



VIOLENCIA ESCOLAR

FELIX ETXEBERRIA BALERDI (*)

RESUMEN. La violencia escolar es la resultante de diversos factores y de múltiples influencias, y por ello hemos creído necesario examinar esa realidad desde una perspectiva múltiple, analizando aspectos legales, escolares, psicológicos, familiares, individuales y sociales, entre otros. Huyendo de explicaciones simplistas, esta aproximación plural nos ofrece una imagen más compleja, pero más acorde con la realidad de la violencia escolar en la actualidad. Las principales aportaciones del presente trabajo consisten en facilitar al profesorado unas pautas para concienciarse e identificar la naturaleza de los conflictos en la escuela, así como una serie de recomendaciones a diferentes niveles y la necesidad de una actuación conjunta de las entidades locales, escolares y familiares, con el fin de prevenir el problema de la violencia escolar y la resolución de los conflictos existentes.

CONFLICTOS, INDISCIPLINA Y VIOLENCIA ESCOLAR

La relación entre iguales viene a suponer una de las mayores satisfacciones y atractivo que tiene la vida escolar, permitiendo un amplio abanico de aprendizajes sociales, de habilidades, de juegos, y de experiencias enriquecedoras que se apoyan en un trato al mismo nivel, al margen de las jerarquías y de la falta de simetría. Pero, también es cierto que la relación entre iguales puede convertirse, y de hecho también es así, en una experiencia dolorosa y de sufrimiento, de abusos, de burlas, de violencia. Nadie como los compañeros puede hacernos feliz, pero nadie como ellos puede hacernos sufrir tanto. Frente a quienes han considerado que el niño es el

estado puro de la bondad hemos de tener en cuenta que el niño puede actuar con mayor crueldad y saña que un adulto, conociendo mejor que nadie los puntos débiles de los otros niños y niñas.

Para Ortega (1998), la falta de disciplina es un fenómeno que forma parte de la escuela y que se refleja bajo diversas formas, afectando a la vida diaria de las clases y a las tareas educativas que en ellas se desarrollan. La disciplina es una especie de espejo en el que se puede ver la naturaleza, democrática o no, de la coexistencia escolar. En sentido estricto, la disciplina engloba un conjunto de hábitos de relación, de convenciones sociales, de reglas de comportamiento y actitudes que, si son bien integradas de modo satisfactorio por los diferentes grupos sociales que compo-

(*) Universidad del País Vasco.

nen la comunidad, no crean dificultades, pero si no están bien integradas pueden convertirse en un auténtico modelo de conflicto escolar.

Cuando hablamos de violencia estamos refiriéndonos a diversas formas de maltrato o abuso que de modo reiterado se dirige hacia una persona con menos poder (Farrington, 1993). Este maltrato o violencia puede presentar varias formas:

- Maltrato físico.
- Maltrato verbal.
- Exclusión social.
- Mixto.

Hay coincidencia en atribuir a Olweus (1993; 1998), la paternidad del inicio de los estudios sobre la violencia escolar, para quien el maltrato escolar es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Es lo que en el lenguaje internacional se conoce como «bullying», que significa algo semejante a «matonear, abusar o chulear».

La mayoría de los estudios (Smith y otros, 1999; Ohsako, 1998) vienen a indicar que el momento de mayor frecuencia de los casos de violencia se da entre los 11 y 14 años, es decir en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria. También hay bastante acuerdo a la hora de señalar la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas, en unos casos por miedo a ser excluido y en otros por contagio social. Los estudios señalan también que, por lo general, los adultos no se percatan suficientemente de los ataques que sufren los niños y niñas.

El fenómeno de la violencia escolar no tiene una sola fuente desencadenante, sino que obedece a una serie de razones complejas, entre las que destacan la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación, los recursos didácticos, los valores y comportamientos sociales dominantes, así como ciertas características individuales

relacionadas con los alumnos-as, como su grado de agresividad, falta de control, toxicomanías, aprendizaje de conductas violentas, vigor físico o psicológico, autoestima, etc.

INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EUROPA

La importancia que la violencia escolar está adquiriendo en el panorama educativo europeo es tal que se ha convertido en una de las principales preocupaciones de Gobiernos y Sindicatos. Fruto de esta atención fue la celebración de la conferencia titulada «Escuelas (más) seguras» en Utrecht, en 1997, con la participación de Gobiernos, Sindicatos, estudiantes y padres. En ese mismo año, el Consejo Europeo de Ministros de Educación reconoció que la seguridad en las escuelas es una condición básica para la calidad de la educación. A partir de esa iniciativa, se decidió formar un grupo de expertos de diversos estamentos para estudiar el tema. También la federación europea de sindicatos de enseñanza CSEE/ETUCE creó un grupo propio de asesoramiento con el fin de reflexionar sobre el problema de la violencia escolar y celebró un Seminario sobre la Violencia Escolar en Luxemburgo, en el año 1999.

De las investigaciones realizadas en los últimos años en Europa (Defensor del Pueblo, 1999), podemos concluir que el maltrato entre iguales en la escuela es un fenómeno que se produce en todos los países, aunque la incidencia y la comparación entre los mismos sean más difíciles de lo que parece. Sin embargo, existen algunas tendencias generales referidas a variables tales como el género, la edad, los tipos de maltrato, el escenario, etc:

- Respecto al género, los chicos tienen siempre un mayor papel en este tipo de comportamientos, principalmente en los casos de agresión física y verbal. En el caso de las chicas, las agresiones son más indirectas, o la exclusión social.

- Respecto al nivel, el mayor número de problemas se centra en la franja entre 11 y 14 años, tendiendo a disminuir a partir de esta edad.
- Las formas más habituales de maltrato son las de tipo verbal (insultos, motes), el abuso físico (peleas y golpes) y el aislamiento social (ignorar, rechazar, excluir).
- Los lugares más frecuentes para el maltrato se concentran en el patio de recreo para los alumnos de primaria y en diversos escenarios para los de secundaria, ampliándose a los pasillos y aulas.

EL MARCO LEGAL EN EUROPA Y EN ESPAÑA

El principal texto legal respecto a los menores es la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989. Esta Convención, inspirada en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirma que «el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados por la Carta de las Naciones Unidas», aunque teniendo en cuenta que «por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales». Señala también que el niño «debe crecer en el seno de una familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión».

De los derechos reflejados en la Convención cabe destacar el papel que juega la familia, las obligaciones del Estado en caso de fracaso familiar, el derecho a la educación y a la reforma de menores infractores, poniendo de manifiesto el objetivo de erradicar cualquier tipo de violencia o maltrato físico y psíquico sobre el menor. Estos aspectos de la Convención se enumeran de la siguiente manera:

- El niño tiene derecho a crecer en el seno de una familia o comunidad similar.

- Los padres tienen la obligación de asegurar la protección y el cuidado del niño.
- El niño tiene derecho a una especial protección contra toda forma de maltrato.
- El Estado tiene la obligación de separar al niño de la familia cuando la separación es necesaria en el interés superior del niño por causa de maltrato o abandono, procurando entonces un ambiente familiar alternativo.
- El niño tiene derecho a una educación que, en los primeros ciclos, ha de ser obligatoria y gratuita.
- La educación debe estar encaminada al desarrollo de la personalidad, el respeto de los derechos humanos, el respeto de los padres y la propia identidad cultural y nacional, la vida responsable en una sociedad con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad, y el respeto al medio ambiente natural. La disciplina ha de administrarse de modo compatible con la dignidad humana.
- El niño infractor tiene derecho a un debido proceso legal con todas las garantías.

