pegarle, insultarle".

En aquests casos esmentats, l'equip investigador és coneixedor que el centre ha iniciat activitats de tutoria per tractar el tema del maltractament, i això fa que possiblement reconeguïn amb més facilitat que la seva pròpia vivència pot ser un d'aquests casos, fet que no significa, però, que deixi de passar ni que se solucioni. Quan es pregunta a aquests joves si creuen que pot haver-hi casos d'assetjament, contesten:

### Noi, noi, 4t, Centre 5

- Yo creo que sí.
- Es el principio aunque no llegas al final.
- Hay casos pero no son extensos, son bromitas.

Els joves que participen clarament en dinàmiques agressives contra altres justifiquen jocs de grup, com ara la *bullida* dient que només són exercicis sobre aquells que veuen capaços de suportar-ho, o que són castigats pel grup perquè han infringit algunes de les normes entre els iguals o provoquen l'enveja dels companys. Per exemple, "fer-se massa el xuleta", destacar massa, lligar més que els altres nois, etc.

### Noia, noia, 1r, Centre 2

- P: ¿Pensáis que aquí se hace *bullying*?
- N: Sí, el A se peleó con la novia y le tiró de los pelos y yo: "¡pero déjala, que es una niña!".
- S: El B a veces le pegan unos cuantos niños.
- N: ¿Sabes por qué? Porque le tienen envidia.
- S: Les roba las novias, se cree muy guapo el B. Yo estoy tranquila allí y me dice que me creo guapa, pues bueno.

La *bullida*, una transformació de la paraula *bullying*, consisteix segons els joves d'una de les escoles que ho practiquen en un joc en què vuit o nou joves donen clatellots a un altre jove, principalment a la sortida de l'escola. En aquest sentit és similar al joc descrit com a *rondo*. Els joves admeten que es fiquen amb algú, però diuen que no tenen intenció de fer mal ni ho fan amb la mateixa persona, i que no es fiquen amb aquells que no aguantaran la dinàmica. Ells s'ho prenen com un joc, tot i que són conscients que involuntàriament poden fer mal. Trien víctimes que consideren "tontos" per l'actitud, és a dir, en realitat són els que són vistos com a massa "chuletas".

La *bullida* també sembla doncs una estratègia de socialització grupal per a controlar els que actuen de manera contrària als valors del grup. Els joves expliquen que no fan la *bullida* a aquells que la primera vegada que ho pateixen ja reflecteixen el malestar i la por, sinó a aquells nois que són vistos com a vanitosos i perillosos pel mateix grup. El testimoni d'una jove n'explica el funcionament amb detall i els valors que regeixen el joc:

### Noia, noia, 4t, Centre 2

- V: En este colegio no hay nadie que vaya a por una persona. Hacen: "¿Hoy es miércoles?" Los

miércoles y los viernes que puedes llegar tarde a casa porque no hay cole por la tarde, decimos: "vamos a hacer una *bullida*". A lo mejor vemos a uno que es más tonto, empiezan a rodearle y a darle collejas, pero cuando vemos que al niño le duele le soltamos y al día siguiente dos besos y ya está.

L: Es molestar un día a uno...

V: Claro, hacer la gracia.

P: ¿Creéis que hay alguien a quien le puede llegar a afectar como persona?

V i L: Sí

V: Pero lo tenemos en cuenta porque cuando van a hacer eso de la *bullida* van diez o doce y siempre hay uno que dice: "A ese no, que tiene problemas."

L: Yo siempre hago eso.

V: Tiene que ser un *chuleta*, porque si le pegas que se te encare, pero no se lo puedes hacer a un niño que sea tonto porque cuando le pegues una colleja se va a poner a llorar, y entonces se traumatiza, que se ve en la cara esas cosas.

P: O sea que crees que ya intentáis tener en cuenta...

V: Claro, cuando se hace esto se busca a uno que sea tonto, pero no tonto de mente, sino que haga tanto el tonto, que la gente le tenga asco.

Les agressions, a més, no solament tenen lloc en el marc del centre escolar. Alguns dels joves eviten trobar-se amb els mateixos nois de l'escola que els molesten canviant fins i tot de recorreguts en la tornada a casa. Els insults i l'hostilitat poden continuar també en espais virtuals, ja que els testimonis d'alguns dels joves entrevistats mostren com alguns joves fan fotografies de les agressions i les distribueixen per internet, o insulten i humilien directament els joves per mitjà d'aquest sistema de comunicació. No s'ha d'oblidar que actualment tot un curs d'ESO pot arribar a estar vinculat per sistemes de comunicació de la xarxa.

Qualsevol espai dins de l'escola o fora es pot tornar per a alguns joves en un espai insegur i amenaçador on poden trobar-se en situació de risc. L'escola no aconsegueix protegir-los dins del seu espai i tampoc coneix les agressions a què els sotmeten a fora.

### Noi, 4t, Centre 2

- P: ¿Ellas lo sabían, que te pasaba esto aquí?
- R: Sí, sí, si hay veces que... es que iba por la calle y en todos lados, iba por Barcelona, por la Rambla, por todos lados, y es que había veces que me los encontraba, y yo: "es que esto no es posible". Iba por la Rambla tan tranquilamente

y me los encontraba y ¡pum! Me escupían con toda la gente, o a lo mejor me tiraban de la chaqueta y me iba para atrás. Y en el momento que me los encontraba ya me amargaban el día, me iba para mi casa muy nervioso, me ponía a llorar y... muy mal. Nunca me ha gustado este colegio, pero...

Un dels aspectes que caracteritza aquestes pràctiques agressives verbals i, sobretot físiques, és l'acció grupal. Entre determinats grups de joves hi ha alguns codis no escrits que delimiten normes de funcionament internes i que poden, fins i tot, esdevenir mecanismes de socialització interna dins del subgrup. L'exemple més extrem d'aquestes normes no escrites se sintetitza en la consideració del *xivato* com a traïdor del grup; el que es podria definir com el jove que facilita informació relativa a accions o comportament dels joves al professorat. Castigar "els *xivatos*" és una manera de conservar el grup cohesionat davant del poder dels adults/professors. Així, quan s'infringeix alguna norma grupal, s'ha d'aplicar el càstig. Aquesta lògica d'actuació grupal, i de vegades tribal, és reconeguda pels joves que són víctimes d'algunes formes d'agressió. En efecte, els joves que són objecte d'alguns tipus d'agressió tendeixen a destacar que normalment els agressors actuen en grup, la composició dels quals se situa entorn de les quatre o sis persones, un aspecte ja confirmat per altres estudis. No obstant això, el grup pot arribar a ser tota una classe, ja que més d'un testimoni explica com algú de la classe és l'objecte de les bromes i els insults de tot el grup-classe.

#### [diversos centres]

"uno solo no hace las cosas"

"van todos como en grupo, unos se apoyan con la otra"

"uno a uno no son nada"

"Cuando está con los otros se sienten más protegidos, como están en grupo... a lo mejor va uno solo y no me dice nada, yo agacho la cabeza, el agacha la cabeza o con la cabeza para adelante, como sea, pero cuando van dos o tres ya empiezan..."

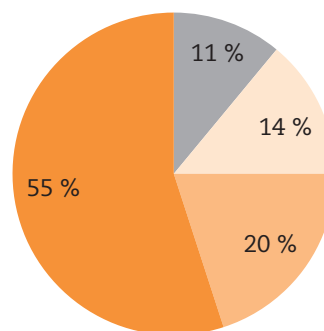
"Y cuando después les *pillas* solos, se portan contigo de *puta madre*. Se explican *tope de bien*, son *tope calmaos*, en cambio cuando se juntan todos ya está, es mejor que los dejes."

L'existència d'aquests codis no escrits és prou important per a influir en les respostes dels joves adolescents davant de suposades situacions que

els obliguen a haver de prendre opcions entre el costat de l'escola —el professorat— i aquests codis no escrits. Així, davant la pregunta del qüestionari de l'estudi en la qual es planteja als estudiants que triïn la reacció que tindrien davant d'una situació d'agressions reiterades a un company, un 45,5% de l'alumnat opta per alternatives de passivitat, que prefereix a haver de recórrer al professorat i ser considerat "un *xivato*". L'avís al professorat és un recurs menys utilitzat pels nois que per les noies, i és també menys freqüent entre l'alumnat de 4t d'ESO en comparació amb el de 1r d'ESO.

#### Opcions que trien els joves en casos de possible assetjament

■ No s'hi pot fer res. Ser <i>xivato</i> és el pitjor	11,11%
■ No val la pena fer-hi res, són coses que passen amb el temps. Mentrestant cal saber aguantar	14,25%
■ És millor no posar-se a defensar-lo, perquè, si fas alguna cosa, al final ets tu qui reps	19,93%
■ Caldria dir-ho a un professor encara que em diguin <i>xivato</i>	54,71%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
	<b>[N=1179]</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

## 4.2. L'AGRESSIÓ SIMBÒLICA

L'agressivitat física, evidentment, no és l'únic recurs de violència del qual es fa ús als centres de secundària. L'agressivitat simbòlica, mitjançant l'exercici de mecanismes de dominació, com ara la humiliació, l'insult, la deslegitimació, la dominació arbitrària derivada de la capacitat de generar por en la víctima, etc. són formes tant lesives per a la víctima com les "collejas", el *rondo* o més.

De fet, aquesta és la forma d'agressió més freqüent entre els joves adolescents als centres de secundària. L'enquesta sobre *Juventut i Seguretat a Catalunya* realitzada a joves de 12 a 18 anys l'any 2001, i impulsada conjuntament pel Departament d'Ensenyament i el Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya, recull, per exemple, que més del 43% dels enquestats assenyala que ha estat

objecte de burles, insults, que se n’han rigut. Gairebé un 40% afirma que han mentit sobre la seva persona, que l’han intentat deixar en un mal lloc. És a dir, quatre de cada deu escolars diuen que han rebut algun tipus de *maltractament psicològic*. A més, és precisament aquesta forma de maltractament la que les mateixes víctimes destaquen com “la que dol més o la que fa més ràbia”, per damunt de determinades amenaces, o fins i tot, de les agressions físiques.

És interessant, a tall d’exemple, recollir d’aquest estudi la taula relativa als diversos tipus d’agressions sofertes per l’alumnat. S’hi pot veure que les freqüències més elevades se situen en l’àmbit de les burles o els insults, mentre que les menors es localitzen en les agressions físiques i en l’obligació de fer coses contra la voluntat de la víctima.

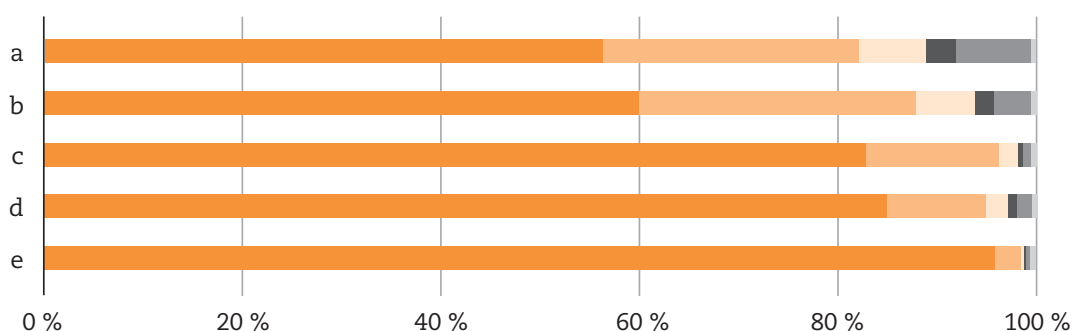
Una altra de les pràctiques més habituals en l’entorn escolar és la de posar malnoms (*motes*). Aquesta pràctica, habitual al llarg de diverses generacions en l’entorn escolar, pot arribar de vegades a ser especialment humiliant per als agredits, amb l’agreujant que alguns joves poden acabar interioritzant l’etiqueta i el malnom com a part de la seva vida quotidiana a l’escola.

Així mateix, les mateixes dades recollides en l’estudi mostren com la freqüència de les formes d’agressivitat per mitjà de l’insult, el malparlar o la ridiculització superen àmpliament les agressions físiques. Aquesta és una resposta en què coincideixen tant els que se situen en una posició de víctima com els que es troben en posició d’agressors. Les taules següents així ho recullen.

### Alumnat afectat per les accions negatives dels seus companys (en percentatges)

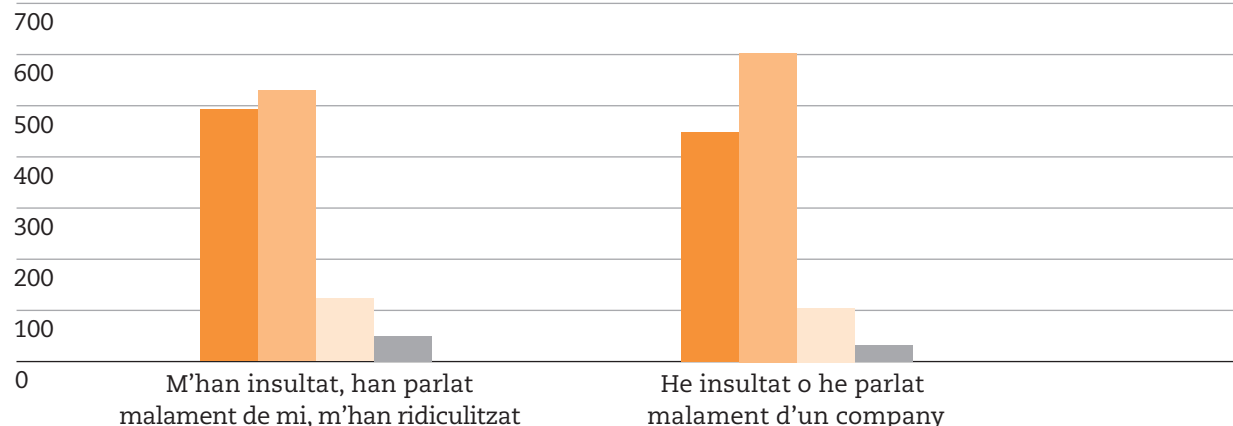
[N = 7.416]

	Mai	1 o 2	3 o 4	1 setmanal	>1 set manal	NS/NC	
a S’han burlat de tu, s’han rigut de tu o t’han insultat?	56	25,8	6,7	3	7,5	0,6	100
b Han dit mentides sobre tu o han intentat fer-te quedar malament?	60	28,1	6	1,9	3,7	0,6	100
c T’han robat o t’han fet malbé coses?	83	13,4	1,9	0,5	0,8	0,6	100
d T’han donat cops, empentes, puntades de peu...?	85	10	2,2	0,9	1,5	0,6	100
e T’han amenaçat per obligar-te a fer coses que no volies fer?	96	2,6	0,3	0,2	0,4	0,6	100



## Freqüència de les agressions simbòliques rebudes i causades

	M'han insultat, han parlat malament de mi, m'han ridiculitzat		He insultat o he parlat malament d'un company	
■ Mai	493	41,32%	450	37,69%
■ Poques vegades	529	44,34%	605	50,67%
■ Sovint	122	10,23%	106	8,88%
■ Sempre	49	4,11%	33	2,76%
<b>Total</b>	<b>1193</b>	<b>100,00%</b>	<b>1194</b>	<b>100,00%</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

Les relacions entre agressors i agredits s'estenen a altres terrenys de la vida escolar, com per exemple als abusos que obliguen a dur a terme determinats treballs acadèmics; un aspecte que si bé, com s'ha vist, no és quantitativament alarmant, sí que reflecteix una relació de poder extrema entre iguals. Es constata així que hi ha altres mecanismes que evidencien la dominació d'uns joves sobre d'altres per mitjà de la força. Els joves vistos com a més dèbils i que són bons estudiants són obligats per altres a lliurar-los els treballs acadèmics.

### Noi, noi, 4t, Centre 5

P: De què?

D: Te puedes pasar el fin de semana haciendo un trabajo y llega el *matarile de turno*, que ha estado todo el fin de semana de fiesta con los amigos de turno y te dice: "Oye, déjame el trabajo". ¿Cómo? ¿Me he estado matando para dejártelo? No, hombre, hay gente que se enfada contigo, que te pone la gente en tu contra y un sinfín de cosas.

P: Us ha passat, això?

M: Sí.

D: Sí.

L'agressió simbòlica tendeix a ser un recurs més utilitzat en les relacions entre les noies. Malgrat que entre noies també té lloc l'agressivitat física, aquestes tenen, a més, mecanismes de control de

gènere que fan que malparlar sigui una de les seves pràctiques principals quan volen exercir el domini sobre les companyes dones. Si bé en el cas dels nois les agressions físiques, o fins i tot, les baralles "sense importància" formen part d'una construcció identitària de gènere en la qual aparentar que ets respectat i temut forma part de ser "home", en les noies el gran nivell d'exigència i de perfeccionisme imposat a la dona en general es plasma en un autocontrol intragènere en el qual s'ha trencat totalment la solidaritat femenina, i en què les inseguretats es plasmen en la crítica i l'agressió a les altres, a qui consideren rivals.

### Noia, 4t, Centre 3

P: Hi ha molta competència entre noies?

E: Sí, és que les noies sobretot són molt falses, perquè clar entre el teu grup *despotriques* a tothom i se les veu. Jo passo pel passadís i veig unes noies que em miren de dalt a baix, que després em van d'amigues i de: "¿Ai XXX cómo estás, qué tal? Són mes a *xinxar*, no són conflictes acadèmics.

P: I tu com reaccions davant aquests conflictes?

E: A veure, jo si vaig bé amb mi mateixa, sobretot amb aquestes persones que ho fan descaradament, és que a mi *me la suda*, passo d'elles. ¿Que em miren? Que em mirin. ¿Que no els agrada? Que no mirin i punt. A vegades sí que fa una mica de ràbia, veig que m'estan

mirant i... clar, perquè no et miren perquè les agradi, sinó pel contrari.

P: I les reaccions de l'altra gent en general són iguals que les teves?

E: No, o sigui, és més, tu em mires, doncs jo ara vaig dient que van al lavabo i empiezan a hacer todos los comentarios, porque mira esta es una puta, porque sí, porque yo lo digo,... entonces claro, en ese grupo está otro grupo que había escuchado eso y entonces se lo dice a otra persona y claro van corriendo rumores, hacen que la gente se ponga en contra de una persona porque es más fácil el *habla-habla*.

Tot i que la majoria de joves agredits destaca que qui els molesta en grup habitualment són nois, alguns d'ells destaquen que de vegades algunes noies complementen amb formes d'agressivitat simbòlica les pràctiques agressores dels nois. Les noies actuen en alguns casos com a públic, refermant i legitimant l'actuació dels joves que els molesten, o fins i tot algunes de les seves amigues tenen el paper d'incitadores de l'agressió entre el grup de nois. Alguns reconeixen també el poder feridor de les paraules de les noies: "si volen, et traumatitzen".

El mateix professorat tendeix a coincidir amb l'alumnat amb aquesta divisió de gènere dels tipus de conflicte. Per la gran majoria del professorat els conflictes són diferents en funció del gènere. Els nois són els protagonistes de la majoria de situacions de conflicte, sobretot perquè tendeixen a ser més explícits a l'hora de gestionar-les i ho fan de manera pública, ja sigui amb baralles, insults o crits. Les noies, en canvi, a priori no protagonitzen gairebé cap dels conflictes del centre, ja que, segons els adults, són més discretes, de manera que dificulten la detecció de tensions entre elles.

Per contra, els professors opinen que són aquests conflictes silenciosos i invisibles entre les noies els que poden tenir pitjors conseqüències per a algunes de les implicades. Sovint responen a rancúnies de més durada i, sobretot, es gestionen fent ús del desgast psicològic de la víctima. Els nois, en canvi, semblen resoldre les seves diferències molt més ràpidament, i després de l'enfrontament directe aquestes queden anul·lades.

Tutora 1r ESO, Centre 6

R: La diferència entre un noi i una noia és que el noi es barallarà amb un altre i potser es pegaran una bufetada, però al cap de dos minuts no se'n recordaran. En canvi les noies: "Si tu a P3 un dia em vas posar el dit a l'ull" i diu: "però si estem a 1r d'ESO!" Nosaltres som més *perapunyetes*.

#### 4.3. EL DIFÍCIL REONEIXEMENT DE LES AGRESSIONS: "PERÒ NO ÉS ALLÒ DEL BULLYING"

La significació que els joves atorguen a les pràctiques violentes o conflictives en el marc escolar és un aspecte clau per a treballar les relacions de convivència en l'entorn educatiu. En aquest sentit, un dels aspectes que criden més l'atenció, que s'extreu tant de l'estudi com d'altres treballs, és el no reconeixement del fenomen de les pràctiques agressives, i especialment, del *bullying*, és a dir, de l'agressió de manera reiterada sobre una determinada víctima dins del grup d'iguals. Aquesta manca de reconeixement es pot situar tant en el terreny dels agressors com en el de les víctimes. Als agressors el no reconeixement els ajuda a situar-se en un terreny de legitimitat de la pràctica agressiva. Es tracta més d'una broma que no pas d'un acte de violència, que els permet continuar amb determinats rituals sense considerar que infringeixin cap mal. En el cas de les víctimes, el no reconeixement, com han assenyalat diversos treballs, pot esdevenir un recurs de supervivència, de manteniment de l'autoestima. L'agreujant en aquest cas és que la víctima pot acabar normalitzant una posició de submissió, internalitzant un rol d'individu que per a no ser estrany i ser "acceptat" hagi de tolerar determinats abusos sobre la seva persona.

En efecte, malgrat que se n'hagi parlat força en els mitjans de comunicació i s'hagi tractat a les escoles, pocs alumnes es reconeixen a si mateixos maltractats o reconeixen que algun company de l'escola estigui sent objecte de maltractament. Fins i tot els insults no són considerats com a una agressió pels joves. Sentir-se malament de vegades es redueix a expressions del tipus "un poco sí" o "yo me siento un poco así". Així mateix, quan no se n'és víctima, es treu importància al fet o simplement no es veu, i apareix la frase següent: "però tampoc és *bullying*".

Noi, 4t, Centre 3

P: A part del noi aquest, que m'has explicat que ha patit *bullying* tu saps si hi ha algun cas semblant? D'algú que pateixi *bullying* o que es fiquin molt amb ell?

R: Amb el... l'any passat ens ficàvem molt amb ell, amb el noi aquell, però ja no ens hi fiquem.

P: I ho veia el professorat?

R: Però tampoc no era *bullying*, es ficaven amb ell, no tant com si fos *bullying*, sinó de tant en tant ficar-se amb ell.

P: No hi havia la intenció de fer mal?

R: No, per avorriment.