En España, la actual situación legal que afecta a las facultades correctoras de los padres o tutores, así como a la disciplina escolar no permite, ni en base a los principios legales que las inspiran, ni en base a las reglas concretas que las regulan, la utilización de castigos corporales ni la utilización de correcciones o sanciones que supongan un maltrato de carácter físico o psíquico (Defensor del Pueblo, 1999). Aunque exista cierta práctica convencional en la utilización de ese tipo de castigos y una errónea convicción de que están permitidos, no existe ningún soporte legal que los autorice y será aconsejable reforzar la actual prohibición vigente. En lo referente a las sanciones penales relativas a los abusos y al maltrato, se puede afirmar también que existe un nivel suficiente de cumplimiento.

Es de destacar que no existe en nuestro ordenamiento jurídico un marco legal específico para el fenómeno de la violencia escolar. Por tanto, la respuesta jurídica es una respuesta última basada en un principio de intervención mínima, sin apenas margen preventivo, puesto que la intervención legal pone de manifiesto el previo fracaso de los agentes normales de socialización como la familia y la escuela. Por lo tanto, la respuesta más normal es la acción preventiva y la relacionada con la disciplina escolar.

EL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO (1999)

DIMENSIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

Este estudio se realizó en 1999 e investigó la situación existente en España, analizando y encuestando a 3000 alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los chicos y las chicas se repartieron al 50 %, y los niveles escolares se distribuyeron al 25 % en cada uno de los cuatro cursos de la ESO. Se examinaron 300 centros públicos y privados de las diferentes Comunidades Autónomas y se encuestaron, además de los alumnos, a los padres, profesores, directores, responsables educativos, etc.

La primera conclusión que se puede extraer de este informe es que, comparada con otros países, la incidencia de los distintos tipos de maltrato es relativamente baja. En segundo lugar, se destaca que las medidas contempladas en el ordenamiento jurídico español parecen adecuadas para la protección de los menores frente a la violencia, y que, por otra parte, las normativas educativas, los reglamentos orgánicos e internos de los centros merecen una valoración positiva. En tercer lugar, las distintas administraciones educativas parecen tener un grado de concienciación y de iniciativa respecto del problema de la violencia escolar aceptable, y aunque se echan en falta directrices generales y comunes, existen

numerosas iniciativas que permiten albergar cierto grado de optimismo.

CONCLUSIONES DEL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO

GRADO DE INCIDENCIA

Respecto al tipo de incidencia, los datos indican que existe una semejanza con lo que ocurre en otros países europeos, aunque en menor proporción, en cuanto a la presencia de los tipos de maltrato en el aula:

• Agresiones verbales	33
• Agresión a propiedades	20
• Exclusion social	12
• Amenazas	8
• Agresiones físicas	5
• Acoso sexual	2
• Armas	1

GENERO

Existe una diferenciación entre el tipo de maltrato que utilizan los chicos y las chicas, siendo en el caso de los chicos más frecuente la agresión física, mientras que en las chicas es más habitual la agresión verbal y la exclusión social. Hay coincidencia entre la información facilitada por los chicos y las chicas.

Es importante analizar el porqué de esta situación diferente entre la conducta de los alumnos y la de las alumnas.

ESCENARIO

El aula es el primer lugar en el que ocurren las agresiones verbales, el acoso sexual, las acciones contra las propiedades. Hablar mal, exclusión social, amenazas, pegar, etc. tienen un escenario más disperso, en el centro y fuera de él.

EDAD

La incidencia del maltrato entre iguales tiene mayor nivel en los dos primeros cursos

de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-14 años). Las víctimas de las agresiones suelen ser en mayor medida los alumnos de 1º de ESO, mientras que los agresores están más representados en 2º curso de ESO. En los últimos cursos disminuye el nivel de agresiones.

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN EL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO

En general, las referencias al profesorado tienen bastantes tonos negativos, especialmente cuando se hace referencia al grado de conocimiento de los problemas por parte de los docentes y a la respuesta que los mismos dan a los conflictos en el aula. Los alumnos manifiestan de esta manera su visión negativa respecto al profesorado:

- Los profesores ignoran una buena parte de las agresiones.
- Algunas agresiones, como la exclusión social, son más frecuentes de los que sus profesores creen.
- Los profesores consideran que en el aula se producen muchas menos agresiones (físicas directas, de amenazas y chantajes de acoso sexual) de lo que sus alumnos cuentan. Este hecho podría deberse a una menor capacidad de los profesores para darse cuenta de lo que sucede en el aula, por ejemplo en los cambios de clase.
- Al profesorado apenas se le cuenta lo ocurrido, en caso de agresiones.
- El 50 % no hace nada o no se sabe; 30 % corta y 20 % castiga ante una agresión.
- La visión de los alumnos sobre los profesores es muy pobre.
- Se confirma la situación en otros países.