La majoria dels joves entrevistats pensa que a la seva escola no hi ha situacions de maltractament o de *bullying*, encara que ells mateixos n'estiguin patint el fenomen. No són gaire conscients que moltes de les dinàmiques entre els joves formen part d'aquest tipus de relacions. Per exemple, els joves de primer d'ESO, tot i que en algunes escoles han tractat el tema del maltractament a la tutoria de classe, es prenen els insults de broma i com a part del joc: "es la forma en que jugamos nosotros". Quan insulten pensen que fan gràcia, perquè tothom riu i tots s'ho passen bé, però els mateixos joves veuen que hi ha una relació de poder clara, en la qual es fan bromes només amb els que són considerats més dèbils. Quan les bromes són puntuals ningú no s'ho pren malament, però quan passen a ser quotidianes i sempre amb la mateixa persona, els mateixos joves comencen a pensar que alguna cosa no va bé, i sembla que s'intenten autolimitar.

#### Noi, noi, 1r, Centre 1

P: ¿Hay alumnos que se metan con otros alumnos?

M: Si se meten es en broma porque a veces nos insultamos pero en broma.

D: Es la forma en que jugamos nosotros.

P: ¿Y nadie se lo toma mal?

D: Sí, el xxxxx.

M: Un día en tutoría había un chico que no paraba de meterse con él.

D: Pero era en broma.

M: Pero ahí se pasaba, cuando pasaba por su lado le decía: "Aquí huele a ajete removido." (Se'ls escapa el riure)

P: ¿Y por qué lo hacía?

M: Para hacer reír a los demás. Pero había un momento que ya era una semana y otra y ya cansaba.

Fins i tot quan es descriuen situacions molt evidents, com ara els insults de tot un grup-classe envers algun noi, els joves li treuen importància i no ho identifiquen amb una situació d'abús. Finalment diuen: "però no és allò del *bullying*" i justifiquen l'actuació del grup per les característiques de la víctima: "era molt estrany" o "es posava nerviós ràpid".

#### (Noi, noia, 4t, Centre 4)

Ma: L'any passat també hi va haver un problema amb un nen, el xxx, que tothom, no sé, l'insultava, i un dia va sortir i es va posar a plorar i tothom: "perdó, perdó." I llavors ja...

M: se'n va anar.

P: I com és que va passar això? Com va començar?

Ma: Home és que, suposo perquè era com gordo.

P: I la gent es ficava amb ell?

Ma: Alguna vegada, per exemple, es va tirar un pet a una classe i tothom: "xxxx pedorreta" i no sé...

Ma: Clar cada dia tal, tal, i al final...

Jo: I era un grup de gent concreta els que el matxaquaven?

Ma: eren el xxxx, el xxxxx.

P: Per què creieu que ho feien?

Ma: No ho sé.

M: Aquesta gent es posa amb altra gent per sentir-se més segurs.

P: Continuen aquest any aquí a l'escola?

Tots: sí.

Ma: Al nostre grup. Però no és allò del *bullying*.

Altres joves, que reconeixen que són dels més "liantes" i estan immersos en insults i jocs físics en els quals a vegades s'arriba a l'agressió, pensen que aquestes pràctiques són legítimes perquè es fan "entre amics". No consideren la seva actitud com un maltractament perquè creuen que són baralles "entre ells, entre amics" i entre amics "no duele". La seva resposta és: "solo nos metemos entre nosotros" i ho justifiquen dient: "todos se pueden defender", fins i tot un noi que reconeixen que és tímid i que no parla.

#### Noi, noi, 4t, Centre 1

P: ¿Que entendéis por acoso, *bullying*? (ho havien dit a classe) ¿Habéis hablado más en clase?

J: No, el tutor nos ha dicho que si lo hacemos vamos unos días a casa.

P: ¿Y qué tienes que hacer?

J: Pegar todos a uno

Jo: Nosotros lo hacemos pero entre amigos.

J: Entre amigos no duele pero el año pasado sí que había algunos a los que les daban todo el colegio.

P: ¿Os los hacían a vosotros?

J: No.

Jo: Yo nunca daba.

P: ¿En clase hay alguien que se meta con alguna persona sin ser amigos?

J: Sólo nos metemos entre nosotros.

P: ¿Con nadie que no se pueda defender?

Jo: Todos se pueden defender. El xxx.

P: ¿Qué le pasa?

Jo: Cuando quiere se defiende, pero no habla, es tímido, pero nos llevamos bien.

P: ¿Alguna vez os han molestado a vosotros?

Jo: Entre amigos.

En definitiva, el fet de constatar aquest difícil reconeixement indica la necessitat que tant els centres educatius com la mateixa Administració educativa plantegin mecanismes d'intervenció en el terreny de la convivència entre iguals que per-

metin treballar els valors que interioritzen els joves adolescents i la manera amb què construeixen les seves percepcions sobre les pràctiques que poden causar danys físics o psicològics als seus iguals.



## 5. LES MANIFESTACIONS DE VULNERABILITAT I LA DETECCIÓ DE SITUACIONS D'ABUSOS O MALTRACTAMENTS

### 5.1. INTRODUCCIÓ

L'estudi sobre *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* posa en relleu com, malgrat la presència de problemes de convivència i de confrontació escolar als centres, la majoria de joves manifesta que se sent bé a l'escola. Hi ha, però, experiències desagradables d'alguns d'ells que deixen entreveure que el benestar és, en molts casos, aparent. Són destacables les freqüents malalties que tenen alguns dels joves entrevistats, com ara refredats o mals de panxa; joves que admeten que no tenen gaires amics. Alguns reconeixen el seu descontentament: "A mí no me gusta venir aquí" o dissimulen el seu malestar: "Aquí? Sí, m'és igual, no em molesta".

En el cas d'alguns joves el clima d'hostilitat arriba a dimensions més dures. Tot i que la majoria dels joves més vulnerables manifesta que se sent bé a l'escola —i gestiona prou bé la manca d'amics o les situacions de violència verbal, física o social— hi ha alguns joves que se senten molt malament a l'escola. Aquests joves expliquen clarament que la seva escola no els agrada, ni "mai els ha agradat", perquè han rebut contínuament les agressions d'alguns dels seus companys. En alguns casos les agressions arriben a tenir alts nivells de violència, fins al punt que determinats alumnes no aconseguen sentir-se segurs ni dins ni fora del centre.

Aquest capítol intenta aproximar-se a la difícil comprensió de les diverses situacions de vulnerabilitat dels joves. A cada escola hi ha joves que per múltiples causes es poden considerar en situació de risc o en situació de vulnerabilitat pel que fa a les relacions de convivència entre iguals. Les entrevistes de l'estudi evidencien que són notables els casos de joves que en algun moment han sentit una experiència d'exclusió, d'agressió o de no "encaixar" entre els seus iguals o amb l'escola. Alguns d'ells van ser seleccionats pel professorat, a petició de l'equip investigador, com a *solitaris*, com a *líders negatius*, com "els que causaven agressions" o com "els que en rebien". En tots els casos, però, el denominador comú era la posició de vul-

nerabilitat en la xarxa social d'iguals de l'escola. En aquest capítol s'analitzen alguns aspectes de l'heterogeneïtat i el repertori intern del perfil de vulnerabilitat/no integració en les xarxes de sociabilitat entre iguals. De manera complementària, s'analitza com les manifestacions de vulnerabilitat no sempre són òbvies i com en general la detecció de situacions d'abús o maltractaments entre iguals no és immediatament evident a ulls del professorat.

### 5.2. LA IMPORTÀNCIA DEL MALTRACTAMENT PSICOLÒGIC

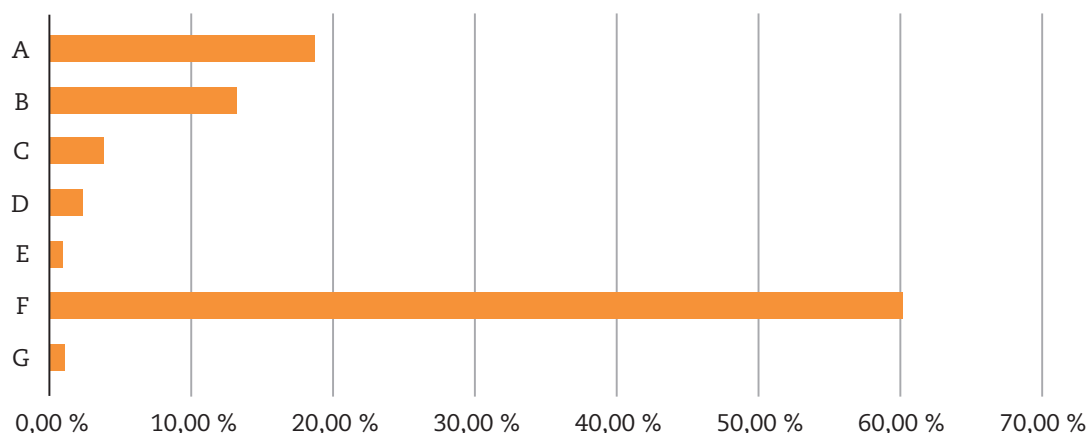
Abans d'entrar en aquesta anàlisi, però, és interessant recordar el que altres treballs han posat en relleu sobre les situacions de vulnerabilitat derivades de maltractaments entre iguals als centres escolars. A tall d'exemple, és interessant reproduir una taula corresponent a l'estudi sobre *Juventut i Seguretat a Catalunya* de la Generalitat de Catalunya, de l'any 2001, en què es recullen les respostes a la percepció que tenen les víctimes dels maltractaments en termes de ràbia o humiliació.

La taula evidencia que, sigui quina sigui la modalitat de maltractament rebuda, la burla, l'insult o ser la riota dels companys es viu com el maltractament més desagradable. Tal com destaca el mateix estudi, aquesta és una dada que "posa en relleu la importància de la violència psicològica, que apareix viscuda fins i tot com a més important, més danyosa, més difícil d'assimilar per l'adolescent victimitzat que la violència física, molt probablement entesa com un joc d'adolescents sense més entitat. Aquesta dada sembla de la més alta importància: els nois i les noies aguanten millor un cop de puny que una burla o una mentida".

El mateix treball destaca en un altre apartat que un 15% dels joves adolescents manifesta que a la seva classe hi ha algun alumne que li fa por, mentre que un 2% de l'alumnat manifesta que té molta por

### Dels maltractaments que has patit, quin t'ha dolgut més o t'ha fet més ràbia?

A Burlar-se de mi, riure's de mi, insultar-me	18,7%
B Dir mentides sobre mi, fer-me quedar malament	13,2%
C Robar o fer-me malbé les coses	3,8%
D Donar-me cops, empentes, deixar-me tancat	2,3%
E Amençar-me per obligar-me a fer coses que no volia fer	0,9%
F Durant aquest curs, no m'han tractat MAI malament	60,3%
G NS/NC	1,0%
<b>Total [N = 7.416 ]</b>	<b>100%</b>



Font: Joves i Seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys, curs 2000-01. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior.

d'algun o alguns nois de la classe. Són dades que alerten sobre la importància de la dimensió psicològica del maltractament, un aspecte que moltes vegades no és fàcilment visible, però que ocupa un espai central en el sofriment dels joves que pateixen alguna forma d'agressió.

Les reaccions que poden provocar les situacions de vulnerabilitat i les conseqüències psicològiques del maltractament són diverses. L'estudi sobre *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius* posa en relleu que aquestes reaccions poden anar des de l'aïllament fins al fet de forçar comportaments contraris a la mateixa manera de ser amb l'objectiu de cercar l'acceptació entre els iguals. És comú també que en alguns casos els mateixos alumnes neguin que pateixen situacions de maltractament o que, tot i reconèixer-les, manifestin que no els causen grans problemes perquè no volen mostrar la seva vulnerabilitat. En diverses parts de l'estudi, els joves que són objecte d'algun tipus d'agressió destaquen un seguit de sensacions que van des del sentiment d'estar "tacat" o marcat per sempre, la pèrdua de l'autoestima durant molt de temps, la desconfiança envers els altres quan es canvia d'entorn escolar, la por que els localitzin i els persegueixin, la incapacitat de ser "un mateix" fins a la manca de confiança en els altres. Els joves tenen por fins i tot que, en cas de canvi de centre, els assetjadors es posin en contacte amb joves del nou centre i comencin de nou les mateixes dinàmiques. La victimització es

converteix en un estigma que pot marcar la víctima allà on va.

#### Noia, grup de discussió

Haver patit assetjament et condiciona les relacions socials per sempre més. Primer et queda la sensació que en conèixer una persona nova et pugui tornar a passar allò i després l'autoestima t'ha quedat de tal forma que arribar a tapar allò és impossible. Quedes marcat per sempre, és una taca. Tens por que es torni a repetir cada vegada que canvis d'ambient. Et preguntes: "M'acceptaran?"

#### Noi, grup de discussió

Si estàs patint un assetjament i ho estàs passant molt malament tens l'opció de canviar-te, però psicològicament quedes molt impactat, tens una sensació molt forta i por molt forta que a l'institut on vagis hi hagi gent que conegui o siguin *amiguets* dels que t'assetjaven al teu institut i s'hi posin en contacte.

Algunes de les preguntes plantejades als estudiants en el mateix estudi simulaven situacions de maltractament i es demanava als enquestats que es posicionessin a partir de diverses alternatives. És interessant analitzar dues d'aquestes preguntes

des del punt de vista de la interpretació que les persones enquestades poden tenir sobre la vulnerabilitat de determinats joves.

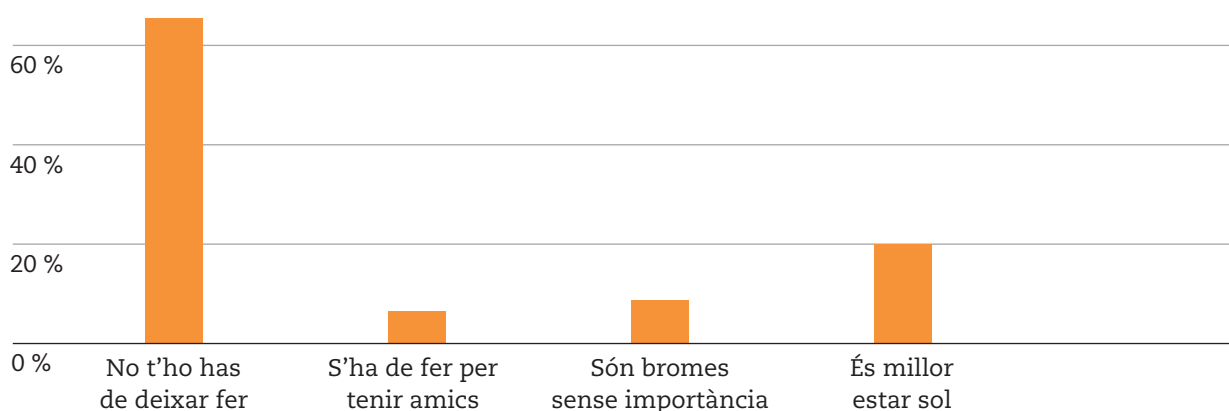
Si bé les respostes majoritàries de les persones enquestades es concentren en les opcions que deixen clar que els valors prioritaris són defensar-se de qualsevol humiliació i no carregar la responsabilitat sobre les mateixes víctimes, hi ha algunes respostes que, si bé no són nombroses, destaquen

perquè es desvien del que seria esperable. D'una banda, en la primera taula hi ha un 6,5% dels enquestats que considera que per a tenir amics cal sotmetre's a determinades formes de submissió. Alhora, un 8,7% considera que són bromes aïllades, un element que té una certa correspondència amb el que s'ha vist en el capítol anterior sobre les percepcions entorn de la frontera del que pot ser considerat *bullying* o no. Pel que fa a la segona taula, fora de l'opinió majoritària que

**Reaccions dels enquestats a l'opinió:**

*"Un company va haver d'estar durant una setmana fent tot el que li demanaven per a aconseguir que l'acceptessin al grup"*

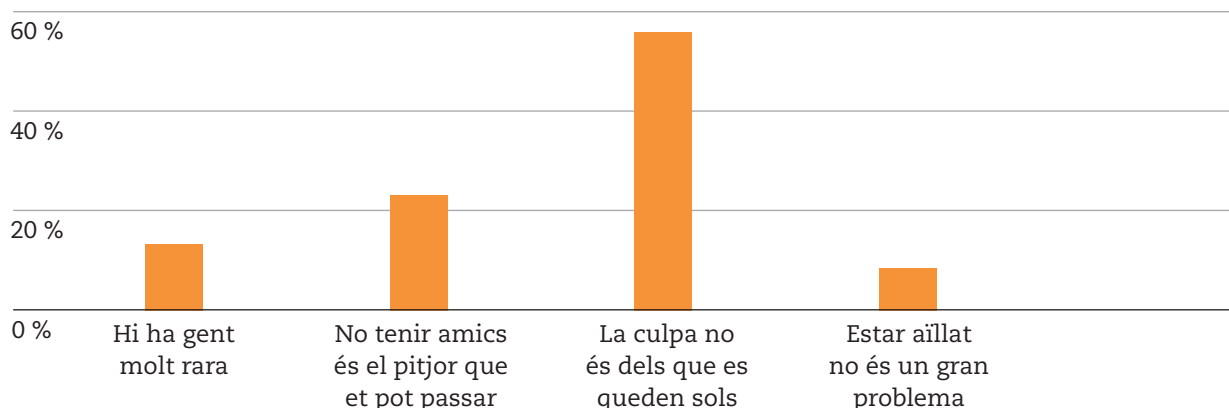
No t'ho has de deixar fer. És cert que tenir amics és molt important, però encara que triguis més a trobar-los cal que et tractin bé des del principi.	769	64,80%
Es passa malament, però s'ha de fer, perquè l'important és tenir un grup d'amics.	77	6,50%
Són bromes que no tenen gaire importància. Són divertides. Quan ja ets dins el grup tu les fas als nous.	103	8,70%
A vegades és millor estar sol que amb amics que abusen.	236	19,90%
<b>TOTAL</b>	<b>1185</b>	<b>100%</b>



**Reaccions dels enquestats a l'opinió:**

*"és pitjor que no et facin cas i que et marginin abans que es fiquin amb tu"*

És que hi ha gent molt rara, que s'ho té més que guanyat.	158	13,30%
No tenir amics és el pitjor que et pot passar, cal esforçar-te perquè t'acceptin.	272	22,90%
La culpa no és dels que es queden sols. El que passa és que hi ha gent que vol manar al grup i ho demostra dient a qui deixa entrar i a qui no.	659	55,40%
Bé, estar aïllat tampoc és un gran problema.	100	8,40%
<b>TOTAL</b>	<b>1189</b>	<b>100%</b>



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta

exculpa els individus aïllats de la responsabilitat del que els passa, quasi un 23% considera que la responsabilitat de ser acceptat en el grup recau en el mateix individu, que ha de fer els possibles per a integrar-s'hi. Aquest fet contrasta amb la primera opció (13,3%) i amb el 8,4% de respostes que considera que estar aïllat no és un gran problema<sup>7</sup>. Cal destacar que la tensió entre l'acceptació en l'entorn d'iguals i l'aïllament és present en les relacions de convivència o confrontació als centres de secundària, i que la resolució d'aquesta tensió no és senzilla i pot ser una font de producció de posicions vulnerables en l'entorn escolar.

### 5.3. ALGUNES ESTRATÈGIES DE GESTIÓ DE LES POSICIONS VULNERABLES

Ja s'ha assenyalat que les situacions de vulnerabilitat dels joves no són homogènies, com tampoc ho són les estratègies que s'usen per a respondre a aquestes situacions. En aquest apartat, a partir de l'estudi *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius*, s'exploren algunes d'aquestes estratègies de joves que, per una raó o una altra, experimenten situacions de vulnerabilitat derivades d'una posició de marginalitat o d'aïllament en l'entorn escolar. Tot i la riquesa de les possibles respostes a les posicions de vulnerabilitat, en aquest apartat es descriuen tres estratègies diferents desenvolupades pels joves per a fer front a circumstàncies d'aïllament, marginalitat o pressions dels agressors.

#### ESTRATÈGIA 1: FER-SE INVISIBLE: L'EVITACIÓ DE LA CONFRONTACIÓ

El que proporciona l'eix comú en aquests joves, pel que fa a la seva posició en les relacions amb els seus companys, és que tenen una experiència d'aïllament social o de ser l'objecte de molèsties contínues per part d'alguns del seus iguals, però eviten sempre que sigui possible enfrontar-se a situacions molestes o de possible conflicte social o escolar. Tot i que alguns diuen que s'hi senten bé i que no tenen problemes a l'escola, tenen molt present en les seves opinions els alumnes "problemàtics", que per ells són els que molesten: "N'hi ha alguns de diferents, alguns que molesten, altres que no fan res però a l'hora del pati estan junts". També vinculen els problemes que veuen a l'escola amb els alumnes que "la llien": aquells que presenten una actitud de rebel·lia davant del professorat, però també els que els insulten i els peguen.

<sup>7</sup> Ambdues taules presenten el problema que les respostes plantejades no són completament excloents entre si.

#### Noi, 4t, Centre 2

R: ¿Cuáles son los problemas más comunes que tenéis en el instituto?

D: Con los alumnos que la lían más.

R: ¿Qué hacen estos alumnos?

D: Se ponen allí a molestar al profesor, que nosotros estamos estudiando y se ponen a molestar.

Adopten estratègies com ara l'acceptació resignada de la seva posició de vulnerabilitat o d'aïllament, la invisibilització i el silenci, l'evitació de les persones i de les situacions que els resulten molestes, o en darrer lloc la simulació que són amics dels nois que els molesten amb relacions simulades. La seva estratègia predominant en l'escolarització és també d'acceptació de l'autoritat escolar, la no resistència al professorat, "no liar-la" a classe, i per això mateix són precisament objecte d'atenció dels "liantes". Alguns d'ells són físicament "diferents" del model físic ideal entre els adolescents i per això precisament els molesten perquè aparenten ser més dèbils o perquè tenen més pes.

#### Noi, noi, 5t, centre 5

P: Hi ha algú que sigui més vulnerable a ser molestat?

M: Sí.

D: Sí, mucha gente.

P: Per què?

M: Porque digamos que él no es como ellos, digamos que no la lía.

D: Es pacífico, no abre la boca, y cuando ellos van a jugar se acaba deprimiendo.

M: Digamos que si tu vas a por los que la lían, ellos se quejan y todo eso, los que la lían se lo hacen a por él y él se calla, no hace nada, y por eso muchas veces... en vez de rebotarse, calla.

A mí me ha pasado muchas veces.

Alguns accepten resignadament no tenir amics a l'escola i no tenir una vida social fora, i canalitzen el seu temps cap a l'estudi i els deures. Altres utilitzen com a estratègia ajuntar-se amb els nois que els ataquen, perquè així desvien la conflictivitat i l'agressió cap als altres.

#### Noi, noi, 4t, centre 2

S: Lo más es insultar y a él le pasan diciendo que él... hace alguna broma a profesoras y dicen que fue él. Siempre paga los platos rotos.

J: Cuando me llevo bien, van a otro, cuando me junto con ellos, bien.

P: ¿Os juntáis con ellos?  
 J: Sí, y se meten con otro, pero si no, se meten conmigo.

### ESTRATÈGIA 2: ENTRE LA RESIGNACIÓ I EL CANVI D'IDENTITAT

En altres joves, la seva posició en les relacions socials entre els joves de l'escola es caracteritza pel desencaixament total dels seus *habitus* (origen social, gustos i estils de vida, prioritats, formes de viure, forma de parlar i de comunicar-se) en els de la nova escola i els seus alumnes. Se senten fora de lloc o al marge. En aquest sentit, es constata que el mateix canvi de centre pot fer emergir problemàtiques on no n'hi havia, només pel contrast i les grans diferències entre els estils culturals d'aquests joves i els de les noves escoles.

Aquests són alguns casos de joves per als quals hi ha una distància entre els seus estils de socialització en l'entorn familiar i de xarxes relacionals de fora l'institut, i els estils culturals majoritaris al centre escolar. En d'altres, poden ser alumnes nous, o que se senten sempre nous, tant en el seu grup classe com entre la resta dels agents de l'escola.

Aquests joves troben a faltar les pautes de relació, els valors, els estils de comunicació entre els joves, perquè procedeixen d'altres entorns socials i escolars (o se'n senten) en què les pautes i els símbols per a relacionar-se són uns altres. Viuen l'aïllament social i l'atac dels seus companys perquè son massa "diferents". Aquests joves no entenen el funcionament formal i informal del nou centre i dels seus agents, i han de fer un gran esforç per a comprendre el nou llenguatge dels adults i dels joves. Quan el comprenen, les seves estratègies poden ser tant l'acceptació resignada de la seva posició de no integració al centre com el canvi identitari per a poder adaptar-s'hi i ser respectats.

#### Noia, 4t, Centre 2

P: Com us veieu vosaltres mateixos dins del centre?  
 G: Yo me veo bien, me siento a gusto conmigo mismo. (riuen)  
 L: Yo me veo normal, pero en este colegio no me veo de las más normales, porque la gente me hace coger complejos, no lo puedo evitar. Pero sólo dentro del colegio.

#### Noia, 4t, Centre 2

P: Això de venir nova a 4t quan tothom es coneix com és?  
 S: Un desastre, no estic contenta amb això, d'a-

migues sinceres, no en tinc de la meua classe; de l'altra, sí, estan bé, però de la meua... parlo i així, però res més.

Si es tenen en compte alguns aspectes que destaca aquest informe, i en concret, l'apartat anterior sobre les actituds que es poden derivar de les necessitats d'integració, aquesta posició de vulnerabilitat pot donar lloc a determinades relacions de poder de dominació-submissió en els casos en què l'individu que se sent vulnerable opti per estar disposat a prioritzar la seva adaptació al grup i a sotmetre's a determinades relacions.

### ESTRATÈGIA 3: INSEGURETAT I INDIVIDUALISME

Els joves inclosos en aquest grup es consideren a si mateixos bons estudiants i tenen projectes de continuar estudiant. Malgrat tenir una posició de vulnerabilitat social, ja que no tenen gaires amics o els molesten altres alumnes, la seva estratègia és mantenir-se distants o fer-se una cuirassa que en justifiqui l'aïllament social, de manera que alguns d'ells no són vistos pel professorat en una posició de vulnerabilitat, sinó com a observadors o persones molt individualistes i a qui ja els va bé aquesta situació.

La seva característica principal és la gran inseguretat que semblen que han interioritzat en el dia a dia de la seva vida social al centre, que es pot expressar amb el fet de no mostrar l'opinió. Alguns pateixen els insults dels seus companys a classe, els jocs al pati que viuen com abusius i violents, i fins i tot, com ja s'ha vist, l'abús acadèmic amb què se'ls exigeix els apunts i els treballs acadèmics.

El problema principal d'aquest tipus de vulnerabilitat és que els joves semblen autosuficients i no necessitats de cap amic ni cap tipus d'ajuda, i la frase més habitual del professorat a aquest respecte és: "ja els va bé". A diferència del primer grup, els joves inclosos en aquesta classificació no es poden etiquetar tan fàcilment com a vulnerables. El seu individualisme i la capacitat de no sotmetre's a determinades pressions pot ocultar, però, una posició de debilitat o inseguretat.

## 5.4. LES DIFICULTATS EN LA DETECCIÓ DE SITUACIONS CONFLICTIVES I EN LA IDENTIFICACIÓ DE LES MANIFESTACIONS DE VULNERABILITAT

Les estratègies descrites per a fer front a situacions d'abús o a agressions pels joves en situacions de



vulnerabilitat evidencien que la invisibilitat o la discreció són els recursos més emprats. Això permet entendre que la detecció de situacions de conflicte o d'assetjament no sigui una tasca senzilla i que el professorat trobi certes dificultats a l'hora de determinar la naturalesa d'algunes relacions entre iguals. Aquest apartat descriu algunes posicions del professorat davant d'aquesta problemàtica.

La dificultat de detectar segons quines situacions d'abús o maltractament és una opinió força generalitzada entre el professorat. El professorat destaca el fet que als alumnes els costa denunciar situacions de maltractament entre iguals. Per això, el professorat considera que és bàsica la informació sobre la situació dels alumnes provinents d'altres escoles que reben dels tutors dels centres de secundària.

---

#### Tutor 1r ESO, centre 4

P: Heu detectat aquest any algun tipus d'assetjament?

R: Nosaltres aquest any tenim dos alumnes que vénen diagnosticats, que és fort, [...] des de la primària, que és fort, en temes de *bullying*, però diagnosticats, i d'una escola on, sincerament, el director em va dir: "Mira, això se'ns va escapar de les mans" [...]

---

Així mateix, el professorat expressa l'existència de mecanismes subtils que en dificulten la detecció, ja que la major part de vegades els conflictes es produeixen quan els professors no hi són presents.

---

#### Equip Directiu, centre 2

R1: I això és difícil de detectar, jo suposo que encara hi ha algú...

R2: S'ha actuat de seguida quan s'ha sabut i ha anat bé... el que passa és que... són mecanismes molt subtils, i llavors ells tampoc no ho denuncien i costa una mica de veure...

---

Les dificultats de detecció s'accentuen especialment quan es tracta formes d'abús psicològic, les quals es produeixen de manera discreta i normalment amb el silenci dels alumnes afectats. En aquests casos, sovint el professorat s'assabenta de les situacions d'assetjament o aïllament quan aquestes ja fa temps que han començat.

---

#### Tutor 4t ESO, centre 4

R: Algú que realment li facin la vida impossible i que ho estigui passant fatal... Això és molt complicat de dir perquè és molt soterrani a

vegades i nosaltres no ens en adonem, tot i que intentem estar molt a sobre i ells tenen tota aquesta confiança per dir-nos el que ells vulguin. A vegades sorgeixen problemes a posteriori "que estic fart d'aquells que m'han fet la vida impossible" i dius: "jo no havia..."

---

La detecció dels casos d'assetjament en un grup d'alumnes també depèn de la dinàmica global del grup-classe. En aquests casos, els problemes grups passen a primer terme i, si aquests són freqüents, el professorat no pot atendre tant els individus i intentar analitzar les relacions que desenvolupen entre ells. Si dins del grup-classe el funcionament és bo, és més fàcil detectar possibles assetjaments entre els alumnes.

---

#### Tutora 1r ESO, centre 1

R: Quan la classe té molts problemes de disciplina, costa més adonar-te'n perquè hi ha coses més grans, a nivell global, no individual, perquè a nivell individual un *bullying* és el pitjor que et pot passar.

---

Un aspecte clau és la possibilitat que els nois i les noies que se senten malament percebin que es poden comunicar fàcilment i tenir relacions de confiança amb el professorat. El silenci dels alumnes és una característica que complica els processos de detecció de l'assetjament. Als alumnes els costa molt parlar d'aquests temes, sobretot si la persona o el grup de persones que l'estan molestant són presents en el grup classe. A vegades, la comunicació d'aquestes situacions es produeix una vegada aquests alumnes ja no són al centre.

---

#### Tutor 4t ESO, centre 2

R: Penso que és més important aquesta comunicació, que no la perdin entre joves i adults, que no fer la classe, com a mínim que la nostra voluntat és escoltar i intentar solucionar el problema, perquè a vegades sí que és veritat que tenen la visió que "el *profe* manda, hace lo que quiere y nosotros no podemos ni rechistar". Aquesta és una visió que...

---

Un altre aspecte rellevant que facilita la detecció de situacions problemàtiques entre els alumnes és el fet que el professorat no passi per alt cap comentari que els alumnes puguin fer relacionat amb el seu malestar personal. La comunicació professor-alumne s'expandeix quan el professor té en consideració els comentaris dels seus alumnes encara que semblin petits i poc importants, de

manera que la confiança de l'alumne envers el professor augmenta i, en conseqüència, també hi ha més possibilitats de poder resoldre els conflictes o els malentesos que hi puguin haver entre els alumnes.

---

#### Tutor 1r ESO, centre 4

---

R: Jo avui tenia, mira, ho tinc aquí apuntat: "Parlar amb el grup x, tema x". Perquè és un noi que m'ha vingut a dir: "avui al seminari, quan he fet una pregunta, hi ha hagut un grup que m'ha com *despreciat*". "A lo millor és una apreciació teva", jo li he dit, però demà parlarem amb el grup i amb ell, tots en parlarem, és important això. Aquest noi s'ha sentit malament, realment malament per venir-m'ho a dir a mi, *pues* és important que jo no ho passi per alt: "va, és una tonteria!" A lo millor és una tonteria, una percepció seva, a lo millor és una percepció, perquè és un noi una mica sensible, però li anirà bé parlar amb els seus companys i veure que això no ha estat així, o al revés que els seus companys vegin que han de tenir una sensibilitat fins aquest punt.

---

#### Equip Directiu, centre 5

---

R: O sigui, si no veiessin que tu series comprensiva.... Ho fan perquè creuen que "hòstia, si enganxen algú amb això"... Sembla mentida però ho fan per col·legues... I llavors amb aquelles persones tu hi parles... no hi ha fet, no hi ha sanció... m'entens? Entrem dintre d'aquests codis també, perquè si no és que no te n'enteraries de res... Tu t'enteres de les coses perquè ells et veuen accessible, perquè veuen que ho faràs per ajudar però no per *fastidiar*... si no, es tanquen, tenen com un ostracisme i fan corporativisme, encara que no siguin ni amics, però : "Somos nosotros contra ellos".

A parer dels psicopedagogs dels centres, una bona manera de poder detectar situacions conflictives entre els alumnes és estar sempre atents, indagar en els grups d'iguals que es troben al centre. Així, el coneixement dels alumnes ajuda a observar quan un noi o una noia es pot trobar en una situació de malestar.

---

#### Psicopedagoga, centre 2

---

P: I com, n'hi ha més, de conflictes d'assetjament, hi ha casos?

R: Intentem evitar-los. Hi ha persones que són conflictives i *matones*; alguns els tenim bastant... això ho mirem molt, això és un tema

que a mi personalment em preocupa moltíssim. Ja fa molts anys, fa set anys que estic aquí; per això conec els *nanos* tan bé, intento fer indagacions pels grups.

---

En la mesura que les situacions de maltractament tenen efectes en la conducta i el comportament dels alumnes, el professorat pot tenir en compte diversos símptomes per a detectar-ne els casos. Alguns professors expliquen que el fet que un alumne baixi el rendiment acadèmic pot portar a detectar casos d'assetjament. Així mateix, el fet que un noi o una noia no vulgui anar a l'escola o no en tingui ganes també pot ser un indicatiu de situacions d'abusos.

---

#### Tutor 4t, centre 2

---

P: Com es va detectar?

R: A veure, es va detectar perquè quan estaven a segon, el *nano* al que l'hi feien va baixar el rendiment en picat, quan és un nen amb un bon rendiment acadèmic, intel·ligent, que jo crec que encara ho segueix arrossegant perquè està traient notes... A veure, ho aprova, però amb béns i *sufis* quan ell és un nen de notables i excel·lents. Jo crec que encara arrossega aquella por, temor perquè l'amenaçaven, penso, fins i tot al carrer que no tragués bones notes. Penso que va ser el director el que ho va detectar. Li van dir les pròpies nenes que els hi havia fet la punyeta tot el curs. Dos o tres que no volien que la classe en general tragués bones notes i aquest era un dels més perseguits.

---

Els mateixos alumnes també mostren, amb paraules seves, que els problemes que hi pugui haver entre ells no els pot detectar fàcilment el professorat. Alguns alumnes destaquen que el professorat és passiu davant de situacions de confrontació, opinió que contrasta amb diverses explicacions que dona el professorat sobre com afronten aquests problemes. La percepció de passivitat que tenen alguns alumnes pot derivar en una escassa comunicació entre ambdós col·lectius i dificultar encara més la detecció de situacions conflictives.

En resum, tal com posa en relleu aquest apartat, el professorat no disposa "d'alarmes" que li permeti detectar amb prestesa possibles situacions d'abús o maltractament. La seva absència en els moments en els quals les agressions tenen lloc i el silenci o la discreció de les víctimes en dificulta la detecció i, en conseqüència, la possibilitat d'intervenir a temps, abans que el procés es deteriori. Aquest fet obliga el professorat a haver d'estar especialment atent a qualsevol indicatiu que constitueixi un possible símptoma de *bullying*.



## 6. LA GESTIÓ DELS CONFLICTES

### La regulació de la convivència: l'anàlisi dels models normatius i la seva formació

L'objectiu d'aquest capítol és descriure una sèrie de models de gestió dels conflictes que ajudin a comprendre el procés de regulació de la convivència i a observar quins són els elements més positius o més negatius de cadascuna d'aquestes formes de gestió.

Cal tenir en compte, en aquest sentit, que cada centre té una manera diferent d'interpretar i aplicar la normativa, i que a això cal afegir-hi les diverses interpretacions de cadascun dels subjectes que formen part de la comunitat educativa del centre.

### 6.1. SANCIONS I EXPEDIENTS DISCIPLINARIS DELS CENTRES

#### 6.1.1. QUÈ S'ESTÀ CASTIGANT? MOTIUS DE LES SANCIONS

De l'anàlisi de l'enquesta se'n desprèn que el motiu principal que s'al·lega a l'hora d'aplicar sancions en gairebé tots els centres estudiats és "una conducta o un comportament contrari a les normes de convivència del centre", segons la terminologia que recull la normativa sobre drets i deures de l'alumnat.

En aquest sentit, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, defineix quines conductes s'han de considerar "contràries a les normes de convivència dels centres", i quines tenen la consideració de "greument perjudicials per a la convivència al centre". En el cas de les mesures correctores, la normativa admet que els centres puguin concretar les conductes sancionables per mitjà dels reglaments de règim interior respectius. En funció del tipus de conducta i, en definitiva, de la seva gravetat, s'aplicaran mesures correctores o sancions.

Tot i així, es poden identificar quatre grans conjunts de comportaments sancionables:

**Bloqueig del funcionament habitual de l'aula:** fa referència al tipus d'accions realitzades pels alumnes que impedeixen el funcionament de la classe, és a dir, accions que fan interrompre l'explicació del professor, les aportacions dels alumnes o, en general, qualsevol tipus d'activitat que es dugui a terme a l'aula que impedeixi fer una "classe normal". Dins d'aquest conjunt de motius de les sancions, es troba, per exemple: "fer sorolls a classe, fer comentaris en veu alta, entrar en una classe que no és la pròpia mentre es fa classe, passar notes durant la classe, jugar, llençar coses a classe, etc.". L'enquesta mostra que el bloqueig del funcionament habitual de l'aula és un dels motius més exposats pels centres a l'hora de sancionar.

**Manca de respecte:** aquest grup es pot dividir en dos subgrups, en funció de si la manca de respecte és envers els mateixos companys o envers el professorat i altres membres de la comunitat educativa. En el primer cas, es tracta bàsicament d'accions que van des de molestar un company fins a insultar, amenaçar o agredir (físicament o verbalment), com per exemple escopir sobre una maqueta d'una companya, demanar diners amb intimidació o insultar un company.

En segon lloc, la manca de respecte envers el professorat es caracteritza per un comportament irrespectuós respecte als docents del centre, que com el cas anterior pot anar des de molestar fins a insultar o amenaçar. Per exemple: "contestar malament i cridant una professora, amenaçar una professora, mostrar una actitud insolent contra els professors, obrir la bossa d'un professor, mentir a un professor, etc.". Juntament amb el conjunt anterior, la manca de respecte és un dels motius més exposats pels centres com a conductes contràries a la convivència.

**Variables acadèmiques:** fa referència al fet que els alumnes no compleixin els requeriments acadèmics. Així, també es pot trobar un conjunt de centres que sanciona el fet de no complir les expectatives acadèmiques que s'esperen dels alumnes. Això no representaria un comportament contrari a la convivència del centre, però esdevé rellevant per al centre, normalment per la pròpia càrrega acadèmica que aquest arrossega.

Un exemple en aquest cas és sancionar el fet de no fer els deures o portar els deures mal fets, no estar atent a classe, no portar el material, entre altres, tal com ho mostren les opinions dels alumnes i els reglaments d'alguns centres:

---

#### Normes de convivència Centre 1

---

L'alumnat ha de portar el material per al desenvolupament normal de l'activitat acadèmica.

---

#### Acords inici curs, Equip Docent Centre 2

---

Cal portar el material escolar des del primer dia. Es deixarà un marge d'una setmana, durant el qual el centre facilitarà paper i bolígraf a l'alumne que no en porti.

---

**Cultura juvenil o consums dels adolescents:** en aquest cas es tracta de sancionar conductes, comportaments o accions comuns de l'etapa juvenil o adolescent de l'individu. No és el més habitual als centres, però esdevé una variable cada vegada més rellevant, sobretot pel que fa al consum de noves tecnologies. Per exemple, l'ús dels MP3 i dels telèfons és cada vegada més generalitzat i resulta gairebé impossible no veure els nois i les noies amb aquests tipus d'aparells als centres escolars. Un tipus més tradicional de comportament juvenil és el fet de menjar xiclets o lliminadures a l'aula, seure malament, etc.

Tot i que no sigui directament possible incloure-ho en aquest conjunt, també hi ha un conjunt de sancions que es basa en la no adquisició dels hàbits de comportament que el centre considera correctes. Es tracta d'una sèrie de pautes de conducta que en alguns centres esdevindrien sancionables, com ara "no dur dues vegades la clau de la taquilla, trigar als vestuaris, estudiar català a l'hora de tecnologia, menjar en temps d'horari escolar, etc." Són motius que no són classificats a tots els centres com a motius de sancions, però que en alguns es poden trobar tipificats en els mateixos reglaments dels centres:

---

#### RRI, Centre 7

---

La indumentària dels alumnes ha de ser l'apropiada per assistir a un centre educatiu. Dintre de l'aula no es podran portar gorres, barrets ...

---

#### RRI, Centre 2

---

Normes bàsiques de comportament: és millor deixar el telèfon mòbil o qualsevol altre aparell

electrònic a casa. En cas de portar-lo, cal que estigui desconnectat.

---

**Absentisme:** les faltes d'assistència, ja siguin puntuals o de llarga durada, i els retards són els motius pels quals s'apliquen més sancions als centres escolars, i resten incorporats en tots els reglaments i els documents dels centres estudiats.

Hi ha força varietat d'estratègies pel que fa als responsables de controlar aquest tipus de conducta als centres: a vegades és el mateix alumne, també el professor de l'aula, el de guàrdia o el delegat de classe o del grup.

Es troben casos en què, tal com en altres tipus de conductes contràries a les normes de convivència, l'alumne ha de registrar per escrit en un justificant per què ha arribat tard, fet que l'obliga a prendre consciència de la seva actuació. La puntualitat és una de les normes més rellevants als centres pel que fa als requeriments que ha de complir un alumne.

El control de les faltes i la puntualitat acostuma a estar bastant institucionalitzat a tots els centres, de manera que els passos que tots els membres de l'escola, tant el professorat com l'alumnat, han de seguir són clars.

---

#### Coordinadores, Centre 3

---

R: Si arribes tard, tres retards en una setmana... sense justificant.. a primera hora o entre classe i classe... I l'avís és quan s'acumulen.. reben un avís que posa: "Atenció, tal". Si tornen a reincidir es torna a enviar avís a la família, i després es diu: "a veure...", ja s'avisava que si torna a cometre a aquell error.. i llavors al tercer.. expulsió de dos dies.

---

Les estratègies dels centres també són diverses pel que fa als procediments d'actuació quan un alumne arriba tard o no assisteix a classe. Normalment els centres es posen en contacte amb les famílies per avisar-les d'aquestes faltes, a vegades en el mateix moment o a vegades quan n'hi ha una acumulació. Hi ha molts centres que amb un marge de temps relativament curt opten per trucar als pares o enviar-los missatges al mòbil amb què els informen que els seus fills no han assistit a classe, procés que els alumnes de cada centre coneixen clarament.

#### 6.1.2. EL PROCÉS D'APLICACIÓ DE LES SANCIONS

Pel que fa al procés d'aplicació de la normativa del centre, i per tant, d'aplicació de les sancions

davant l'incompliment de les normes, es poden establir una sèrie de passos que els centres educatius de secundària segueixen:

En primer lloc, quan un alumne té un comportament que el professorat considera incorrecte pels motius que ja s'han esmentat en l'apartat anterior, el primer pas és una amonestació de tipus verbal o un avís. Les amonestacions verbals acostumen a ser per comportaments considerats faltes lleus. En alguns d'aquests casos, la sanció pot quedar per escrit, però no representa més que un avís a l'alumne.

Seguidament, si hi ha una reiteració d'avisos o si la falta que comet l'alumne des del punt de vista del professorat és més greu (són les anomenades faltes greus), l'amonestació passa a ser escrita. És el que popularment s'anomena a molts dels centres, principalment els públics, *parte*. L'acumulació d'aquest tipus d'amonestacions per escrit, juntament amb el que es tipifica com a sanció molt greu, és el que acostuma a portar l'alumne cap a l'obertura d'un expedient disciplinari, com es pot observar a continuació amb paraules d'alumnes i docents:

#### Noi i Noia, 4t ESO, Centre 4

P: I una vegada us heu apuntat l'amonestació, el pas següent quin seria?

R1: Parlar amb el tutor, i no res, et diuen que per aquestes tonteries no cal perdre classe, no?

R2: Sí en fas moltes et diuen: "ah, expulsat!"

#### Psicopedagog, Centre 1

R: La comisión de convivencia estudia todos los conflictos de disciplina que ha habido y se actúa de distinta manera: yo o algún otro profesor hablamos; otras veces se decide la sanción que se va a imponer porque ya ha tenido conducta reiterada; se propone la sanción cautelar; si se abre expediente, se le expulsa unos días de forma cautelar... La mayoría de los casos es acumulación. A la primera mala conducta de un alumno no se abre expediente, se valora lo que ha hecho, su situación personal, el paso previo (hablar con la familia y que pidan ayuda psicológica), se derivan a los servicios sociales; algunas veces hay expediente con expulsión de unos días o definitiva.