Por su parte, los profesores afirman tener una visión más optimista del problema:

- Dan poca importancia, preocupados por aprendizaje, familia y recurso.

- Creen que la conflictividad va aumentando.
- Creen que se enteran de lo que pasa.
- Creen que las causas son ajenas al centro (sociales, familiares, individuales...).
- Las medidas más utilizadas son la tutoría, participación, fomentar responsabilidades, trabajar el RRI.

Parece, en definitiva, que las principales deficiencias detectadas entre el profesorado son las siguientes:

- La visión de las causas del maltrato por parte del profesorado no parece ser la idónea, puesto que no tienen conciencia de la gravedad y las causas del problema.
- Pautas de agresión sorprendentemente semejantes entre alumnos y profesores, preocupante por la falta de simetría y porque son los docentes quienes informan de este dato.
- Defienden la tutoría, pero desconfían de ella.
- Apenas se recurre a los cambios en la organización del aula, departamento de orientación, apoyo de expertos, etc.
- Defienden hablar con la familia, pero no lo hacen.
- Dicen que hay que sensibilizarse y renovar, pero no quieren formación.
- No confían en la ayuda externa.

VIOLENCIA DE LA ESCUELA HACIA LOS ALUMNOS

Aunque anteriormente nos hemos referido a la violencia entre iguales, entre los alumnos y alumnas, no podemos pasar de largo sobre otras formas de violencia, como la que existe desde el maestro al alumno y a la que va en sentido inverso, del alumno hacia el maestro. Incluso podemos afirmar que en determinados centros es la propia escuela la que reúne una serie de circunstancias opresoras creando un ambiente de violencia contra alumnos y profesores.

Un reflejo de la violencia y la presión ejercida hacia los alumnos queda de manifiesto en lo que llamamos el clima de clase, el ambiente, las normas de convivencia, las pautas de comportamiento admitidas y excluidas en la escuela. En algunos colegios las prohibiciones, la arbitrariedad, el autoritarismo y los castigos están a la orden del día. En otros es simplemente una falta de democracia, de ausencia de participación y de no reconocimiento de los derechos de los alumnos y alumnas.

Otra manifestación de esta violencia escolar está constituida por el alto grado de fracaso en nuestras aulas, en torno al 30 % en primaria y al 50 % en secundaria. Esta violencia, más o menos simbólica, indica una fuerte presión hacia la exclusión escolar y luego social de un número importante de alumnos y alumnas. Algunos autores como Foucault (1982) y Bourdieu (1981) han reflexionado sobre este tipo de violencia, e incluso asocian cierta forma de represión como una de las funciones de la institución educativa.

Otra manifestación de esa misma violencia escolar expresa a través del estrés escolar, los exámenes, etc., la sobrecarga de más de 40 horas de trabajo semanales para muchos niños y niñas que, sin remuneración, viven en unas condiciones «laborales» que ya rechazan muchas instancias sindicales para los adultos (V. del Barrio, 2000).

Existe además una forma de violencia psíquica que se materializa a través de la ridiculización, los insultos, el desprecio y el abandono escolar. Martínez (1987) refleja estas vivencias negativas con expresiones de los alumnos despreciados, insultados, ignorados, abofeteados, que además pasan a convertirse en burla y rechazo de sus compañeros. También el defensor del pueblo indica en su estudio sobre la violencia escolar esta dimensión negativa de la actuación del profesor hacia el alumno. Según la investigación llevada a cabo en España, los alumnos afirman en un 61 % que los

maestros ridiculizan a los alumnos «a veces», y un 49 % dice que los maestros insultan a los alumnos «a veces». En el estudio realizado por Elzo (1999) se indica que un 8 % de los alumnos afirman que «algún profesor me ha pegado».