### 6.1.3. COHERÈNCIA EN L'APLICACIÓ DE LES SANCIONS

En tractar l'aplicació de les sancions és important tenir en compte que no és el centre que actua directament, sinó que és el professorat que interp-

reta la normativa per aplicar-la a l'aula o en altres espais dels centre, com afirmen Watkins i Wagner (1991), "per cada professor, una determinada acció d'un alumne es pot considerar o no com una infracció en funció d'una sèrie de factors, com ara el moment, el lloc, les persones davant les quals es produeixi aquesta acció i les característiques personals del mateix subjecte". Per tant, la manera com s'hagin explicat o transmès les normes al professorat serà rellevant a l'hora d'explicar com s'apliquen aquestes normes.

Les dades quantitatives extretes de l'enquesta revelen que, quan es pregunta als alumnes sobre la coherència dels professors a l'hora d'aplicar les normes, hi ha petites diferències entre els alumnes de 1r d'ESO i els alumnes de 4t. A excepció de dos centres, els alumnes de primer acostumen a estar molt més d'acord en la coherència dels professors del seu centre a l'hora d'aplicar la normativa. Així, les xifres indiquen que en el cas dels alumnes de quart els extrems resulten més significatius, és a dir, el percentatge d'alumnes *molt en desacord* ha augmentat més i el percentatge *molt d'acord* s'ha reduït més. Així doncs, a mesura que els nois i les noies van experimentant més situacions als centres escolars, manifesten observar la diferència en les interpretacions de la norma que fa cada docent.

D'acord amb això, en aplicar-se sancions més importants com ara les expulsions, s'hauria de tenir en compte qui ha estat el subjecte que ha posat les amonestacions en el cas que n'hi hagi hagut una acumulació per a veure si hi ha hagut un comportament incorrecte de l'alumne o hi ha alguna cosa més. Aquest tipus de situacions són confirmades per alguns docents dels centres escolars, que comenten críticament l'actuació d'alguns companys i de la directiva del centre, però amb el sentiment que no hi poden fer res, perquè aleshores es crearia mal ambient entre els companys.

#### Notes mediador, Centre

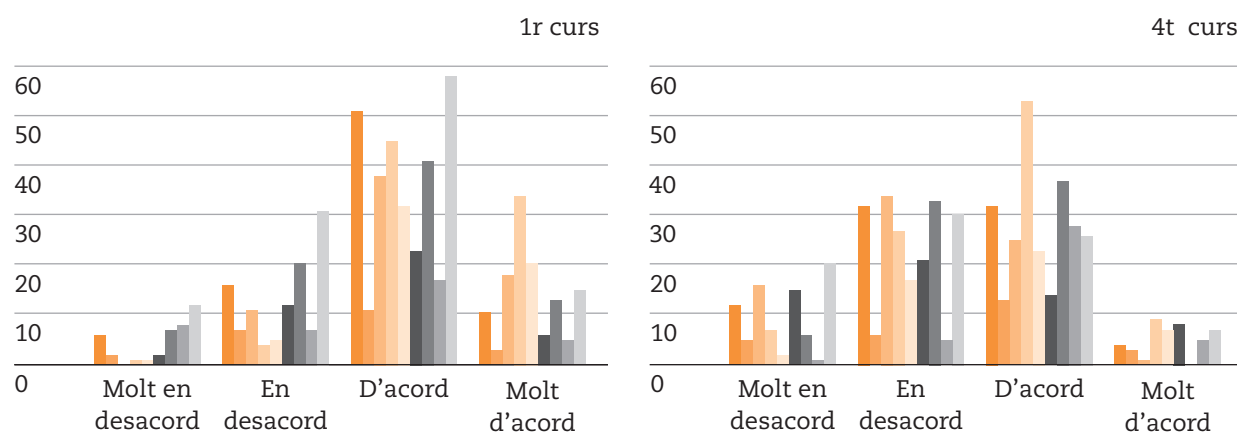
A la seva classe es dona el cas que el 80% dels *partes* són d'un mateix professor i això hauria de ser un atenuant per a l'alumne, però rarament es té en compte. Es troba en una situació difícil perquè "si plantegeges el tema obertament et busques l'enfrontament dels companys".

### 6.1.4. DIFERÈNCIES EN FUNCIÓ DELS CENTRES

Les diferències en la manera d'aplicar les sancions es manifesten també, clarament, en funció dels

### criteri dels professors en aplicar les normes del centre

Centre		Molt en desacord	En desacord	D'acord	Molt d'acord	Total
1	1r	6	16	51	10	83
	4t	12	32	32	4	80
2	1r	2	7	11	3	23
	4t	5	6	13	3	27
3	1r	0	11	38	18	67
	4t	16	34	25	1	76
4	1r	1	4	45	34	84
	4t	7	27	53	9	96
5	1r	1	5	32	20	58
	4t	2	17	23	7	49
6	1r	2	12	23	6	44
	4t	15	21	14	8	49
7	1r	7	20	41	13	77
	4t	6	33	37	0	76
8	1r	8	7	17	5	37
	4t	1	5	28	5	39
9	1r	12	31	58	15	116
	4t	20	30	26	7	83



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per l'enquesta

centres. Així, entre els centres analitzats es troben les diferències següents:

– **L'expulsió de l'aula:** l'expulsió d'alumnes de l'aula marca diferències entre els centres, perquè implica o bé que l'alumne resti donant voltes pel centre, o bé que hagi de buscar el professor de guàrdia, ja que per normativa no pot estar sol. En l'estudi s'han observat centres on ha estat una gran batalla aconseguir que el professorat no expulsés alumnes de l'aula.

Aquest tema porta a la reflexió sobre si serveix d'alguna cosa o no fer sortir l'alumne de la classe, fet que està molt lligat a la imposició dels anomenats *partes* o amonestacions escrites. Tal com comentava un professor que actua de mediador en un centre “els *partes* només serveixen per a treure't el problema de sobre, no per a solucionar-lo”. Aquestes reflexions serveixen tant per a centres públics com per a centres concertats on el dilema

de les expulsions de classe també ha estat important.

#### Cap d'estudis, Centre 5

R: [...] Això va ser un gran conflicte que vaig tenir amb el professorat: l'expulsió de classe. Hi havia professors que el que feien era arribar i dir: “tu i tu i tu, fora!” I llavors, jo, que no m'agrada, vaig fer servir la paraula *prohibir*. Perquè clar, qui creus tu que està fora de classe? El que més ho necessita? Punt 1. Punt 2: les que se generaven amb el fet d'estar fora de classe. Llavors és més còmode. Tens uns quants que no, que ja saps a qui has de... llavors clar, quan vaig haver de... tractar això, va ser una de les meves grans batalles, la gran batalla.

– **El diàleg amb l'alumne:** s'identifiquen principalment tres tendències. D'una banda, els centres en

els quals el mateix professor o el tutor dialoga amb l'alumne (o almenys l'escolta) sobre les raons que l'han dut a ser amonestat, abans de registrar l'amonestació per escrit. De l'altra, s'identifiquen els centres en els quals aquest diàleg o xerrada entre l'alumne i el professorat es fa una vegada ja ha quedat escrita l'amonestació. Cal afegir-hi un tercer conjunt de centres, en els quals el diàleg no hi té cabuda, o només hi és teòricament.

Això és important, juntament amb la visió i la interpretació de la normativa per part del professorat, ja que a vegades en alguns centres un nombre majoritari d'amonestacions el posa el mateix docent, o fins i tot la direcció del centre pressiona perquè es posin amonestacions escrites. A banda del diàleg, és important veure a què condueix aquest diàleg, és a dir, si hi ha una reflexió d'ambdues parts o no.

El professorat i l'alumnat d'alguns dels centres estudiats perceben de maneres diferents el diàleg en el procés d'aplicació de les sancions:

**Equip directiu, Centre 2**

R: Jo crec que parlem molt amb ells... Hi parla el tutor, el professor, nosaltres... s'hi parla molt... Quan el diàleg ja s'ha esgotat, ja no hi pots fer més, has d'actuar; a més hi ha gent que només entén aquests tipus d'actuacions, és tristíssim. De diàleg, n'hi ha, però com a mínim per part nostra sempre hi és, però hi ha un moment en què has de posar límits, nosaltres específicament... Però, en general, hi ha molt de diàleg, però clar impunitat tampoc és...

**Noi, 1r ESO, Centre 2**

P: ¿Y qué hacen? ¿Te ponen un parte y ya está o preguntan a la gente y eso?

R: Ponen un parte y luego preguntan qué ha pasado e intentan solucionar el problema.

– **L'enregistrament escrit de la sanció:** tot i que la majoria de vegades és el professor que ha amonestat l'alumne o el tutor qui enregistra les amonestacions escrites, hi ha centres on és el mateix alumne qui ha de redactar per què ha estat sancionat.

**Noia, 4t ESO, Centre 4**

R: Ens hem d'anar a apuntar a comunicació i l'hi hem d'anar a donar a l'instant al conseller, i si no l'hi portes és una doble coordinació.

Això comporta tot un procés d'interiorització de les normes molt més profund que no pas en altres casos, ja que l'alumne ha d'exterioritzar i registrar el seu comportament. Pel que fa al professorat, seguidament es mostra com veuen els docents tant de centres concertats com públics aquesta part del procés.

– **La flexibilitat:** la flexibilitat a l'hora d'acabar sancionant l'alumne o no té molta relació amb el diàleg que s'estableix entre alumne i professorat. El fet que es pugui retirar una amonestació és important perquè l'alumne se senti escoltat i senti que el professorat i el centre valoren la seva opinió. A més, s'introdueixen elements que permeten a l'alumne aprendre a expressar la seva opinió i a defensar-la. Aquest procés es pot produir abans de registrar la sanció o després, ja que el fet de no registrar-la per escrit també és un signe de flexibilitat.

**Tutor 4t ESO, Centre 4**

R: Hi ha flexibilitat sempre en cada amonestació. Sempre el noi va a parlar amb el professor, el professor posa l'amonestació, però després tu pots negociar. Flexibilitat d'entrada del professor que decideix sancionar, el qual pot retirar la sanció; flexibilitat del conseller, que pot anar a parlar amb el professor, que si hi ha hagut un malentès, al final no ha passat res. Ara bé, un cop tot aquest mecanisme ja està superat i arriba a les cinc coordinacions, doncs això va a missa, creiem... Han d'estar claríssimes, i si els nois veuen que arriben a cinc i a uns se'ls hi passa i a d'altres, no; o pitjor, arriben a 10 i uns se'n van a casa i d'altres, no, doncs pot ser això seria un greuge que seria difícil d'explicar. Per tant, quan s'arriba al límit, la sanció s'aplica.

**Noi i Noia, 4t ESO, Centre 4**

R1: Sí, et donen un paper allà, que has d'omplir amb el nom del conseller i ell doncs et dóna una xerrada així mini que no s'ha de tornar a repetir i això.

P: I hi ha la possibilitat que us treguin una coordinació?

R2: Sí.

R1: Si no està justificada, sí. Per exemple, te l'envia un professor que no té per què, que no has fet res. Li dius al conseller, el conseller parla amb el professor i si el professor ho admet, si és ridícula, doncs te la treu.

– **L'obertura i aplicació d'expedient disciplinari:** també es poden trobar diferències entre els cen-



tres pel que fa a qui valora i acorda iniciar l'expedient disciplinari o l'alternativa a aquest:

- *L'equip directiu*: la major part dels expedients és valorada i aplicada per l'equip directiu del centre, normalment entre la direcció i el cap d'estudis.
- *Un professor neutral*: en algun cas, el centre nomena un professor que no coneix l'alumne perquè en tutoritzi l'expedient. Així, aquest professor s'ha d'entrevistar amb els pares, l'alumne, etc.
- *El tutor*
- *Una comissió*: en alguns centres hi ha una comissió de disciplina o de convivència, formada pels diversos membres del centre que valora si s'ha de posar l'expedient.

Depèn del centre el fet que sigui un actor o un altre qui acabi decidint si s'inicia un expedient disciplinari o no, o l'alternativa equivalent. La majoria de vegades hi intervé més d'un dels actors identificats en la classificació anterior, tot i que algun en concret hi tingui l'última paraula.

## 6.2. TIPUS DE SANCIONS

El tipus de sancions que s'apliquen depèn de la gravetat de la falta o del nombre de faltes comeses. D'acord amb aquest criteri, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius de Catalunya, distingeix entre les mesures correctores, que s'apliquen a les anomenades "conductes contràries a les normes de convivència del centre", i les anomenades pròpiament sancions, que s'apliquen a les conductes que el mateix Decret defineix com a "greument perjudicials per a la convivència al centre".

### LES MESURES CORRECTORES PODEN SER:

- Amonestació oral
- Compareixença immediata davant de la direcció del centre
- Privació del temps d'esbarjo
- Amonestació escrita (*parte*)
- Realització de tasques educadores per l'alumne o alumna, en horari no lectiu durant un període no superior a dues setmanes. Aquest tipus de mesura obliga l'alumne a romandre al centre fent tasques acadèmiques encomanades expres-

sament com a conseqüència de la conducta que se sanciona.

- Reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al d'altres.
- Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre durant un període màxim d'un mes. Amb aquest tipus de sanció, l'alumne té la prohibició d'assistir a sortides, actes de l'escola, sortir al pati o altres tipus d'activitats fora del treball habitual de l'aula.
- Canvi de grup o classe de l'alumne durant un període màxim de quinze dies.
- Mesures amb contingut reflexiu: tot i que no les esmenta de manera expressa el Decret 279/2006, de 4 de juliol, s'observa també l'aplicació d'aquest tipus de mesura, en la qual l'alumne duu a terme una sèrie de sessions de treball amb caràcter reflexiu amb algun docent del centre, ja sigui el psicopedagog, el tutor o qualsevol altre membre de la comunitat educativa. Es basa en el fet de reflexionar sobre el comportament que s'ha tingut.
- Suspensió del dret d'assistència a determinades classes durant un període no superior a cinc dies lectius. En la majoria dels centres, abans d'arribar a l'expulsió temporal de l'alumne del centre, s'utilitzen altres mitjans de sanció.

Normalment, l'expulsió és la darrera opció que usen els centres, tret que la falta hagi estat molt greu. S'usa quan l'alumne ja ha estat sancionat amb els altres tipus de sancions i aquestes no han donat el resultat que el centre esperava, és a dir, hi ha hagut una reiteració en el comportament incorrecte.

#### Psicopedagog, Centre 1

R: La mayoría de los casos es acumulación. A la primera mala conducta de un alumno, no se abre expediente, se valora lo que ha hecho, su situación personal, el paso previo (hablar con la familia y que pidan ayuda psicológica), se derivan a los servicios sociales; algunas veces hay expedientes con expulsión de unos días o definitiva.

En aquests casos, també hi ha diverses opinions sobre la utilitat o no de l'obertura d'expedients i les expulsions entre el professorat.

#### Tutor 4t, Centre 2

R: [...] si acumula una sèrie d'amonestacions o de *partes* se li obre un expedient acadèmic

perquè veiem que és una persona que necessita reflexionar molt, però que potser no té el recolzament familiar necessari per poder fer aquesta reflexió.

---

Director, Centre 8

---

R: No creiem en expulsions perquè si un problema es repeteix molt, és que potser no és del nen, sinó de l'escola. He de veure què passa.

---

El més habitual és l'expulsió temporal del centre. Generalment l'estratègia que duen a terme els centres és no fer complir tots els dies que hauria de comportar si no es reitera en el mal comportament.

En el cas de les escoles concertades, que no obren formalment expedients disciplinaris, hi ha alternatives com cartes als pares o un registre intern del centre, que té les mateixes característiques, però les sancions no queden registrades en l'expedient escolar de l'alumne.

### SANCIONS

Les sancions que es poden imposar per la comissió de les faltes que es consideren "conductes greument perjudicials per a la convivència al centre" coincideixen en alguns casos amb les mesures correctores, però amb una durada superior. Són les següents:

- Realització de tasques educadores en horari no lectiu i reparació econòmica de danys materials causat durant un termini no superior a un mes.
- Suspensió del dret a participar en determinades activitats extraescolars o complementàries durant un període no superior a tres mesos.
- Canvi de grup o de classe de l'alumne.
- Suspensió del dret d'assistència al centre o a determinades classes durant un període no superior a quinze dies lectius.
- Inhabilitació per a cursar estudis al centre durant un període de tres mesos o durant el que resti per a finalitzar el curs acadèmic corresponent si el període és inferior.
- Inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre en el qual s'ha comès la falta.

Així doncs, bàsicament les sancions comporten, a grans trets, la no participació en activitats no acadèmiques del centre o la suspensió de l'assistència al centre, tant temporal com definitiva.

En el cas que s'expulsi temporalment l'alumne del centre, l'estratègia que segueix la major part dels centres és no tenir l'alumne a casa tots els dies que li correspondrien per la sanció, sinó rebaixar l'estada fora del centre, amb la possibilitat d'acabar complint tots els dies d'expulsió imposats si l'alumne es reitera en el seu comportament.

Habitualment el que duu a l'expulsió no és una única acció, sinó la reiteració d'aquests tipus de comportaments. D'aquesta manera, la major part de les expulsions és justificada pels centres per la realització de més d'una d'aquestes accions.

### 6.3. LA MEDIACIÓ COM A VIA ALTERNATIVA

La mediació com a alternativa a les amonestacions fa pocs anys que s'està començant a introduir als centres educatius de secundària. L'any 2003 el Departament d'Ensenyament va presentar el Programa de convivència als centres docents d'ensenyament secundari, vertebat en tres objectius fonamentals: formar per a la convivència, prevenir les conductes problemàtiques i intervenir en els conflictes.

La mediació es va incloure en aquest programa com un instrument de millora de la convivència, ja que "educa en valors i alhora permet gestionar els conflictes que es produeixen". A Catalunya ja hi havia una tradició d'aplicar la mediació, amb un èxit notable, en l'àmbit de la justícia juvenil, dotada fins i tot de rang legal mitjançant la Llei.

Es partia, a més, de les experiències de mediació escolar dutes a terme a diversos centres d'ensenyament secundari, que n'havien confirmat la utilitat en la gestió de conflictes i en la formació integral de l'alumnat.

El Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris, incorpora la mediació escolar "com un procés educatiu per a resoldre determinats conflictes de convivència" i la dota de rang normatiu. La mediació apareix regulada com un mètode de resolució de conflictes que pot ser aplicat de manera potestativa pels centres, que l'han de concretar per mitjà dels reglaments de règim interior respectius. L'àmbit d'aplicació de la mediació, d'acord amb el Decret 279/2006, és tant l'ús que se'n faci com a estratègia de prevenció en la gestió de conflictes entre membres de la comunitat escolar encara que no estiguin tipificats com a conductes contràries o greument perjudicials per a la convivència en el centre, com també la resolució de conflictes generats per conductes que

poden donar lloc a l'aplicació d'una mesura correctora o una sanció, fora que inclogui agressió física, amenaces, vexacions o humiliacions a membres de la comunitat escolar i s'hagi emprat una violència o una intimidació greus, o que es tracti d'un cas de comissió reiterada i sistemàtica de conductes contràries a les normes de convivència.

Els sistemes de mediació es comencen a implantar als centres escolars, tant entre els mateixos alumnes com entre professors i alumnes, per a resoldre situacions de conflicte, tot i que aquesta implantació s'està duent a terme lentament i no a tots els centres.

Atès que fa poc temps que es duu a terme, l'anàlisi d'aquesta pràctica no té caràcter exhaustiu. Sí que es pot observar, però, a partir de l'enquesta realitzada, el fet que en predomina l'ús als centres públics: en l'estudi només s'han detectat tres centres que utilitzin la via de la mediació, i tots tres són de titularitat pública.

Aquest apartat fa referència a la mediació que es duu a terme entre professors i alumnes, ja sigui el mediador un alumne o un professor. La mediació és definida com a *mètode de gestió de conflictes que es caracteritza per la intervenció d'una tercera persona amb formació específica i imparcial i experta, amb l'objectiu d'ajudar les parts a obtenir per si mateixes un acord satisfactori (Decret 279/2006, de 4 de juliol)*.

Alguns centres han optat per la mediació com a alternativa a les sancions habituals, com ja s'ha vist que estableix el Decret de drets i deures dels alumnes. Amb això s'intenta que els alumnes observin el procés d'aplicació de la normativa des d'un punt de vista més reflexiu i no tan restrictiu:

#### Psicopedagog, Centre 1

R: A mediación van los chicos que han tenido un problema e intentan resolverlo. Se valora los que van y es una manera de parar la vía disciplinaria.

#### Notes mediador, Centre 2

L'any passat va portar uns deu casos. Alguns hi van anar per iniciativa pròpia i, a d'altres, els van induir a participar-hi proposant-los la mediació a canvi d'una sanció.

Aquesta pràctica podria, doncs, reduir el nombre d'expedients, si es creu que pot funcionar. El problema que apareix en algun dels centres enquestats ha estat, segons el mateix mediador, que l'equip directiu no creu en aquesta pràctica, i el

professor no rep el suport necessari per a dur-la a terme. I sense el suport de l'equip directiu és més difícil que la proposta de mediació de conflictes arribi d'una manera positiva a la resta de professors i es desenvolupi de manera satisfactòria. A parer d'un dels mediadors dels centres estudiats:

#### Notes Mediador, Centre 2

Entre els professors hi ha una tendència a posar molts *partes* i hi ha pressió per part de direcció i dels companys perquè obris un expedient a un alumne quan té tres o quatre *partes*.

Així, doncs, l'aplicació de la mediació també depèn en bona mesura de la voluntat dels professors i la creença que pot funcionar, perquè se n'ha d'aprendre i després se n'ha d'ensenyar. En els centres enquestats en què es començava a utilitzar aquesta pràctica, els mediadors valoren que funciona bastant bé, tot i que tots són conscients, i així ho expressen, que és una pràctica bastant desconeguda i, per tant, poc estesa.

#### Notes mediador, Centre 2

Conflictes, que aquests m'han d'arribar i aquest any no passa. L'any passat em feien arribar casos des de direcció, però aquest any, no; perquè no hi creuen o perquè estan desbordats amb altres coses, perquè és el primer any d'aquest equip directiu.

En el cas d'un dels centres de titularitat pública enquestats, s'observa que es dona molta importància al diàleg com a via d'actuació prèvia a les sancions, però tot i així, des del punt de vista del professor que actua com a mediador del centre, la directiva pressiona els docents perquè posin amonestacions i expedients i no donen suport a la mediació. A banda, com explica una de les seves alumnes, el mateix clima del centre no permetria el desenvolupament correcte de la mediació:

#### Noia, 4t ESO, Centre 2

P: Creus que et pot servir per a intentar solucionar problemes entre companys?

R: Lo creo, pero no sé si en este colegio. Porque tú coges a alguien y empiezas a hablar así como estas hablando tú ahora con nosotros y te dirá que no quiere hablar. La gente... es que aquí es muy difícil, aunque tú quieras hacer lo bueno para ellos...

Pel que fa als centres de titularitat privada enquestats, cal assenyalar que cap té un servei com

aquest. Però en alguns casos els mateixos membres d'aquests centres consideren que recórrer a tècniques de gestió dels conflictes pròximes a la mediació que ja utilitzen en les seves actuacions produeix resultats similars a la mediació, o que el seu sistema d'aplicació de la normativa funciona de manera que ja resulta correcte al centre:

---

Cap Estudis, Centre 5

---

R: Doncs, ja veus, per exemple que algú, diu: "va, va!", sobretot els amics, d'intentar separar, tranquil·litzar i... s'arregla aquí amb una mica de mediació, disculpes, assumir... Això és un desgast d'hores *tremendo*, això no és sanció és mediació, i sempre és així...

---

Tutor 4t ESO, Centre 4

---

R: D'aquí poc haurem passat ja quasi bé un terç de curs, si veiéssim que la cosa és un *desmadre*, allò, vaja, que anem expulsant cada dos per tres, llavors ho hauríem de mirar, però creiem que la cosa està ben portada i de l'actitud a classe i a l'escola, en general, n'estem satisfets també.

---

#### 6.4. L'ACTUACIÓ DELS CENTRES DAVANT DE SITUACIONS DE CONFLICTE

Entre els centres analitzats hi ha variabilitat d'actuacions davant les situacions de conflicte, i en la prioritització d'unes o altres formes de resoldre'ls. Els sistemes de mediació comencen a introduir-se als centres, tot i que encara es troben en fases molt primerenques. Les sancions continuen prenent rellevància.

Uns dels primers passos que fa el professorat en tots els centres analitzats a l'hora d'afrontar alguna situació de possible assetjament entre iguals és parlar amb els alumnes implicats, tant amb la persona que se sent malament com amb la que molesta. Aquestes comunicacions alumnes-professors es duen a terme individualment, no de manera grupal. A més, quan el professorat és conscient que passa alguna cosa, un dels passos també esmentats és esbrinar si realment s'està produint algun tipus d'assetjament. En aquest sentit, les xerrades amb els alumnes esdevenen la clau.

---

Tutor 1r ESO, centre 4

---

R: Si jo tinc constància que hi ha un assetjament, jo no puc anar amb tonteries. Primer a

analitzar-ne les causes, després veure que realment existeix, parlar amb les persones implicades...

---

Psicopedagoga, centre 5

---

R: Davant de situacions problemàtiques, evidentment se'n parla: "eh, mira això o mira què diu aquell". Intentem agafar els *nanos* [...] A més, un *nano* que es va trobar involucrat en una problemàtica fora, *bueno* en vam estar parlant amb la gent implicada, van venir els pares i *bueno*, el que passa és que, clar, poca cosa hi pots fer més, no?

---

En alguns casos, s'ha detectat que els psicopedagogs i els tutors creuen que és bo tractar aquests temes amb tot el grup classe, però generalment la primera opció és parlar-ne amb els joves per separat. Tot i així, la tendència indica que el tema també es parla amb el grup classe. Per exemple, una tutora de 1r d'ESO d'un centre públic comentava que ella utilitzava la figura d'un dibuix animat per exemplificar situacions de malestar a l'escola. D'aquesta manera, els nois i les noies tenien un personatge de referència que els apropava a la problemàtica.

---

Tutora 1r ESO, centre 2

---

R: Jo recordo haver-ho parlat a classe amb ells i jo els faig servir sempre de referència la figura d'en Nelson del Simpson, ells que són uns enamorats del Simpson. És un personatge que és amic dels fills Simpson i és el gran *acosador* al col·le. Aleshores parlem de la figura aquesta i mirem què fa. "Hi esteu d'acord, us agradaria...?" Tots diuen que no, que no els agradaria que els hi passés. A vegades els fa reflexionar, si els dic: "posa't a la pell de l'altre, que vinguessis al col·le i tothom es rigués de tu, t'insultés, t'agradaria?" Tots diuen que no, però la seva reacció és: "jo els pego, jo els mato, jo..."

---

Una altra manera de plantejar aquestes qüestions als alumnes és parlar-los sobre el tema del respecte entre les persones, un recurs utilitzat en un centre públic. Aquests tipus de recursos cerquen fer reflexionar els alumnes sobre la importància del respecte en la convivència no solament als centres escolars sinó a tota la societat.

---

Tutora 1r ESO, centre 7

---

P: Perquè se n'ha parlat amb ells, de casos de *bullying* o ... s'ha tractat el tema?

R: L'única feina que hem fet de moment amb aquests nanos és el que vam fer ahir, per exemple: tractar el respecte dels altres. No ens agrada que a nosaltres ens insultin, ens peguin, ens maltractin, i per tant, nosaltres tampoc ho podem fer amb els altres. Això sí, però no hem arribat a explicar els casos que hi puguin haver de *bullying*.

El tipus d'organització dels centres també pot esdevenir un punt clau en la resolució de conflictes. Per exemple, el cas d'un centre concertat amb un tipus d'organització de grups reduïts dins del grup classe, per als quals es fan xerrades que poden ajudar que els alumnes comuniquin els problemes que puguin patir. Tot i això, en les entrevistes amb els alumnes s'observa que els nois realment no expliquen els problemes que puguin tenir i que, a vegades, es poden sentir malament en aquestes situacions.

#### Tutor 4t ESO, centre 4

P: Creus que el tipus d'organització que teniu facilita que no es produeixin aquestes situacions o siguin menys visibles?

R: Jo crec que sí, perquè quan fem aquestes autocrítiques, és molt important el paper de les autocrítiques, les autocrítiques és això, un autocrítica on el tutor, el conseller, l'únic que fa és dirigir, no és una crítica a, estàs plantejant una sèrie de problemes, situacions perquè vagin... si hi ha algun problema, estant només el grup natural i tu, normalment, acaba sortint, potser no per la persona que pateix, però sí pels altres companys: "és que aquest no para d'agafar-li el boli, l'estoig, i l'hi amaga, no sé què", i sempre acabes assabentant-te'n, és més fàcil que surtin, mirem de propiciar... Però és clar, a vegades és difícil de detectar, se't poden escapar coses, se t'escapen coses, segur.

A l'hora d'actuar, tant els equips directius com els tutors pensen que és necessari, i així ho fan, de posar-se en contacte amb les famílies dels implicats. En algun cas, la mateixa família s'ha posat en contacte amb l'escola per explicar el malestar del seu fill o filla. En algunes ocasions, si els conflictes van més enllà del centre, s'ha adreçat les famílies als serveis socials corresponents.

És a dir, des del punt de vista de les escoles, en un inici el que s'intenta és fer reflexionar els alumnes. Arribat aquest punt, si les relacions no milloren, es posa en funcionament el sistema de sancions.

A tots els centres, aquest tipus de comportaments dels alumnes no està exempt de sancions i expe-

dients. L'amenaça de la sanció sempre és present, però les experiències observades indiquen que no és una solució suficient per a resoldre els conflictes, ja que tot i que pot tenir l'efecte de tallar-los en un moment determinat, finalment no resolen les dinàmiques subjacents, que poden continuar de manera latent. Moltes vegades, els casos de conflictes greus es posen a disposició del psicopedagog o psicòleg, si existeix, és clar, la figura d'aquest professional al centre.

#### Equip Directiu, centre 2

R2: Llavors es posa en mans de psicòlegs, es fa un seguiment molt rigorós, i s'està molt a sobre...

En aquest sentit, la psicopedagoga d'un centre concertat destacava la importància de tractar els problemes que puguin tenir o puguin haver sofert els alumnes no únicament a les hores de tutoria. Per exemple, si ha succeït algun incident a l'hora del pati, cal poder tenir la possibilitat de comentar-lo a la classe següent. El problema, assenyalava, és que a vegades els professors estan més centrats en el contingut de l'assignatura que en les vivències dels alumnes al centre.

#### Psicopedagoga, centre 5

P: Creus que depèn del tutor que es tractin més temes de convivència a tutoria?

R: Sí, depèn de com ets tu, de com ets sents tu portant la tutoria, si tens més recursos... hi ha gent que diu a vegades: "jo no en sé, no em centro allà". Jo penso que evidentment depèn de com és el tutor, de com enfoques les coses. Penso que a vegades: "allò, m'ha dit, no sé què", "*bueno*, no li facis cas que és una tonteria", el *profe* diu, però el *nano* no vol aquesta resposta, doncs en moments d'aquests és dir: "*bueno*, parem la classe" i intentem també que no esperin a l'hora de tutoria per parlar d'aquestes coses. Si un diu hi ha un conflicte i després del pati tenim matemàtiques, doncs parem un moment la classe de matemàtiques perquè això que ha passat al pati és important. Però això a vegades costa, perquè també tens el *profe* de contingut, contingut, contingut i el temari, i altre que és més sensible.

## 6.5. MODELS EMERGENTS DEL PROCÉS D'APLICACIÓ DE NORMES I SANCIONS

La triangulació de la informació obtinguda a partir de les opinions de professors, membres d'equips

directius, psicopedagogs, alumnes, mares i pares, i altres membres de la comunitat educativa dels centres analitzats ha permès la configuració d'una sèrie de models emergents del procés d'aplicació de les normes i les sancions als centres educatius. Aquests models també serveixen per a reconstruir els mateixos processos d'aplicació de sancions dels centres.

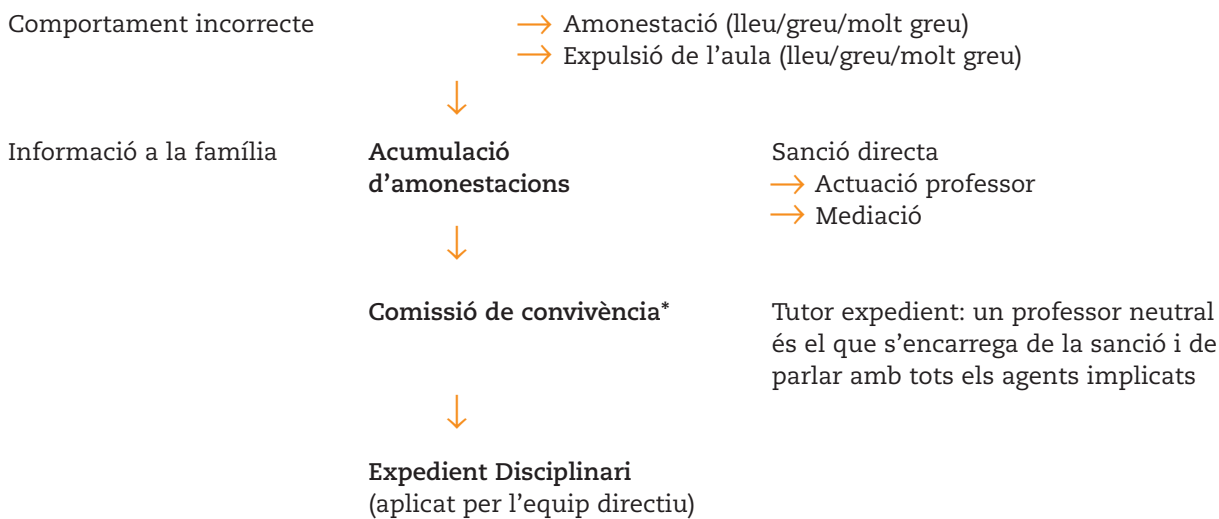
Aquesta reconstrucció empírica permet observar la realitat de la normativa i del procés sancionador més enllà de la normativa, els reglaments de règim interior i altres documents dels centres de secundària. Alhora, permet donar més importància a l'acció de cada subjecte dins del procés, perquè, com ja s'ha assenyalat, cada individu aplica la normativa en funció de les seves pròpies experiències professionals i personals, i en funció de com hagi rebut la informació sobre la normativa des de la direcció del centre.

Per a finalitzar aquesta anàlisi de la normativa dels centres, es presenten els models emergents que han proporcionat els diversos centres i que permeten observar quins possibles camins segueixen els centres pel que fa a la regulació de la convi-

vència i la confrontació. Cal tenir present que aquest marc de referència normativa marcarà la resolució dels conflictes entre els diversos membres que formen part dels centres educatius, i constituirà un element clau a l'hora de definir el clima escolar de cada centre.

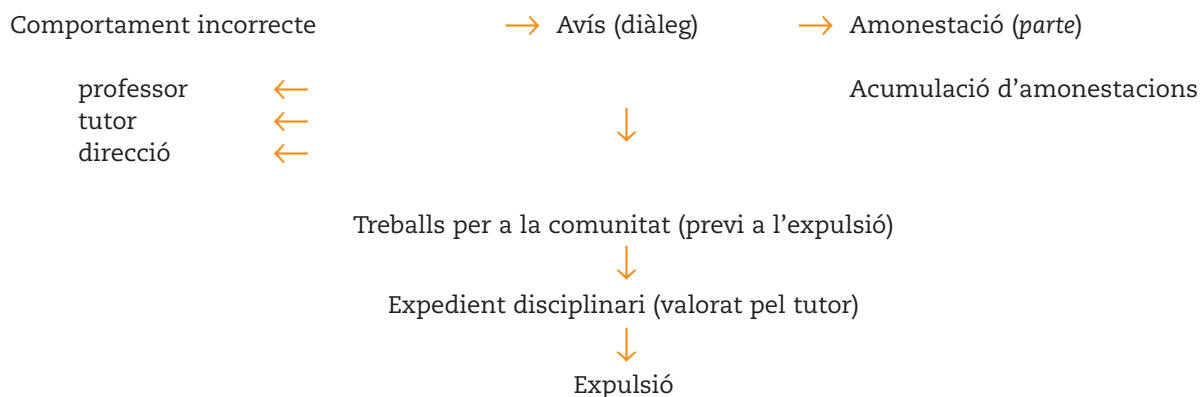
Aquest primer model es podria definir com un model molt pautat, és a dir, els passos que s'han de seguir en el procés d'aplicació de les sancions són marcats de manera molt concreta i bastant ben definits. Quan hi ha un comportament incorrecte de l'alumne a l'aula, depenent de la gravetat del cas, hi ha una amonestació o una expulsió de l'aula. Ambdues opcions tenen tres nivells de gravetat: lleu, greu i molt greu. Una acumulació d'amonestacions pot portar a una sanció directa, a una actuació prèvia del professor o al sistema de mediació. Si es creu que no es pot resoldre per algun d'aquests camins, a continuació es porta el cas a la Comissió de Convivència i s'informa la família. És aquesta comissió qui s'encarrega de decidir si s'ha d'entrar en un procés d'aplicació d'expedient disciplinari i nomena un tutor neutral perquè ho dugui a terme. Finalment, és l'equip directiu qui aplica l'expedient.

**MODEL 1: PAUTAT**



\* Formada pel psicopedagog, els coordinadors, l'equip directiu, un membre EAP  
Existeix sistema de mediació

## MODEL 2: ESTIL AMONESTADOR O L'AMENANÇA DEL PARTE

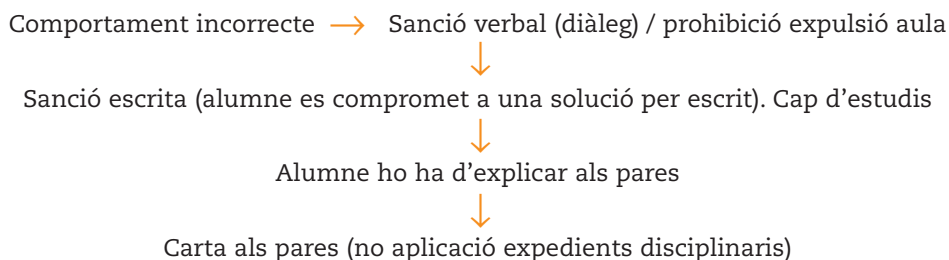


Existeix sistema de mediació

En aquest segon model, quan l'alumne té un comportament que es considera incorrecte, en primer lloc hi ha un avís del professorat; per tant, hi ha un diàleg entre l'alumne i el professor. Si després de ser avisat més d'una vegada, l'alumne reitera el seu comportament incorrecte, s'aplica l'anomenat *parte*. Quan hi ha una acumulació d'aquest tipus d'amonestació es pot aplicar als alumnes una sèrie

de treballs previs a l'aplicació de l'expedient. Si no és així, el mateix tutor valora si cal iniciar un expedient a l'alumne i si cal procedir a una expulsió. És un model contradictori, ja que la visió de l'alumnat i del professorat en la part que fa referència al diàleg difereix. La percepció que l'alumne té de l'aplicació de sancions és que el diàleg és escàs i hi ha una amenaça contínua d'aplicar el *parte*.

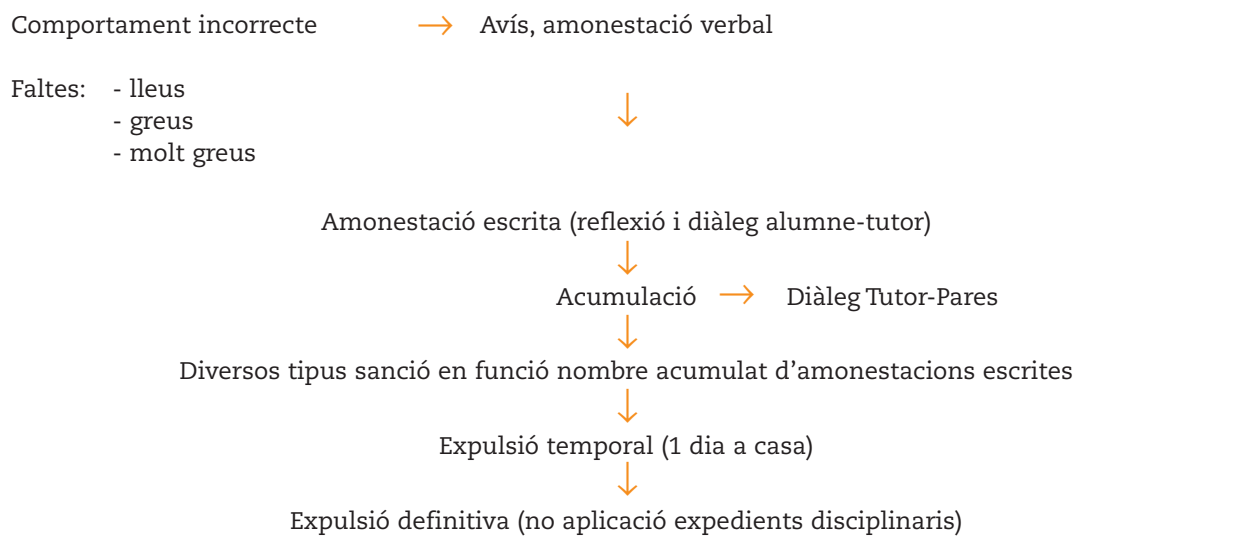
## MODEL 3: DIÀLEG I DISCIPLINA



S'observa com aquest tercer model té un procés d'aplicació de la normativa menys complex, en el sentit que els passos que s'han de seguir són més reduïts. Així, doncs, quan l'alumne té un comportament incorrecte, el primer que s'aplica és una sanció verbal, en la qual hi ha un procés de diàleg entre alumne i professor. S'ha d'especificar que hi ha una prohibició explícita d'expulsar alumnes de l'aula. El pas següent correspon a l'aplicació d'una sanció escrita, en la qual s'estableix una sèrie de compromisos que l'alumne assumeix i ha de complir. En aquest punt, l'alumne ho ha d'explicar als pares, abans que ho faci el centre; en el cas que la situació sigui considerada greu i important, el centre envia una carta a casa en què explica la situació.

S'ha pogut observar, doncs, per mitjà de l'anàlisi del procés d'aplicació de la normativa, que en la majoria dels centres apareixen unes característiques comunes i unes altres que van donant forma a una línia de centre pròpia de cada institució educativa, de manera que els mateixos elements d'organització i gestió del centre, el tipus de població escolaritzada i l'entorn social seran elements que aniran definint aquesta línia de centre i la seva normativa, i crearan un tipus de clima escolar distint en cadascun que propiciï, d'una manera més eficient o menys, un bon clima de convivència entre tots els membres de la comunitat educativa.

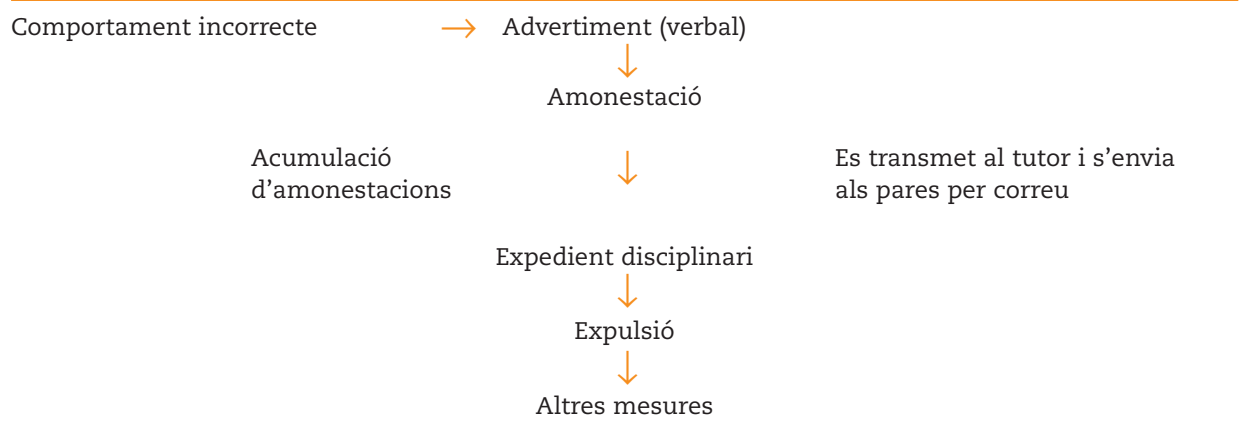
### MODEL 4: DIÀLEG SOTA L'ALTA NORMATIVITZACIÓ



Aquest quart model és un dels models més normativitzats dels que s'han observat. Tot el procés d'aplicació de la normativa és molt marcat i interioritzat per tots els membres de la comunitat educativa. Els alumnes saben quan estan fent alguna cosa que el centre considera incorrecte. Tot i així, el centre es presenta com a dialogant i flexible. Aquests elements són part del model, però representen només una cara de la moneda. Quan hi ha un comportament incorrecte, primer es fa un avís

verbal; si la persona reincideix, hi ha una amonestació escrita que redacta el mateix alumne. Seguidament, l'alumne ha de parlar amb el seu tutor sobre el que ha passat, amb la possibilitat que se li retiri la sanció si es considera convenient durant el diàleg professor-alumne. Quan hi ha una acumulació d'amonestacions escrites, hi ha diversos tipus de sancions en funció del nombre que se n'hagi acumulat. Si aquest nombre és elevat, hi ha l'expulsió del centre durant un dia.