La violencia escolar de los maestros hacia los alumnos es un hecho que reviste distintas formas, ambiental, autoritaria, normativa, psíquica e incluso física. Esto constituye una referencia importante a tener en cuenta a la hora de analizar las causas y los modelos de prevención e intervención de la violencia escolar entre iguales.

VIOLENCIA DE LOS ALUMNOS HACIA LOS MAESTROS

Es interesante empezar diciendo que los datos aportados por la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco admiten que, de los expedientes abiertos con motivo de problemas disciplinarios, el 70 % correspondían a conflictos que habían tenido lugar entre alumnos, siendo el porcentaje de agresiones de alumnos a profesores (generalmente agresiones verbales) del 20 % y «prácticamente inexistentes» las de profesores a alumnos. Hay que tomar este último dato con mucha cautela, puesto que tanto el Defensor del Pueblo como el estudio de Elzo indican que existe también la violencia en la dirección profesor alumno.

Otros estudios constatan el mismo problema, como los realizados por Esteve (1985; 1995), para quien el malestar del profesorado es una de las principales manifestaciones de las tensiones y los conflictos que se viven en el aula. Para Villar Angulo (1987), los problemas de disciplina están en primer lugar en muchos de los estudios que se han llevado a cabo. Según Elzo (1999), las faltas de disciplina, alboroto y agresiones son muy frecuentes en las escuelas, y cerca de un 60 % de los encuestados afirman que existen agresiones entre los alumnos, además de que el 12 % constatan agresiones de los alumnos a los pro-

fesores. El INCE (1997), afirma que la indisciplina es un problema importante en 4 de cada 5 centros escolares. Todos estos trabajos reflejan la violencia escolar que va también en dirección del profesorado, a través del estrés laboral, de la presión de las familias, de los insultos y agresiones de todo tipo que reciben los maestros por parte de los alumnos y los padres.

Esta situación ha sido ya materia de grave preocupación en otros países, como Gran Bretaña y Estados Unidos, y también parece que comienza a convertirse en un problema en nuestro entorno. Recientemente el Sindicato Vasco de la enseñanza, ELA, ha celebrado una jornada de reflexión y estudio sobre la violencia escolar, y está pendiente la celebración de una actividad similar por parte de otro sindicato de enseñanza, STEE-EILAS, para el próximo mes de septiembre, al igual que lo han hecho ya la mayoría de los sindicatos de la enseñanza. También han hecho incursiones en este tema la mayoría de sindicatos, como CCOO, UGT, CSIF, y ANPE. Para este último¹, dos de los cuatro principales problemas de la enseñanza son los conflictos escolares y la salud del profesorado, es decir algo muy relacionado con los temas que estamos analizando aquí. La constatación de la existencia de un creciente malestar docente y el incremento de los problemas de salud, estrés y bajas laborales está llevando a la consideración de que también nosotros hemos llegado a los niveles de urgencia que existen desde hace tiempo en otras latitudes.

CAUSAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia afecta de modo general a toda la vida de nuestra sociedad, tanto a los niños y jóvenes como a los enseñantes y las personas adultas. En el estudio realizado por Elzo (1999), podemos comprobar que

la violencia está presente en todos los ámbitos de la vida de los jóvenes, y que las encuestas dan a entender que los chicos y chicas de 15 a 17 años viven en un entorno violento con los amigos, en la escuela, en la familia y en la calle. Las variables influyentes en la violencia escolar son tan numerosas que es preciso hablar de una realidad compleja, formada fundamentalmente por factores de tipo «pedagógico», de tipo socio-familiar y de tipo individual.