### MODEL 5: MODEL BASE



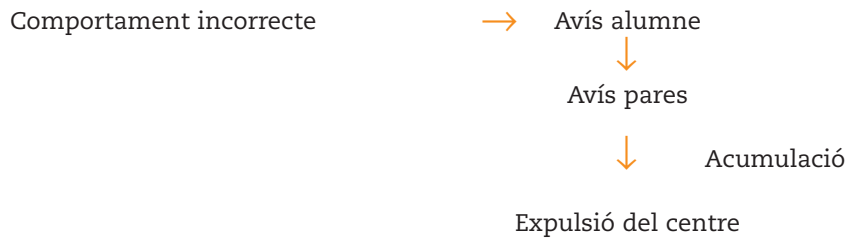
Aquest tipus de model representa, en essència, el procés normatiu i sancionador que aplica la major part dels centres. És a dir, la base de tot el procés d'aplicació de les sancions comença amb un advertiment de tipus verbal, seguit de l'aplicació d'una amones-

tació que acostuma a ser per escrit. Quan hi ha una acumulació d'amonestacions, es transmet al tutor i s'envia una carta als pares per correu. En aquest punt es decideix l'aplicació o no d'un expedient disciplinari, amb la possibilitat d'aplicar altres mesures.



**MODEL 6: INSTRUMENTS DEL CONTROL FAMILIAR**

---



Finalment, aquest darrer model en essència segueix un procés semblant a la resta, potser menys complex, però cal ressaltar-ne el moment en què la institució escolar es posa en contacte amb la família de l'alumne. El primer pas quan hi

ha un comportament incorrecte és un avís a l'alumne, seguit de l'avís als pares. Quan hi ha una acumulació d'aquests darrers avisos es procedeix a expulsar l'alumne del centre durant un període determinat.

## 7. ELS CASOS PRESENTATS AL SÍNDIC

### CONSULTES I QUEIXES SOBRE ASSETJAMENT ESCOLAR I ALTRES CONFLICTES DE CONVIVÈNCIA ALS CENTRES DOCENTS L'ANY 2006

Aquest apartat pretén reflectir de manera resumida les sol·licituds d'intervenció del Síndic presentades pels ciutadans amb relació a l'assetjament escolar, la convivència escolar i l'aplicació de la normativa sobre drets i deures dels alumnes.

Així mateix, aquesta secció fa una referència especial a les situacions d'assetjament escolar entre iguals plantejades davant la institució.

**Del gener fins al novembre de 2006 el Síndic ha rebut 38 consultes sobre assetjament escolar**

Les sol·licituds rebudes s'han fet: a) per via telefònica que ha atès el Servei d'Atenció a les Persones, SAP; b) per correu electrònic a l'adreça electrònica general del Síndic o a l'adreça electrònica de la web d'infants del Síndic; c) per correu ordinari; i d) per mitjà d'una visita personal al SAP del Síndic.

D'aquestes sol·licituds n'hi ha que són tractades com a consultes i són aquelles en les quals es demana orientació i informació sobre com abordar la situació d'assetjament escolar i a qui adreçar-se per a resoldre el problema; algunes demanen com trobar o rebre informació sobre l'assumpte genèric de l'assetjament escolar, mentre que d'altres plantegen directament un conflicte no resolt i una disconformitat amb l'actuació del centre escolar i dels altres serveis educatius.

Des del gener al novembre de 2006 el Síndic ha rebut 28 consultes sobre assetjament escolar. De les consultes, només una part (15) n'ha esdevingut queixa; la resta s'ha resolt donant informació sobre la manera adequada d'abordar la situació que descriuen les persones que s'adrecen a la

institució. En diversos casos, no s'ha comunicat la situació que pateix l'alumne al centre escolar, ni als altres serveis educatius; en d'altres, una agressió va aflorar una situació de violència entre iguals de llarga durada que no era manifesta i ni tan sols aparent; i en alguns casos faltava la reclamació davant l'Administració educativa.

Les persones que s'han adreçat al Síndic amb relació a situacions d'assetjament escolar han estat les mares (en 7 casos), els pares (en 7 casos). En un cas, també s'hi ha adreçat una associació. Pel que fa a les consultes, el més freqüent és que les faci la mare, seguidament del pare, el mateix alumne afectat, altres alumnes (en aquest cas via web d'infants), familiars i altres alumnes del mateix grup-classe. Les queixes fan referència a nens i nenes entre 6 i 16 anys; 9 de les queixes fan referència a nens i 5, a nenes.

En les consultes fetes pels mateixos alumnes, tant si l'afectat és la persona que sol·licita l'ajuda com si és un company, amic o familiar, sovint no s'ha fet cap pas amb anterioritat al primer contacte amb el Síndic.

Els missatges electrònics d'adults, tant si arriben per la via ordinària com per la web d'infants, demanen en general orientació i informació.

**Durant el 2005 i el 2006 el Síndic ha rebut diverses queixes sobre el procés sancionador dels centres**

Així mateix, durant aquest any (i també durant l'any 2005) s'han rebut diverses queixes amb relació als drets i els deures dels alumnes, i més concretament, amb relació al procés sancionador dels centres.

Abans de presentar un extracte de les queixes rebudes, és convenient assenyalar que quan el Síndic rep una queixa de persones afectades directament o indirectament per assetjament escolar, la situació està molt deteriorada, i fins i tot, en un punt de no retorn. Els pares o els familiars han pres o estan a punt de prendre decisions, com ara canviar el fill de centre o no portar-lo a escola. Així mateix, les relacions família-escola/família-Administració estan sovint esgotades i fan difícil la resolució del cas. Els familiars estan dolguts amb l'Administració i se senten agreujats, mentre que els serveis educatius implicats consideren que les famílies, en prendre aquestes decisions, es precipiten.

### 7.1. DE QUIN MALTRACTAMENT ES TRACTA

Quant al tipus d'assetjament escolar que reflecteixen les consultes i les queixes, el primer que s'observa és que en les consultes (telefòniques) les persones interessades fan servir la paraula *bullying* sense especificar, i només en algun cas utilitzen les expressions assetjament escolar, maltractament o agressió.

Els infants, per mitjà dels missatges electrònics o en comentaris registrats literalment en les denúncies, són més explícits que els adults a l'hora d'especificar en què es reflecteix l'assetjament, i detallen clarament el tipus i la freqüència de les agressions.

En les queixes presentades, generalment, es detalla de quina manera l'alumne en qüestió és víctima d'assetjament de la manera següent:

- Agressió verbal: amenaces i insults, 6
- Agressió psicològica: juntament amb la física, 6
- Agressió física: agressions, 8
- Assetjament sexual: 1
- Assetjament de caràcter xenòfob: 1

*Algunes de les agressions psicològiques es detallen de la manera següent:*

- Fer la vida impossible a algú mitjançant burles i insults continus
- Rebuig explícit dels companys per haver denunciat l'assetjament
- Insults (molt repetit)
- Amenaces (molt repetit)
- Burles verbals davant tercers (molt repetit)
- Riota repetida
- Seguiment en silenci pel carrer en sortir d'escola
- Prendre-li el material escolar
- Tirar-li les coses a terra

*Algunes de les agressions físiques es detallen de la manera següent:*

- Apedregar algú
- Pegar -lo
- Trencar-li les ulleres
- Pegar-lo amb objectes
- Intentar-lo ofegar
- Trencar-li les dents, etc.
- Baixar-li els pantalons i els calçotets (es repeteix)
- Donar-li una pallissa
- Agafar-lo entre diversos companys i donar-li cops (es repeteix)
- Amençar-lo amb matar-lo
- Amb altres companys donar-li empentes contra la paret
- Donar-li empentes i arrossegar-lo cap a un lloc on no vol anar (p. ex. per portar-lo davant d'una noia i obligar-lo a declarar-se)
- Llençar-lo a terra i posar-li el genoll al coll
- Donar-li cops de puny
- Abalancar-se diversos alumnes sobre l'alumne afectat

### 7.2. DE QUÈ ES QUEIXEN LES PERSONES QUE S'ADRECEN AL SÍNDIC

*De la reacció de l'escola i dels altres serveis educatius a causa d':*

- una intervenció insuficient del centre i de la Inspecció;
- una manca d'atenció i detecció del problema per a identificar-lo i reconduir-lo;
- una manca d'habilitat i de preparació per a tractar el tema amb l'alumne víctima;
- una manca de mesures preventives del centre davant d'agressions anunciades o repetides;
- una manca d'atenció i de protecció en tornar a l'escola;
- una manca de reconeixement d'una situació de maltractament perllongada en el temps: "no en fan cas", "ho veuen però no fan res", "a l'escola ja saben què passa però fan com si no passés res"; (un alumne)
- una manca de vigilància a l'hora de pati;
- un suport explícit o implícit dels mestres als agressors, i en un cas, coaccions d'algun professor als alumnes perquè no facin costat a la víctima, sinó als agressors.

*Així mateix, es queixen perquè:*

- la direcció no ha pres les mesures oportunes per a pal·liar la situació;
- la direcció titlla l'assetjament de fet aïllat;
- els professors han tingut una actitud discriminatòria de caràcter xenòfob;

- el Departament s'ha mostrat passiu;
- les sancions als alumnes perpetradors no han estat immediates;
- les sancions als alumnes perpetradors no han estat adequades ni proporcionals a la gravetat dels fets;
- la direcció del centre i la Inspecció d'Educació no escolten els pares quan aquests ho expliquen;
- la direcció del centre i la Inspecció d'Educació suggereixen als pares que treguin l'alumne de l'escola.

Altres queixes relatives a la convivència als centres docents fan referència principalment a la disconformitat de pares i mares amb qüestions relatives a les sancions imposades als alumnes, entre les quals destaquen:

- el desacord amb les nombroses sancions i prohibicions a un alumne hiperactiu;
- la manca de compliment del procés sancionador establert pel Decret de drets i deures dels alumnes;
- la manca d'informació als pares sobre la sanció imposada a l'alumne;
- la manca de proporció de la mesura imposada a l'alumne amb la falta comesa;
- la tramitació poc clara de l'expedient sancionador;
- l'expulsió d'un alumne d'una escola privada no concertada arran de la presumpta comissió d'una falta greu.

### 7.3. RESPOSTES DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

El Síndic, en adreçar-se al Departament, generalment demana:

1. Quina ha estat l'actuació del centre i la dels altres serveis educatius arran de la revelació, o de l'avís de l'alumne o de la família sobre els fets ocorreguts: amenaces, insults, agressions, etc.
2. Quina valoració fa el Departament d'aquesta intervenció.
3. Quina ha estat la intervenció de l'EAP.
4. Si s'ha mantingut contacte directe amb els pares des de l'escola.

Les respostes del Departament adjunten de manera freqüent informes de la Inspecció d'Educació o informes dels serveis territorials i, en alguns casos, també informes del centre docent.

Quant al contingut, cal assenyalar que les respostes varien molt les unes de les altres: en uns

casos, estan molt ben documentades; en d'altres, molt poc. El mateix es dedueix de les actuacions que s'hi relaten: en alguns casos, hi ha molta intervenció en l'assumpte, amb multiplicitat d'actuacions, mentre que en d'altres no es fa esment de cap actuació del centre encaminada a intervenir de manera activa, a banda de "donar suport a l'alumne", i no s'informa sobre l'acció tutorial amb el grup-classe o amb els alumnes afectats, ni sobre la intervenció de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, EAP, o la Unitat de Suport a la Convivència Escolar.

### La col·laboració de la família de la víctima amb l'escola és un factor clau

La informació rebuda comença freqüentment pel relat de la seqüència dels fets, en què consta en primer lloc la data en què es va fer la primera revelació del possible assetjament escolar al centre docent; la data (coincident o no) de la primera reclamació a l'escola; i, si s'escau, la data de la primera queixa a l'escola, i de la denúncia policial. En aquest apartat, s'exposen els fets que motivaren l'objecte de la primera reclamació o queixa, les al·legacions de la família i l'actuació del centre.

Una dada que s'esmenta habitualment en els informes és el grau de col·laboració o de rebuig de la família de l'alumne víctima envers l'escola, factor al qual s'atribueix sovint un paper central en la resolució positiva, o en la cronicitat i el fracàs de les intervencions dutes a terme.

Amb relació als fets o a la situació d'assetjament escolar, en tres dels casos presentats, el Departament valora que la situació plantejada no és *bullying*, sinó que es tracta de: a) agressió o incident puntual i greu; b) conflictes de relació; c) normalitat dins les relacions d'alumnes; o d) l'alumne presumptament assetjat és un dels responsables de les males relacions entre els alumnes d'un determinat grup/classe.

Amb relació a les altres queixes, l'Administració confirma que es tracta de casos de *bullying*, i relata els fets, les actuacions i les valoracions de la direcció del centre, de la Inspecció d'Educació i d'altres serveis educatius.

En alguns casos, no s'especifica quin òrgan o servei ha dut a terme les actuacions que es relaten, mentre que en d'altres el Departament adjunta els informes de cada servei implicat: el centre docent,

la inspecció, l'EAP, etc. D'aquests informes, en els quals es concreta qui ha intervingut i com, se'n desprenen els apartats següents:

### A. AMB RELACIÓ A LES ACTUACIONS DEL TUTOR

El Departament especifica en els seus informes el nombre d'entrevistes i converses telefòniques del tutor amb els pares de l'alumne afectat i dels alumnes presumptament agressors, i el contingut de les entrevistes, incloent-hi les manifestacions i el posicionament dels pares respecte als fets i a l'actuació dels docents tutors.

En diversos informes, destaca la tasca del tutor a l'hora de treballar amb el grup classe la situació, i sobresurt com a eina principal de l'espai de tutoria, encara que no és exclusiva d'aquests docents, "fer reflexionar els alumnes implicats sobre la gravetat dels fets (i imposar mesures correctores)".

## El tutor ha de treballar la situació amb el grup classe

També cal destacar la tasca del tutor de treballar amb el grup de companys dels alumnes afectats per fer-los veure la necessitat de respectar els altres, i la reflexió conjunta amb els alumnes implicats en el moment que s'adonen que fan patir el company i reconeixen la seva responsabilitat en aquest patiment.

### B. AMB RELACIÓ A LES ACTUACIONS DE LA DIRECCIÓ

Segons els informes del Departament, als equips directius se'ls encomana, en general, garantir en tots els casos la seguretat i la integritat de l'alumne dins l'horari i les responsabilitats escolars.

A banda d'altres funcions compartides amb altres agents educatius (Inspecció, EAP), els informes del Departament esmenten les intervencions dels equips directius (algunes també compartides) de caràcter més específic:

- la comunicació amb els pares dels alumnes implicats;
- la sol·licitud als pares de col·laborar i implicar-se en la resolució del conflicte generat;
- les explicacions pertinents als pares de l'alumne-víctima;
- l'acompanyament de la família en el patiment per la situació del fill;

- les entrevistes del cap d'estudis o de la direcció amb els alumnes implicats;
- l'aplicació del protocol habitual en casos de conflicte: l'entrevista individual a cada alumne per a escoltar-ne la descripció dels fets.

L'establiment de mesures especials, com ara:

- sol·licitar l'augment de professionals al centre;
- sol·licitar un increment de la presència del professional de l'EAP al centre;
- establir una vigilància especial a l'hora d'esbarjo;
- establir una vigilància especial a les escales i les zones de pas.

### C. AMB RELACIÓ A LA INTERVENCIÓ DE L'EQUIP D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC, EAP

La intervenció de l'EAP en els casos que han arribat al Síndic també és molt dispar: alguns centres docents n'han sol·licitat immediatament la intervenció; en d'altres, no hi consta, i en algun, l'EAP no ha intervingut perquè la Inspecció d'Educació no ho ha cregut convenient o necessari. En quatre casos ha intervingut; en quatre, no, i en la resta, no hi consta la intervenció.

En els casos més treballats, s'observa que l'EAP té un paper central en l'aplicació de les estratègies establertes per a abordar la situació, amb una disponibilitat total per a atendre les famílies, els professors i els alumnes, i una coordinació amb el Centre de Salut Mental Infanto Juvenil, CSMIJ.

La intervenció de l'EAP que reflecteixen els informes rebuts s'ha fet mitjançant:

- la valoració de les capacitats cognitives, la competència curricular, la capacitat de relació social i l'estat emocional de l'alumne;
- l'assessorament al professorat;
- el tractament de la qüestió a l'aula;
- les entrevistes amb tots els alumnes;
- l'assessorament sobre la conveniència d'intervenció psicològica en els alumnes afectats;
- la decisió de derivació al CSMIJ;
- les entrevistes amb pares d'alumnes;
- l'elaboració de pautes d'intervenció i seguiment de les conductes;
- les reunions amb la direcció i el professorat.

### D. AMB RELACIÓ A LA INTERVENCIÓ DE LA UNITAT DE SUPORT DE LA CONVIVÈNCIA ESCOLAR, USCE

El curs 2005-2006 el Departament d'Educació va crear la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE), que s'emmarca dins del Programa de convivència i mediació escolar.

La USCE ofereix assessorament als centres, i en principi, també s'hi poden adreçar les famílies. Les funcions que té formalment atribuïdes són:

- atendre les demandes d'informació i orientació de qualsevol membre de la comunitat educativa;
- oferir suport i orientació als equips directius dels centres en casos de distorsió significativa de la convivència escolar;
- recollir informació dels casos i fer-ne el seguiment.

La USCE és integrada per un inspector d'Educació, un tècnic de la SDG d'Ordenació Curricular i Programes Educatius, i un tècnic de l'assessoria jurídica.

Aquest servei pot intervenir a demanda de qualsevol membre de la comunitat escolar, complir funcions d'assessorament a les parts, però sense cap intervenció directa. La valoració de la seva actuació, duta a terme fins al 15 de juliol de 2006, detalla que la USCE ha atès un total de 386 casos. Un 51% de les seves actuacions ha donat resposta a demandes d'assessorament (30%) o d'informació (21%). En un 15% dels casos es va tractar de demandes d'intervenció relacionades amb la disconformitat amb l'acció educativa, mentre que la resta d'intervencions fou relacionada de manera força equilibrada amb casos de violència verbal, presumpte *bullying*, problemes de conducta i violència física.

En els informes que tramet el Departament s'esmenta poc la USCE, i generalment, no es pot extreure la dada de si ha intervingut o no en el cas concret que es planteja. Sí que es fa constar que aquesta Unitat ha intervingut en només tres dels casos, mentre que es fa constar que en quatre, no, i en sis no se sap.

En els casos en què se'n relata l'actuació, s'assenyala que aquesta ha estat:

- d'assessorament inicial;
- de seguiment de l'aplicació de les estratègies per mitjà dels contactes telefònics;
- d'estudi de les estratègies aplicades per mitjà dels informes d'Inspecció.

#### **E. AMB RELACIÓ A LES ACTUACIONS D'INSPECCIÓ D'EDUCACIÓ**

Se'n destaca l'actuació mitjançant visites al centre docent on succeeixen o han succeït els fets, reunions de treball amb el centre, visites de seguiment un cop s'ha identificat el problema i s'ha fet un pla d'intervenció, i informes específics adreçats

a la USCE. En algunes de les respostes rebudes, la Inspecció assenyala el seguiment del protocol següent:

- escoltar les parts implicades;
- acollir els pares i acompanyar-los en el patiment;
- assessorar i orientar el centre en les actuacions que ha de dur a terme;
- avisar l'EAP i requerir-li que dugui a terme una actuació urgent d'assessorament i orientació a la família i als alumnes implicats;
- seguir el protocol establert en aquests casos;
- sol·licitar informes complets dels fets i de les actuacions realitzades.
- si escau, derivar el cas al servei de mediació de l'escola perquè el tutor en faci el seguiment i, si és necessari, també el psicòleg;
- comunicar la sanció als pares per escrit perquè aquests puguin col·laborar en la tasca educativa de les reflexions i les intervencions que cal fer a casa.

#### **7.4. CONSIDERACIONS I SUGGERIMENTS QUE HA FET ARRIBAR EL SÍNDIC A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA**

Arran de l'estudi de les respostes del Departament a la sol·licitud del Síndic, s'ha fet arribar diverses consideracions i suggeriments que tot seguit es resumeixen.

Els casos que arriben i s'estudien al Síndic acostumen a tenir les característiques següents: a) hi ha hagut un alumne que ha patit a causa del comportament d'alguns companys de classe envers ell; b) la tutoria i la direcció de l'escola han actuat amb múltiples intervencions; c) tot i la feina feta, els agents que hi han intervingut consideren el canvi d'escola com la millor opció; d) la situació desborda el centre educatiu, que no la pot resoldre sense l'ajut del Departament.

En diversos casos estudiats, no s'ha apreciat una actuació irregular de l'Administració, atès que el centre va dur a terme diverses actuacions en resposta a l'incident succeït, va actuar ràpidament per esbrinar els fets, va parlar amb els alumnes agressors, que van ser sancionats, i també amb els seus pares, amb l'alumne víctima i la seva família, i la Inspecció també va dur a terme diverses actuacions.

Amb tot, en tots s'observa un gran malestar en la família de l'alumne, que sovint discrepa de les actuacions dutes a terme que fa constar el Departament. Les famílies manifesten que no s'han sentit emparades i expressen un malestar que és comú entre diferents situacions de maltractament

entre iguals i que reflecteix el patiment moral que sempre comporten aquests casos.

S'observa, així mateix, en determinats casos que l'escola ha afrontat la situació amb diverses i continuades intervencions respecte als alumnes i als familiars dels alumnes, i especialment, amb un seguiment proper de l'alumne afectat i entrevistes amb la seva família. Amb tot, sembla que hi ha un cert retard a l'hora d'identificar el problema de convivència, i d'iniciar les actuacions per a prevenir la repetició de la situació d'assetjament.

### En tots els casos s'observa un malestar en la família de l'alumne

En altres casos, s'observa que la situació de *bullying* va ser promptament identificada i es va posar en marxa un pla d'intervenció complet de manera immediata: es va sol·licitar la intervenció de l'EAP i, posteriorment, l'assessorament continuat a la USCE. Aquesta intervenció inclogué l'alumne víctima, els alumnes assetjadors, els familiars d'un i altres, la intervenció psicològica, la coordinació i el treball conjunt amb altres serveis de benestar del territori, i s'hi van abocar també recursos específics: augment de mestres i d'auxiliars d'educació.

Així mateix, en situacions concretes, s'ha observat la dificultat de resoldre el problema a causa d'una complexitat més gran per la concurrència de conflictes afegits, cooperadors de la situació de *bullying*, arran de circumstàncies externes i alienes a l'escola, que n'han dificultat la identificació i, posteriorment, la resolució. En aquests, la direcció del centre, la Inspecció d'Educació i els familiars dels alumnes valoren positivament el canvi d'escola.