EL CONTEXTO ESCOLAR Y LA VIOLENCIA

Parece ya una evidencia el hecho de que la escuela juega un papel fundamental a la hora de explicar y/o desencadenar la violencia dentro de la misma institución. Lasarre (1999), Ortega (1999) y otros destacan la importancia del factor *centro educativo* como una de las causas, junto con otras variables sociofamiliares y personales.

La vida diaria en la escuela está condicionada de una manera general por un conjunto de reglas oficiales, unas, y oficiosas e implícitas, otras. La ausencia de un código de conducta o de disciplina razonable, o el hecho de que el existente no se aplique más que de un modo superficial puede hacer que la vida de alumnos y maestros se vea complicada por las reacciones agresivas que se desencadenen en la escuela.

Somos conscientes de la importancia que reviste el ambiente interno y externo de la escuela en lo relativo a la prevención de la violencia. La calidad de la educación tiene una repercusión muy grande sobre la motivación y la implicación de los alumnos en la vida escolar. Por ello es necesario organizar el trabajo de una manera cooperativa y que la interacción sea promovida desde el aula, creando un entorno de trabajo positivo tanto para alumnos como para profesores.

(1) Según ANPE, Diario Vasco (13-06-2000), los cuatro principales problemas que tiene la enseñanza en nuestro país son: el rendimiento escolar, los conflictos escolares, el multiculturalismo y la salud del profesorado.

El programa de intervención escolar SAVE (Ortega, 1997) llevado a cabo en Sevilla resalta el papel de la escuela en la prevención de la violencia escolar poniendo de manifiesto cuáles son las condiciones necesarias para mejorar la vida de la comunidad. Este programa será analizado más adelante y por el momento hacemos constancia de la importancia que el propio centro tiene en la prevención de la violencia escolar a través de estas vías:

- El programa de gestión democrática de la vida de la comunidad escolar.
- El programa de trabajo de cooperación en grupo.
- El programa de enseñanza de sentimientos, comportamientos y valores.

Es indudable que todo el contexto escolar está condicionando la convivencia de la comunidad educativa, a través de la organización del centro, la participación en el mismo, las normas de convivencia y los reglamentos internos. También es un condicionante básico el currículum, el modo de enseñar y de aprender en el aula, la metodología del estudio, la forma de cooperar o competir entre los alumnos, la organización del tiempo y de las actividades, los valores que se fomentan y se critican, etc. Y por supuesto, es importante la formación del profesor y del tutor para guiar la resolución de los conflictos y los problemas en el aula. Dicho resumidamente, el centro puede fomentar la competitividad, los conflictos y el enfrentamiento o favorecer la cooperación y el entendimiento.

Aparte de los anteriores condicionantes de la violencia escolar, en nuestro entorno más cercano hemos de destacar una serie de circunstancias que están influyendo en un incremento de los conflictos y los problemas de disciplina en el aula. Es necesario tener en cuenta que, además de lo dicho, el problema puede venir de la confluencia de una serie de circunstancias adversas, una de las cuales es la nueva obligatoriedad de asistir a la escuela hasta los 16 años, cuando hasta

hace poco la escolarización terminaba a los 14 años y continuaban únicamente quienes tenían una cierta motivación. Otra circunstancia es el cambio ocurrido en la composición del profesorado de ESO, que en el tramo 12-16 está ocupado por nuevos licenciados, puesto que los anteriores se han ido refugiando en la ESPO (Enseñanza Secundaria Post Obligatoria, 16-18). Este profesorado, que enseña en el tramo 12-16 es un profesorado sin formación pedagógica, novato, y que tiene una jornada cada vez menor, incluso llegando a las 3 horas diarias, que se distribuyen en tres grupos distintos, por lo que no pasa más de una hora con cada grupo de alumnos, sin llegar a poder realizar un auténtico seguimiento como tutor, sin una visión global. La organización del centro puede estar jugando un papel disgregador, más que integrador, y la combinación de una parte del alumnado con pocas motivaciones y un profesorado sin preparar y sin tiempo continuado para dedicarlo a los alumnos puede estar dando lugar a un mayor alejamiento de la función de tutor y de seguimiento individual del alumno.