En un cas resolt favorablement gràcies a la intervenció del centre escolar, que va designar una de les mestres perquè abordés la situació concreta d'assetjament a un alumne, el Síndic va recordar al Departament la necessitat que el centre i la Inspecció d'Educació continuessin vigilant la dinàmica del grup classe i estiguessin atents en cas d'observar indicis d'un possible assetjament.

En un altre, davant de possibles assetjaments físics i psíquics a un alumne per part de companys d'escola, el Síndic recorda que, a banda de l'actuació correcta de l'escola, interessa que la Inspecció d'Educació conegui quines són les eines i els mecanismes que utilitza el centre escolar quan apareixen conflictes i dificultats entre iguals

i, així mateix, el context educatiu en el qual es produeix la queixa, la probabilitat que puguin aparèixer més incidents a l'escola i que aquests siguin ben gestionats.

En altres ocasions, tot i considerar que l'evolució i el procés que està fent l'alumne al centre escolar són molt positius i, així mateix, la línia de treball de col·laboració i cooperació que s'està seguint amb la família, el Síndic suggereix que el centre escolar i els professionals encarregats de fer-ne el seguiment segueixin molt d'a prop la situació de l'alumne, a fi que aquest rebí una atenció adequada d'acord amb les seves necessitats.

El Síndic assenyala, tanmateix, alguns elements que semblen preocupants amb relació a l'abordatge de l'assetjament escolar i que, a criteri de la institució, fan que sigui aconsellable millorar la resposta del centres en aquestes situacions:

- a) La manca d'una prompta detecció de la situació de maltractament per part del centre. Es considera que són situacions prou greus, amb burles, amenaces, insults i agressions (pegar clatellots, baixar a algú els pantalons al carrer), que es perllonguen en el temps i que són conegudes per la resta de companys de grup. Tot i que les famílies sovint tampoc no ho han detectat, es considera que l'escola, amb la presència de tots els actors, té les eines per a fer-ho, i caldria, per tant, millorar les estratègies d'observació i detecció.
- b) La insuficiència de les mesures preventives de protecció adoptades, i la dificultat per a aturar l'assetjament i les agressions (per exemple, en el cas en què, després dels fets que donen lloc a la intervenció, l'alumne hagi de fer un treball fora de l'espai escolar amb dos dels autors dels fets o que s'obligui l'alumne víctima a rebre disculpes en solitari davant dels autors de l'agressió).
- c) La manca de reconeixement del centre que es tracta d'una situació de maltractament perllongada en el temps, derivada de la manca de detecció, que fa possible les agressions i els incidents puntuals que tenen una gestació prèvia i es produeixen en un clima relacional concret. Es fa constar, en aquest sentit, la manca d'intervenció de la comissió de convivència del centre.
- d) La manca de sol·licitud d'ajut als serveis educatius externs a l'escola com l'EAP (per a atendre l'infant víctima i els companys) o el suport de la unitat de convivència, tenint en compte que sovint es tracta de les primeres situacions d'assetjament que afronta una escola, i en alguns

casos, que la família insisteix en el fet que la situació d'agressió es manté.

En conseqüència, el Síndic ha suggerit al Departament la necessitat que revisi **quin és el suport necessari dels diversos serveis educatius als centres docents en els processos d'intervenció en els casos de presumpte bullying d'un alumne, i la formació dels docents sobre els indicadors de detecció, el diagnòstic i una intervenció eficaç.**

Pel que fa a les conseqüències perjudicials per a l'alumne víctima de l'assetjament escolar (i de vegades per a la seva família) del canvi de centre docent com a conseqüència d'una situació d'assetjament escolar, destaca el cas d'una família que va haver de matricular el fill en un centre concertat pel fet de no haver-hi cap escola pública a la zona. El canvi comportà a la família despeses afegides, sobretot derivades dels costos de les activitats extraescolars. El Síndic, en aquest cas, va recomanar a l'Administració educativa la recerca d'una solució que no gravés només la família. Tot i que els pares van demanar el canvi de centre amb urgència, i van signar un document pel qual renunciaven a demanar que l'Administració es fes càrrec de les despeses, cal entendre que aquests ho van fer en observar el patiment del seu fill, després d'una visita mèdica que aconsellava la no assistència de l'alumne a l'escola si no es modificaven les circumstàncies, i per tant, pressionats per les circumstàncies i amb l'objectiu d'ajudar el seu fill.

### El Síndic ha suggerit al Departament d'Educació que revisi quin és el suport als centres docents

En aquest cas, el Síndic es va adreçar al Departament amb l'argument que, si bé era cert que les activitats extraescolars són voluntàries, i per tant, no implicaven necessàriament més despeses per a la família, també ho era que la no participació de l'alumne en aquestes activitats en un centre en el qual tots els alumnes hi participaven el situaria en situació de desavantatge, la qual cosa seria el menys aconsellable per a l'alumne en el moment del canvi. En referència al que al·legava l'Administració en el sentit que els pares havien sol·licitat lliurement el canvi d'escola del seu fill abans que s'haguessin finalitzat les actuacions endegades, es va recordar que un any abans del canvi d'escola hi havia ja un informe mèdic del centre de salut mental infantojuvenil en què es feia constar que,

arran dels maltractaments rebuts per part dels seus companys, l'alumne estava incubant un trastorn depressiu i un rebuig fòbic a l'escola. Es va suggerir, en conseqüència, que es revisés a qui corresponia en aquest cas l'assumpció de les despeses derivades del canvi d'escola.

### El Departament té 485 psicopedagogs que donen suport als centres educatius

En resposta als suggeriments, el Departament va respondre recentment que no procedia assumir les despeses derivades del canvi d'escola que sol·licitaven els pares, atès que el canvi d'escola es va produir per decisió de la família i els ensenyaments bàsics són gratuïts tant als centres públics com concertats. Així mateix, el Departament assenyalava en la seva resposta que té 485 psicopedagogs que donen suport als centres educatius per a atendre la diversitat de l'alumnat, que, en el marc del Programa de mediació escolar, es duen a terme sessions de formació amb el professorat per a orientar la detecció de situacions de risc i la intervenció en situacions de conflicte, i que des del curs 2005-2006 disposa de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE), la qual atén les demandes de qualsevol membre de la comunitat educativa i orienta els equips directius en casos de distorsió significativa de la convivència escolar.

Així mateix i amb relació a les queixes l'objecte de les quals és el tractament sancionador de les faltes comeses pels alumnes, el Síndic ha fet arribar al Departament les consideracions i els suggeriments següents:

- Que en futurs casos el centre docent obri un expedient sancionador abans d'aplicar una mesura correctora.
- Que es modifiqui el RRI per a adaptar-lo al que estableix el Decret 279/2006, sobre drets i deures dels alumnes.
- Que en tots els casos les sancions s'haurien d'ajustar al que estableix el Decret que regula els drets i els deures dels alumnes, a banda de les dificultats de comportament que presentin. I això perquè es considera que, davant d'una situació altament conflictiva i davant la manca de resultats de l'actuació dels serveis educatius, caldria intentar algun tipus d'intervenció medidora externa que permetés assolir uns compromisos mínims per a abordar l'atenció educativa



de l'alumne amb dificultats de comportament i evitar-ne l'estigmatització.

- Que, davant les greus dificultats que manifesta un alumne adolescent, el centre hauria d'haver donat una resposta més centrada en l'acció tutorial i menys en l'acció sancionadora; i que aquesta resposta s'hauria d'haver aplicat en els termes que estableix el Decret que regula els drets i els deures dels alumnes i no per la via de fet. Així mateix, la Inspecció d'Educació hauria d'haver vetllat pel compliment d'aquesta normativa.
- Que, a banda de l'actuació correcta de l'escola, interessa que la Inspecció d'Educació vetlli i conegui quines són les eines i els mecanismes que utilitza el centre escolar quan apareixen conflictes i dificultats entre iguals, el context educatiu en el qual es produeix la queixa, i la probabilitat que puguin aparèixer més incidents a l'escola i que aquests siguin ben gestionats.
- Que, cal que la imposició de mesures correctores i sancions sigui proporcionada a la conducta i tingui en compte el nivell escolar de l'alumne, i les seves circumstàncies personals, familiars i socials perquè aquestes mesures contribueixin a mantenir-ne i millorar-ne el procés educatiu.
- Que es consideri la importància de donar informació a les famílies quan s'imposen sancions als alumnes.
- Que, tot respectant l'autonomia dels centres privats no concertats per a establir les seves normes de convivència i de règim disciplinari i determinar l'òrgan al qual corresponguin les facultats disciplinàries, s'introdueixin mecanismes d'inspecció i valoració possibles que puguin garantir l'aplicació de mesures de contradicció, de recurs, d'oposició, de mediació als possibles afectats en incidents similars en un futur.
- Que, en aquest sentit, el Departament valori i supervisi les conseqüències o els efectes de l'aplicació d'un procediment disciplinari establert autònomament des d'un centre privat no concertat, pel que fa als aspectes que fan referència al seguiment educatiu dels alumnes, de la mateixa manera que en supervisa la ràtio i el currículum.

## 7.5. ALGUNS TRETOS COMUNS DELS CASOS QUE ARRIBEN AL SÍNDIC

Dels casos que han arribat enguany al Síndic i que en demanaven la intervenció se'n poden extreure

alguns elements comuns, que si bé no es produeixen tots en tots els expedients, sí que es repeteixen en un nombre significatiu:

- Una gran discrepància entre la versió dels pares dels alumnes i la dels serveis educatius, especialment pel que fa al grau i la intensitat d'actuació del centre docent i dels serveis educatius; el grau de comunicació entre la família i l'escola, i la qualitat d'aquesta comunicació; la qualitat del tracte rebut i el traspàs d'informació.
- Un gran malestar de la família envers tots els agents educatius implicats.
- La majoria dels casos que ha arribat al Síndic s'ha "resolt" canviant d'escola l'alumne presumpte víctima; moltes vegades a petició dels pares, als quals posteriorment, de vegades, els retreuen el "favor" que els han fet. En els casos en què els alumnes han anat a un centre concertat, les despeses són a càrrec seu, voluntàriament, al principi, (posen per davant treure el fill que pateix del centre escolar) i sovint en confrontació amb el Departament, després.
- En els casos en què hi ha un canvi de centre, la decisió la prenen els pares unilateralment, en forma de sol·licitud urgent. L'Administració ho accepta com una manera de resoldre el problema, però freqüentment considera que els pares es precipiten. En el moment en què una família pren aquesta decisió, normalment el seu malestar (i el de l'alumne) és considerable i ja no està disposada a considerar cap altra via de resolució.
- Molts dels casos no han estat posats en coneixement de la USCE. En d'altres, la col·laboració s'ha concretat només per mitjà de converses telefòniques amb el centre escolar, tot fent-li arribar assessorament sobre què fer, com fer-ho i quan fer-ho. No queda clar quan ni en quins casos intervenen aquests serveis educatius: sembla que la USCE només ho fa a petició del centre.
- S'observa, i també ho manifesten els mestres, que hi ha una manca de recursos personals i tècnics als centres docents, i una percepció de manca de suport dels serveis educatius externs. Els docents i els equips educatius que s'hi impliquen i hi intervenen activament semblen que ho fan amb els propis recursos i la pròpia línia d'actuació, però no s'observa una manera d'actuar homogènia ni segons un protocol.
- Els recursos utilitzats i les estratègies per a abordar la situació d'assetjament són diversos: les entrevistes esporàdiques o puntuals amb l'a-

alumne víctima, amb els alumnes perpetradors i amb els familiars d'ambdós; les entrevistes regulars amb totes les parts o només amb alguna; els intents de mediació; la preparació del retorn de l'alumne quan aquest ha estat un temps absent de l'escola; la sol·licitud d'augment de la plantilla de professors i monitors de menjadors; la sol·licitud de suport i assessorament a la USCE en alguns casos, i a l'EAP, en d'altres.

- D'acord amb la informació disponible, els alumnes que han canviat d'escola no tenen problemes al centre nou. Tot i així, del canvi se'n deriven algunes conseqüències que els perjudiquen: manca de logopeda, llunyania del domicili familiar, quotes escolars, despeses de menjador i transport, despesa per a l'adquisició dels nous llibres de text a meitat del curs, etc.

Pel que fa a l'escola, s'observen alguns trets comuns en les queixes rebudes:

- El retard a l'hora d'identificar i diagnosticar la situació d'assetjament que patia l'alumne. En diversos casos s'observen mecanismes de negació del possible significat de les agressions verbals o físiques, i en d'altres, l'adjudicació dels conflictes a altres causes, en general, relacionades amb característiques o actituds respecte a l'alumne-víctima.
- L'atribució de les agressions i dels problemes relacionals a trastorns mentals de l'alumne presumpte víctima. En aquest sentit, si bé s'observa que la majoria d'aquests alumnes està en tractament psicològic o psiquiàtric, sovint els informes mèdics parlen dels factors escolars com a desencadenants i determinants de la patologia que presenta l'alumne.
- La minimització o la negació dels indicadors de possible *bullying*: sovint es conclou que, per mitjà de l'observació de l'alumne, es constata que està bé a classe i que juga normal, i no sembla que es prenguin en consideració altres símptomes, o bé perquè han passat inadvertits, o bé per un apa-

rent coneixement psicològic insuficient dels docents.

Pel que fa als pares que presenten les queixes, els fills dels quals pateixen o han patit presumptament situacions d'assetjament, s'observa:

- Una certa tendència a etiquetar els problemes de convivència escolar com a *bullying* de manera generalitzada. De vegades es confon la baralla o l'agressió puntual amb una situació de *bullying*.
- El fet que se senten poc atesos pels serveis educatius, poc cuidats i, de vegades, manifesten fins i tot que se senten abandonats per l'Administració educativa. En diversos casos, el rebuig manifest dels pares de l'alumne presumpta víctima envers l'escola es remunta al període anterior a l'aparició del *bullying*, que culmina moltes vegades amb una manca total de confiança en el centre docent.
- La percepció d'una manca d'actuació del centre docent i dels serveis educatius si els alumnes presumptament perpetradors del *bullying* només són amonestats o sancionats. No es donen per satisfets si no són expulsats de l'escola.

Pel que fa als pares de l'escola els fills dels quals no pateixen situacions d'assetjament, s'observa el següent:

- De vegades hi ha una reacció d'hostilitat dels pares i les mares d'altres alumnes envers les presumptes víctimes i els seus pares perquè porten problemes. En alguns casos s'ha arribat a la confrontació verbal entre els pares.
- Determinades manifestacions d'aquests pares posen l'accent en el fet que l'escola és "normal" i no és problemàtica, i insisteixen a presentar els possibles casos com a fenòmens aïllats.
- Volen que els alumnes presumptes víctimes marxïn perquè creuen que d'aquesta manera el conflicte desapareixerà.



## 8. CONCLUSIONS

De tot el que s'ha vist en aquest informe, referent a les relacions de convivència i confrontació als centres d'ensenyament secundari, se n'extreu un conjunt de conclusions, les quals tenen com a objectiu tant servir de síntesi dels capítols anteriors, com destacar un conjunt de consideracions sobre les quals es faran recomanacions en el darrer capítol. Abans de descriure-les, però, és oportú destacar dues consideracions de caràcter general que es deriven de l'informe presentat. En primer lloc, seria un error considerar que els problemes de convivència escolar són exclusivament un problema que afecta professors i alumnes. Restringir la interpretació dels conflictes escolars a l'àmbit de la vida interna dels centres és un mecanisme d'exculpació col·lectiva que no contribueix a resoldre el problema. Només en la mesura que es consideri un problema de tots, col·lectiu, es podran coordinar les actuacions adreçades a millorar la convivència dels centres escolars. Això inclou, evidentment, tots els membres de la comunitat educativa, però també especialment l'Administració educativa, els mitjans de comunicació i tot allò que afecta de manera directa o indirecta la vida dels centres. És aquesta implicació col·lectiva el que pot evitar precisament l'excés d'alarmisme davant dels conflictes escolars. La generalització precipitada i l'espectacularitat que de vegades es vol donar a determinats fenòmens no contribueixen precisament a generar el clima adequat perquè els agents implicats trobin sortides dialogades als conflictes. Cal, doncs, apel·lar a la prudència i recordar que aquest i altres treballs sobre el tema mostren que la majoria d'alumnes se sent bé a l'escola.

En segon lloc, la prudència no exclou un fet que, des de diverses posicions, s'observa avui dia com a fenomen que preocupa socialment. Es tracta de la dificultat que bona part dels joves adolescents interioritzi els límits de les normes bàsiques de convivència, tant a l'escola com a fora. L'informe ha mostrat que alguns joves no són capaços de distingir entre actes que s'interpreten com a bromes, però que poden ser humiliants per a un company o conductes de disruptió que alteren la bona convivència a l'aula o al centre. L'escassa empatia que els joves entrevistats mostren envers els individus en una situació de vulnerabilitat i

envers les persones més aïllades socialment alerta tant sobre la necessitat d'establir topalls més clars sobre el que és admissible i el que no ho és en les relacions de convivència quotidiana als centres, com sobre la necessitat d'orientar els models educatius vers una formació que integri l'aprenentatge d'habilitats socials i l'empatia emocional envers els altres.

A continuació, es presenten de manera resumida les conclusions principals.

### **Sobre els factors que incideixen en la convivència o la confrontació**

- El desenvolupament i l'aplicació de la normativa escolar es mostra com un dels factors més rellevants a l'hora de configurar les relacions de convivència, i contribueix a crear pitjors climes allà on no es percep justícia quant a la resolució dels conflictes o es copsa una manca d'equitat i coherència en l'aplicació de les normes.
- Tenen una influència positiva la implicació i la inversió de temps i recursos en l'assimilació per part dels alumnes de les normes de convivència de l'escola, la seva aplicació de manera equitativa i una certa flexibilitat en les fases inicials del procediment sancionador que permeti la correcció de les conductes sancionades.
- El professorat i l'alumnat tendeixen a posicionar-se de manera diferent davant la normativa escolar. Mentre que per bona part del professorat l'adhesió a la normativa escolar és el factor que garanteix la bona convivència al centre, els joves consideren que les normes escrites posen un èmfasi excessiu en aspectes que no són tan determinants per a garantir la convivència escolar (puntualitat, delimitació d'espais per a certs usos, etc.) i troben a faltar més atenció a qüestions relacionals.
- Es constata la poca participació del jovent en la vida normativa i organitzativa de les escoles; un aspecte que els joves consideren una situació habitual i normal. L'escassa participació en l'elaboració de normes de convivència és un element que els joves destaquen com a factor de manca

de confiança progressiva en l'escola, a més de la sensació de poca imparcialitat en la resolució de conflictes a mesura que avança l'escolarització.

- Cal destacar que en totes les preguntes del qüestionari que fan referència de manera directa o indirecta a la confiança dels alumnes en l'escola, sempre es constata que l'alumnat de 4t d'ESO mostra menys confiança en la institució que el de 1r d'ESO.
- La tutoria individual, el fet que el professorat creï un clima de confiança, l'apropament emocional, un alt grau de respecte envers els joves, el domini professional de la matèria i de les tècniques pedagògiques, juntament amb el manteniment d'una autoritat equilibrada i reconeguda, apareixen com els factors que creen més relacions positives entre iguals a l'aula. En canvi, el distanciament emocional, l'avorriment i la relaxació en les exigències acadèmiques i normatives apareixen com a factors que hi fomenten climes negatius.

### Sobre les dinàmiques d'assetjament escolar

- El maltractament entre iguals no és percebut pels joves com a tal, sinó que és interpretat en termes de bromes, jocs i insults entre amics. Apareix, doncs, en molts casos, com un fenomen minimitzat i escasses vegades se'n valoren les conseqüències negatives.
- Els joves tendeixen a resoldre per si mateixos les situacions en les quals són molestats per altres, ja que encara es continua interpretant en termes de traïció el fet de parlar amb el professorat. Això porta fins i tot alguns joves a recórrer a l'agressió per a donar resposta a l'hostilitat verbal, enlloc de denunciar possibles situacions d'assetjament.
- Determinades dinàmiques dins dels grups d'iguals poden conduir a generar forts mecanismes d'exclusió entre els joves. Els joves situats en posicions vulnerables tendeixen a recórrer a estratègies diverses davant de situacions d'assetjament, entre les quals cal destacar sobretot la invisibilització i l'individualisme. Això explica també que el professorat es trobi amb moltes dificultats a l'hora de detectar indicis de possibles maltractaments.
- La importància que els mateixos joves atorguen a estar ben integrat dins del grup d'iguals és molt alta. Això justifica esporàdicament que determinats joves estiguin disposats a modificar conductes o aparentar identitats diferents amb l'objectiu de ser acceptats dins del grup d'iguals. Aquesta actitud es correspon amb algunes res-

postes del qüestionari que subratllen l'aïllament com una de les situacions de més vulnerabilitat que es pot viure en l'entorn escolar.

### Sobre la gestió de les situacions de conflicte

- Els sistemes de mediació es comencen a introduir als centres, tot i que encara es troben en fases molt primerenques. Constitueixen un nou mitjà de resolució dels conflictes menys greus, que facilita formes alternatives a la imposició de sancions i possibilita el diàleg.
- Als centres analitzats hi ha variabilitat d'actuacions davant les situacions de conflicte. Amb tot, s'observen trets comuns, com ara parlar amb tots els alumnes implicats, preferiblement de manera individual, sens perjudici que es pugui dur a terme un abordatge genèric amb el grup, establir contacte amb les famílies, treballar la reflexió amb els alumnes i, si escau, aplicar les sancions corresponents.

**És erroni considerar que els problemes de convivència escolar afecten només professors i alumnes**

- De les queixes rebudes se'n desprèn que, en general, els centres docents no estan preparats per a detectar de manera ràpida les situacions d'assetjament escolar, ni d'identificar-ne els signes. (S'observa una manca d'eines i recursos per a detectar-los i identificar-los).
- De la manca de preparació i formació per a detectar i identificar el fenomen se'n deriva una certa resistència a reconèixer aquestes situacions en el grup classe i en la mateixa escola. Aquesta resistència comença a l'aula, es traspasa als altres estaments del centre i genera situacions d'indefensió en l'alumne i d'impotència, en la família.
- La manca de reconeixement, al seu torn, priva d'una reacció àgil de l'escola envers els alumnes afectats per l'agressió i envers els alumnes implicats en l'acció agressora. El reconeixement tardà o la manca de reconeixement permeten de mantenir situacions de maltractament entre iguals perllongades en el temps i impedeixen la resolució positiva de la dinàmica de l'alumnat.
- Un cop identificada la situació d'assetjament, s'observa una disparitat importat entre els

casos en els quals es produeix la intervenció intensiva, amb la inclusió de l'EAP, la USCE i la implicació activa de la Inspecció educativa; i els casos en els quals, contràriament, es constata una intervenció insuficient i no especialitzada del centre, l'absència de sol·licituds d'intervenció de l'EAP i la USCE, i una certa passivitat de la Inspecció.