Por otra parte, se detecta un trasvase de profesores de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) a EPA (Educación de Personas Adultas) porque saben que estos alumnos adultos no son tan conflictivos y problemáticos. Otro síntoma de esta vivencia conflictiva por parte del profesorado queda reflejado en la información del Departamento de Sanidad del Gobierno Vasco, según el cual se están tramitando muchos casos de bajas de profesores que presentan una sintomatología común de sobrecarga, estrés y depresión.

Una de las fuentes de tensión entre el profesorado está relacionada con el reciclaje en euskara, motivo de estrés para una buena parte de los enseñantes que no saben esta lengua y deben adquirir la competencia en dicho idioma para poder seguir trabajando como docentes. Sin embargo, es todo el entramado escolar el que

parece estar empujando a los profesores hacia la tensión y el estrés, saturando de tareas la actividad docente, con nuevas y crecientes enseñanzas como la ecología, la salud, las drogas, la educación vial, la coeducación, los valores, los conflictos, la paz, los medios audiovisuales, la informática, el interculturalismo, y algunas más, además de atender a las asignaturas convencionales, en las que debe luchar para conseguir buenos rendimientos y evitar el fracaso escolar. Son muchos los retos que tiene el profesorado y poca la preparación inicial y continua que se le ofrece.

Ante este panorama, no es de extrañar que algunas de las respuestas del profesorado sean la inhibición (Fernandez Enguita, 1999), y que cerca de un 20 % de los docentes caigan en la depresión y el estrés (Esteve, 1985).

Una prueba de la importancia del tema y del papel fundamental que juega la escuela es la iniciativa del Gobierno Vasco, a través de la orden de agosto de 1998, que tiene previstos unos planes para intervenir en los centros en los que existe un problema especial de convivencia o de conflictividad. Hay en este terreno programas para trabajar con los alumnos de secundaria que acuden a los CIP, con planes de inserción sociolaboral, como en el Ayto de Donostia, Renteria, et. También existen equipos de Educadores Sociales (XERA) que intervienen en algunos municipios (Hernani) para trabajar con colectivos marginados, gitanos, etc.

ASPECTOS SOCIOFAMILIARES

LA CRISIS DE LA FAMILIA

Hay una serie de circunstancias que están en la base de los conflictos violentos en la escuela y fuera de ella. Una situación desfavorable familiar, con falta de afecto, de cuidado, de abusos, de paro, criminalidad, abuso de alcohol y otras drogas, pobreza y bajo nivel de educación es el caldo de cul-

tivo para una forma de vida en la que violencia esté presente. Muchos alumnos reflejan en la escuela algunos de los conflictos que viven en casa y además siguen muchas de las pautas sociales que fomentan el racismo, la xenofobia, el sexismo y la intolerancia. A menudo, los propios profesores son las víctimas de las agresiones, insultos y amenazas que les dirigen los alumnos y hasta las propias familias.

Ya hemos dicho que una de las fuentes principales de la existencia de conductas conflictivas en el aula parece ser el hecho de haber familias desfavorecidas o de alto riesgo, aunque también es preciso tener en cuenta, en el otro extremo, la realidad de unas familias cuyos padres son contemporáneos del mayo del 68 y han aportado una exagerada dosis de permisividad. En el estudio de Elzo, (Jóvenes españoles 1999), se puede observar la alta proporción de bienes materiales que dicen poseer los jóvenes actuales. Da la impresión de que una buena parte de nuestros jóvenes tienen de todo y no les cuesta mucho conseguirlo.