- El retard a l'hora d'establir un programa d'abordatge de la situació propicia que, quan aquest està a punt o tot just s'inicia, l'alumne víctima i la seva família pateixen el símptoma del *burn out*, que requereix aturar immediatament les situacions facilitadores de l'assetjament i que

aboquen, quasi de manera inevitable, al canvi de centre.

- Es copsa un important malestar de les famílies dels alumnes víctimes per una actuació insuficient dels serveis educatius, sobretot per la manca d'habilitat i preparació en alguns casos, i per un tracte poc adequat a les circumstàncies tant vers l'alumne com vers la seva família.
- La resolució de les situacions d'assetjament presentades sovint finalitza amb el trasllat de l'alumne víctima a un altre centre docent, en el qual en el període que es coneix no ha patit conflictes relacionals amb els seus iguals.



## 9. RECOMANACIONS DEL SÍNDIC

### 9.1. RECOMANACIONS D'ÀMBIT GENERAL O DE CARÀCTER NORMATIU PER A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

#### 1. Promoure la participació dels centres en programes i plans de millora de la convivència. Difondre bones pràctiques i estendre programes d'intervenció un cop se n'ha avaluat els resultats

El Síndic recomana que es faci més difusió de l'existència de plans de millora de la convivència, especialment entre els equips directius i els membres dels consells escolars, i que s'hi fomenti la participació dels centres.

Així mateix, recomana que s'avaluïn els resultats de les iniciatives impulsades pels centres, l'Administració i altres entitats que busquen la millora de la convivència (experiències de mediació, programes d'educació per a la pau i la convivència, d'educació en coneixements i habilitats per a la vida, d'educació en valors, de coeducació, etc.) i que, un cop se n'hagi comprovat l'eficàcia, se'n faci difusió com a models de bones pràctiques i se'n fomenti l'extensió.

#### 2. Donar suport als centres mitjançant recursos, assessorament, formació del professorat i materials específics que els ajudin a aplicar els plans de convivència

El Síndic recomana que tant la formació inicial com la formació permanent dels docents incorpori matèries relatives a l'ensenyament d'habilitats socials, tècniques de gestió de grups i de conflictes.

De la mateixa manera, també recomana que els plans de formació abordin específicament la preparació per a dur a terme l'acció tutorial i per a intervenir adequadament en les situacions d'assetjament.

#### 3. Evitar la segregació, afavorir l'heterogeneïtat, i dedicar recursos i una atenció especial allà on es concentrin més dificultats o en els sectors més vulnerables

Aquesta institució recomana promoure plans específics de cohesió i convivència intercultural

als centres docents per a contrarestar els valors de l'entorn social de l'alumnat, basats en la forta oposició identitària (nacional, lingüística, social, ètnica, de gènere), i millorar les relacions de convivència entre iguals negatives i les situacions d'exclusió social.

#### 4. Difondre i assegurar l'aplicació de protocols d'actuació per a afrontar les situacions de maltractament entre alumnes

El Síndic de Greuges recomana difondre protocols d'actuació davant el maltractament entre alumnes, i assegurar-ne l'aplicació en tots els centres i la inclusió en les instruccions d'organització i funcionament dels centres docents, ja que l'existència de protocols d'intervenció permet tenir fixada anticipadament la resposta davant determinades situacions, clarificar responsabilitats, preveure mecanismes de coordinació, oferir garanties als afectats, i facilitar-ne el seguiment.

Caldria que el Departament valorés l'efectivitat del Protocol d'actuació enfront el maltractament d'alumnes, inclòs dins del programa Convivència als centres docents d'ensenyament secundari, n'avalués els resultats, una vegada aplicat, i en garantís al màxim la difusió a tots els centres.

### 9.2. RECOMANACIONS QUE AFECTEN LES PRIORITATS I L'ORGANITZACIÓ DELS CENTRES EDUCATIUS

#### 5. Incorporar la millora de la convivència i el rebuig a qualsevol forma de maltractament com a objectiu prioritari de qualsevol centre educatiu

Atès que un dels factors clau per a millorar el clima escolar és que el mateix centre doni importància i assumeixi entre les seves prioritats el desenvolupament de les capacitats socials i emocionals, cal un compromís real dels centres, que es pot concretar en el projecte educatiu o en un document més específic, que serveixi per a vertebrar els projectes del centre i la pràctica educativa.



## 6. Promoure la implicació de l'alumnat en la gestió de determinats conflictes

L'augment de la participació en general comporta una disminució de la conflictivitat i una assumpció més alta de responsabilitats. Ofereix, a més, la possibilitat d'aprendre a gestionar conflictes de convivència resolent-los en la pràctica.

El Síndic recomana l'avaluació, la difusió i l'extensió dels programes de mediació que s'estan aplicant en alguns centres, com a manera d'abordar les situacions menys greus i com a eina educativa

## 7. Estendre la pràctica de tutories individuals

Així mateix, recomana estendre la pràctica de sessions de tutories individuals complementàries a les de grup a tots els centres per l'efecte beneficiós que té a l'hora de prevenir i resoldre els conflictes de convivència. Per a fer-ho efectiu, recomana que l'Administració disposi els mitjans, les orientacions, la previsió de temps, els còmputos horaris i la formació dels tutors necessaris.

## 8. Treballar sistemàticament habilitats socials en les tutories grupals

El Síndic de Greuges proposa donar un contingut formatiu més alt en les sessions de tutoria, i treballar sistemàticament les habilitats socials i altres relacionades amb l'educació emocional i la gestió de conflictes, sens perjudici que es puguin treballar, també, a totes les classes, temps i espais de l'escola.

## 9. Afavorir una organització que permeti reduir el nombre de docents que intervé en cada grup-classe i assolir una més alta estabilitat de les tutories

El Síndic recomana que s'aprofiti la possibilitat legal que un mateix professor pugui impartir més d'una àrea en el primer cicle (LOE, article 26.3) per a reduir el nombre de professors que intervé en cada grup i reforçar el paper essencial de l'acció tutorial.

També recomana afavorir l'estabilitat de les plantilles de professors, i fomentar que els docents que romanen als centres puguin continuar assumint la tutoria dels mateixos grups, fora que altres raons ho desaconsellin.

## 10. Garantir l'observació i la supervisió educativa dels temps i els espais no lectius

Aquesta institució recomana garantir l'observació i la supervisió educativa dels temps i els espais no

lectius (temps d'esbarjo, menjador, transport) per a evitar situacions de conflicte, que de vegades es produeixen en moments aliens a la classe, i per a aprofitar possibilitats educatives i recursos de gran valor per a l'educació en la convivència. Per a fer-ho, recomana utilitzar diverses alternatives, com ara la fixació d'alguns criteris, l'organització o el foment de determinades activitats, i la correcta capacitació del personal no docent que hi pugui intervenir.

## 11. Incrementar les funcions i el paper de les comissions de convivència. Garantir-hi la participació de tots els sectors de la comunitat educativa

El Síndic recomana garantir la participació de representants de tots els sectors de la comunitat educativa en aquests òrgans i ampliar-ne les competències a d'altres funcions de caràcter preventiu, d'elaboració i revisió de normes, i de criteris per a aplicar-les.

## 12. Adaptar i utilitzar el currículum i la metodologia com a elements bàsics per a l'aprenentatge de la convivència

La institució recomana incorporar al currículum els valors del respecte a l'altre, la tolerància, la responsabilitat, la generositat, la justícia o la cura de les persones i de l'entorn com a elements bàsics de la convivència. Des d'aquesta perspectiva, cal aprofitar totes les àrees del currículum, tot i que algunes, com ara l'àrea d'Educació per la ciutadania que estableix la LOE, ofereixen possibilitats especials.

També la metodologia, més o menys col·laborativa, constitueix un instrument eficaç per a aprendre a conviure, a més del fet que existeixin espais de debat sobre les pròpies normes de convivència en què l'alumnat pugui expressar les seves opinions o defensar els seus criteris.

Des d'aquesta perspectiva, l'educació moral, d'una banda, i l'atenció a la diversitat, de l'altra, són dos pilars bàsics de l'educació per a la convivència als centres i també per a la prevenció de la violència.

## 13. Incrementar la participació de l'alumnat i de les famílies a l'hora d'elaborar, aplicar i revisar les normes de convivència

El Síndic recomana promoure i augmentar la participació de les famílies en els processos d'elaboració, aplicació i revisió de les normes de convivència, i específicament:

- La revisió conjunta dels criteris d'aplicació de les normes tant entre els diversos docents com

entre aquests i l'alumnat, ja que l'informe ofereix nombroses dades sobre les diferències de criteris entre els professors a l'hora d'aplicar-les i sobre les conseqüències negatives que això comporta en la valoració de l'alumnat.

- Discutir i treballar dins els grups classe les normes bàsiques de convivència, tot intentant de fixar-les democràticament, i afavorint la participació de l'alumnat en les actuacions que s'hagin de dur a terme quan no es compleixen.

#### 14. Sobre les conductes disruptives o la manca de disciplina als centres educatius

Per mitjà de diversos estudis s'ha posat de manifest que el problema més estès i que més incideix en la vida quotidiana dels centres és el de les conductes disruptives i de manca de disciplina. Pot semblar que, en comparació amb altres conductes més greus, aquest és un problema menor o que només afecta el professorat. Res més lluny de la realitat.

Amb tot, malgrat que no es tracta d'establir un rànquing de problemes per a saber quin afecta més negativament la convivència als centres, el fet és que les conductes disruptives afecten doblement la convivència escolar: per l'extensió del problema i per les conseqüències que generen (pèrdua de temps i d'energies; influència negativa en l'aprenentatge i el rendiment; alteració del clima de l'aula; desmotivació; malestar, etc.)

En conseqüència, per assegurar el dret a l'educació de tots els infants i els adolescents, el Síndic recomana: a) atorgar a la disciplina a l'aula el valor instrumental que li correspon i insistir sobre la importància que té sobre tots els sectors escolars; b) establir amb claredat les normes mínimes imprescindibles per a la bona marxa del grup; c) disposar dels recursos i els procediments necessaris per a garantir el clima de respecte i de treball; i d) utilitzar una metodologia que ajudi que l'alumne se senti implicat en el procés d'aprenentatge.

#### 15. Donar informació i formació a les famílies dels alumnes i reforçar la col·laboració família-escola

S'observa l'existència de diferències de criteri importants entre les famílies dels alumnes i els professors amb relació a alguns dels conflictes de convivència dels centres educatius, i una discrepància en la percepció de la situació que afecta l'alumne en el cas de l'assetjament escolar. Tanmateix, la col·laboració entre la família i l'escola és considerada com un dels factors clau per a millorar l'educació i, especialment, la convivència escolar.

En aquest sentit, el Síndic de Greuges recomana que els centres educatius posin una atenció especial a traspassar la informació a la qual tenen dret les famílies dels alumnes, amb transparència i honestat, i que es busqui un acostament quant als valors i als principis bàsics que han de guiar l'educació.

És convenient, així mateix, que s'estengui la promoció de les activitats de formació que s'hi adrecin, entre les quals cal destacar les *escoles de pares*, que poden ser un bon instrument per a aquest fi.

En tots els casos, la col·laboració família-escola ha de ser objecte d'una atenció prioritària si es vol superar molts dels problemes detectats.

### 9.3. RECOMANACIONS ESPECÍFIQUES PER A LA INTERVENCIÓ EN SITUACIONS D'ASSETJAMENT O VIOLÈNCIA ALS CENTRES

#### 16. Establir mesures per a conscienciar tots els àmbits educatius sobre la importància del respecte mutu i de l'exclusió total de qualsevol forma de violència en les relacions

El respecte mutu i el rebuig total a la violència constitueixen els dos valors essencials sobre els quals s'han de conscienciar tots els membres de la comunitat escolar, des del doble vessant de la prevenció i de la intervenció.

Un dels trets més característics del grup humà que constitueix qualsevol comunitat educativa és la gran diversitat dels seus membres, no solament respecte a les seves característiques personals, sinó també quant als rols, les funcions o l'estatus que aquests tenen en el sistema educatiu.

La convivència en un grup humà tan complex i heterogeni com ara el de la comunitat educativa no pot evitarar els conflictes, però ha de pivotar en el respecte mutu de tots els membres. Així mateix, la cultura dels drets humans i la convivència civilitzada exigeix l'exclusió total de qualsevol forma de violència en les relacions, i encara més en una institució de caràcter educatiu.

#### 17. Garantir en totes les situacions d'assetjament escolar el suport, la protecció i la seguretat de la víctima

Davant les situacions d'assetjament escolar, un cop es coneixen, el primer i el més urgent ha de ser escoltar la persona que pateix l'agressió i donar-li el suport immediat, i prendre decisions per a assegurar-ne la protecció. Des del primer moment en

què es comunica o es coneix la situació, la víctima ha de tenir la seguretat que hi ha un adult responsable en qui pot confiar perquè l'escolta, pren seriosament el que li ha transmès, el protegeix d'una nova agressió i l'informa dels passos que es van fent. La relació personal ha de servir també per a aturar qualsevol intent d'autoculpabilització, mitjançant el rebuig total de les conductes assetjadores, independentment de quina sigui la raó o l'excusa amb què es pretenguin justificar.

### **18. Intervenir immediatament respecte als alumnes assetjadors i transmetre'ls un clar missatge de tolerància zero a qualsevol tipus d'agressió.**

La intervenció del centre escolar respecte als alumnes agressors i les seves famílies ha de ser també ràpida, sòlida i clara, amb l'objectiu de: a) transmetre un missatge nítid de tolerància zero i de cessament immediat de qualsevol tipus d'assetjament; b) evitar possibles efectes negatius o reaccions de defensa del grup; i c) promoure la cooperació de les famílies en el centre.

Tal com s'adverteix en la introducció de la Instrucció 10/2005, Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, de la Fiscalía General de l'Estat: "Si els intimidadors no reben ràpides i enèrgiques valoracions negatives de la seva conducta i respostes fermes que no quedaran impunes o si són "recompensats" amb un cert nivell de popularitat i de submissió entre els altres companys, el comportament agressiu es pot convertir en una nanera habitual d'actuar, fent de la dominació un estil normalitzat en les seves relacions interpersonals".

### **19. Establir circuits de comunicació amb el professorat perquè els alumnes puguin informar de la seva situació els tutors o els responsables del centre**

Es constata sovint que els alumnes són plenament conscients que, davant de situacions d'assetjament de les quals són testimonis, podrien actuar per a evitar-les o aturar-les. Molts d'ells consideren fins i tot que haurien de fer alguna cosa per a defensar el company víctima d'assetjament, com ara protegir-lo o traspassar la informació que tenen a algun adult responsable. Tot i així, no ho fan per por o perquè no disposen de circuits facilitadors d'aquesta comunicació. Tanmateix, són conscients que moltes vegades aquests adults no són coneixedors dels fets i que, per tant, no poden actuar per a aturar-los.

Cal trencar aquesta mena de "lleï del silenci" que priva de la protecció a l'alumne víctima agredit, i afecta negativament els alumnes que són testimonis muts de l'assetjament. Cal qüestionar la vàlida ètica de determinades conductes i oferir

vies clares als alumnes —sovint els únics coneixedors dels fets— perquè puguin informar-ne als tutors o als directors.

### **20. Fer un seguiment continuat de la situació i no dilatar els processos d'investigació i de sanció**

L'assetjament escolar, per la seva naturalesa, acostuma a perllongar-se en el temps. La majoria de les consultes i les queixes rebudes al Síndic és relativa a situacions de maltractament entre iguals patides durant molt de temps, i fins i tot, en diferents etapes educatives.

A banda de la necessitat d'una intervenció immediata i que els procediments d'investigació i sanció siguin com més àgils millor, el Síndic recomana establir les mesures necessàries per a fer possible el seguiment continuat de l'avaluació de l'eficàcia de les actuacions dutes a terme i de l'èxit en la resolució de la situació.

També considera necessari fer el seguiment de les mesures d'allunyament, canvi o trasllat de centre de l'alumne, que recull la LOE i la Llei penal del menor, per a evitar-ne una possible perversió.

### **21. Establir mecanismes d'informació i orientació sobre les diverses possibilitats d'actuació davant de situacions d'assetjament escolar**

Amb tot, malgrat que actualment hi hagi una gran sensibilitat social amb relació a l'assetjament escolar—i de vegades un cert alarmisme— es constata també una gran manca d'informació sobre què cal fer davant d'aquestes situacions. S'observa, així, una desorientació sobre els criteris que s'han de seguir, els passos que cal fer, les instàncies a les quals cal acudir (tutoria, direcció, inspecció, programes de convivència, Síndic, policia, instàncies judicials, etc.), i sobre les conseqüències de cadascuna d'aquestes accions.

Per a evitar aquesta desinformació, cal establir mecanismes d'informació bàsica que siguin útils per a tots els membres de la comunitat educativa (alumnes, famílies, professors, directors, etc.).

## **9.4. RECOMANACIONS SOBRE LA INTERVENCIÓ D'ALTRES AGENTS SOCIALS**

### **22. Sobre la judicialització de casos concrets**

S'observa que hi ha diversos posicionaments en la comunitat educativa sobre la conveniència de l'ús

de la via judicial davant determinades situacions que alteren greument la convivència al centre escolar.

Pel que fa a aquesta qüestió cal fer els suggeriments següents:

- Fer un seguiment de les situacions d'assetjament escolar que es troben judicialitzades (denúncies presentades, desistiments i sobreseïments, mesures adoptades, el dret a la intimitat dels alumnes implicats, etc.) i de la seva repercussió als centres.
- Garantir la defensa dels professors i els equips directius en l'actuació en exercici de les seves funcions.
- Recordar a totes les parts implicades l'obligació legal de col·laborar amb la justícia.
- Defensar la conveniència, com a criteri general, d'exhaurir totes les alternatives abans de la denúncia per via judicial.
- Considerar l'oportunitat de revisar els criteris d'actuació en aquells casos en què calgui la intervenció policial als centres escolars o bé l'establiment d'un protocol.

### 23. Sobre el tractament en els mitjans de comunicació

Si es compara la representació social que es té sobre la violència als centres amb els resultats dels estudis sobre la mateixa qüestió, s'evidencia una distorsió important de la realitat. Possiblement aquesta distorsió rau en el fet que els casos que arriben als mitjans de comunicació es revesteixen d'una gravetat especial, i que el tractament que els mitjans donen a aquest tipus de notícia no propicia una anàlisi més rigorosa d'aquest tipus de situacions.

En aquest sentit, cal sospesar en cada cas els efectes contraproductius que es poden derivar d'un tractament inadequat per part dels mitjans d'una situació d'assetjament. Si bé és cert que aquests contribueixen a crear una consciència social sobre conductes que, altrament, podrien passar inadvertides, al mateix temps poden contribuir a crear una alarma innecessària i estendre, fins i tot, el fenomen per un mecanisme d'imitació.

### 24. La necessitat de la col·laboració amb altres serveis del sistema de benestar i de l'actuació conjunta

Sovint determinades situacions o problemes als centres escolars tenen l'origen o la permanència en

àmbits externs a l'escola, sobre els quals el centre té poca incidència. De vegades ni tan sols es disposa d'una mínima informació de possibles implicacions dels alumnes en conflictes externs al centre.

El Síndic recomana que, per a aconseguir una eficàcia i una coherència més elevades a l'hora d'intervenir en les situacions d'assetjament escolar, es busqui la col·laboració dels altres serveis del sistema de benestar de la zona en la qual està ubicada l'escola: serveis bàsics d'atenció social primària, equips socials especialitzats, centre de salut, forces de seguretat, educadors de carrer, entitats de lleure, etc.

## 9.5. RECOMANACIONS SOBRE LA NECESSITAT DE SEGUIR I INVESTIGAR LES SITUACIONS D'ASSETJAMENT ESCOLAR

### 25. Estudis que permeten fer un seguiment periòdic sobre l'evolució de la realitat

En els darrers anys en el nostre entorn s'han dut a terme nombrosos estudis, centrats, la major part, en el *bullying* que, mitjançant metodologies i instruments diferents, intenten determinar la prevalença de l'assetjament escolar en un determinat grup classe, o bé el grau d'extensió de cadascuna de les seves manifestacions.

Es podria discutir la validesa d'aquests estudis, i especialment, les comparances que sovint es fan entre els seus resultats per a aconseguir una millora de la convivència en els centres. Tanmateix, si el que es busca és conèixer millor la realitat i l'evolució de l'assetjament escolar sembla que el més adequat és replicar cada cert temps una determinada investigació que pugui ser d'utilitat general i que permeti comparar els avenços i els retrocessos en aquesta qüestió.

En aquest sentit, es considera que el proper informe del Defensor del Poble —rèplica de l'estudi dut a terme l'any 2000— pot ser-ne un bon exemple, de la mateixa manera que si una investigació similar a la que recull aquest informe del Síndic es dugués a terme d'aquí a uns anys. Això permetria conèixer quina ha estat en un determinat període l'evolució de la realitat.

### 26. Estudis sobre l'eficàcia dels programes de intervenció

El Síndic recomana l'elaboració d'estudis sobre els programes d'intervenció que s'estan aplicant, que permetrien mesurar-ne l'eficàcia i detectar factors d'èxit i de fracàs i ser útils a l'hora de millorar la

convivència escolar. Només així es podria garantir una planificació adequada de programes d'intervenció reeixits.

Sembla especialment convenient l'avaluació de l'eficàcia dels programes de millora de la convivència escolar i la publicació dels resultats, una pràctica poc estesa a casa nostra i sobre la qual altres països estan treballant des de fa temps.

### **27. Seguiment de l'aplicació dels protocols actuals, i dels expedients i les sancions aplicats als centres escolars**

Una part de les situacions que afecten la convivència escolar és abordada pel mateix centre, amb

els seus propis recursos; d'altres requereixen la intervenció de serveis educatius externs (EAP, USCE, Inspecció), i una petita part entra a la via judicial.

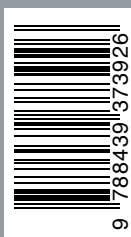
Cal que l'Administració educativa faci l'anàlisi i el seguiment dels expedients oberts sobre la base de diverses variables: zona geogràfica, etapa escolar, curs, tipus de centre, tipus d'assetjament que ha requerit la intervenció d'instàncies externes al centre, etc.; una anàlisi de la intervenció duta a terme i dels resultats obtinguts; una valoració dels temps de reacció davant dels fets i dels temps de resolució de les situacions; i una revisió de les garanties ofertes respecte a la confidencialitat de les dades personals.





**SÍNDIC**

EL DEFENSOR  
DE LES  
PERSONES



**Síndic de Greuges de Catalunya**  
Josep Anselm Clavé, 31  
08002 Barcelona  
Tel 933 018 075 Fax 933 013 187  
sindic@sindic.cat  
www.sindic.cat