Cuando analizamos la realidad familiar de los alumnos del aula, además de las familias bien integradas, lo habitual es encontrarse una gran diversidad de modelos familiares problemáticos: familias desestructuradas, padres permisivos, abandonos familiares, maltrato infantil, abusos de todo

Una breve muestra de que todo lo que se cuece en la familia no es saludable la constituyen algunos de los problemas que los estudios psicológicos nos ofrecen respecto a la convivencia familiar. El Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia está trabajando desde hace varios años en un programa sobre la violencia familiar, dada la importancia que está adquiriendo esta forma de agresión contra los niños y las mujeres principalmente. La familia es un lugar natural para la convivencia, el amor y el equilibrio, pero es en la familia también en donde nos encontramos con algunos problemas y comportamientos di-

fíciles de imaginar en la vida social. Es en el núcleo familiar en donde tienen lugar la mayoría de las agresiones que sufren los menores, los abusos sexuales, el abandono y el maltrato.

Rojas Marcos (1995) en su libro «Las semillas de la violencia» destaca la situación del maltrato infantil como un abanico de torturas aplicado por adultos que «golpean, muerden, azotan, apalean, atan, estrellan contra la pared, pisotean, ahogan, patean, asfixian, rajan, quemán, hierven, desgarran, desmembran salvajemente o simplemente matan de hambre a las criaturas». Y todo ello utilizando los más variados instrumentos que se puedan imaginar. Según Rojas Marcos, aunque no existen datos fiables, se puede afirmar que en Estados Unidos, aproximadamente uno de cada cien niños es enviado a los servicios gubernamentales por sospecha de malos tratos. En España, calcula que cerca de medio millón de niños pueden estar sufriendo abusos físicos, que pueden ser el doble si se habla de malos tratos psicológicos. Es importante señalar una vez más que existen algunos factores relacionados con los malos tratos, tales como la pobreza, el desempleo, los conflictos de pareja, el abuso de drogas o alcohol, y algunos factores más, pero que no cabe admitir una relación de causa efecto, porque una mayoría de padres que sufren estos problemas no observan unos comportamientos violentos. Señala el autor que la característica más común entre los adultos maltratadores es que ellos mismos fueron maltratados durante su infancia, y cerca de un 90 % de los agresores suelen ser los propios padres.

De Paul (1990) y Sanmartín (2000) distinguen entre varias formas de maltrato infantil por su orientación y por su grado de incidencia. Para De Paul, las formas que adquiere el maltrato infantil en la familia son las siguientes:

- Maltrato físico (fracturas, quemaduras, hematomas, etc.).

- Abuso sexual (pornografía, tocamientos, incesto, violación, etc).
- Abandono físico (no proporcionar alimentación, cuidados, protección...).
- Maltrato emocional (insultos, riñas, castigos, burlas...).
- Abandono emocional (no proporcionar afecto, no hacer caso, ignorar...).

Sanmartín, a partir de los casos de maltrato examinados, cuantifica de este modo la incidencia del tipo de maltrato infantil en la sociedad española:

• Abandono	79 %
• Maltrato emocional	42 %
• Maltrato físico	30 %
• Abuso sexual	4 %

Elzo (1999) muestra en su estudio que un 14 % de los jóvenes de 15 a 17 años afirman haber sido golpeados por sus padres. En revancha, un porcentaje similar afirma haber pegado a sus padres. Según Echeburua y Guerricaechevarría, (2000), el abuso sexual en la infancia afecta a un 4 – 8 % de los niños y niñas entre 6 y 12 años. Según UNICEF (2000), un 17 % de los menores declara que en su hogar se producen escenas agresivas o violentas. Pero lo más impresionante es que esta forma de violencia contra los niños no es practicada especialmente por delincuentes o psicópatas, sino que está realizada en un 70 % por un familiar o conocido, aparentemente normal. El maltrato infantil es una forma de violencia que, aunque difícil de cuantificar, debido a la disparidad de estudios, encuentra en algunos indicadores una buena referencia para su concretización. Por ejemplo, en Estados Unidos, en el año 1996, fueron 1.185 los niños muertos por malos tratos (Sanmartín, 2000), lo que indica que en muchos hogares el ambiente destinado al afecto y a la ternura se ocupa con la violencia y la muerte. De Paul (1988) también señala en esa dirección y afirma que la violencia contra los niños

afecta en España a unos 40.000 casos anuales, de los que se derivan unos 100 fallecimientos. Al parecer, el principal factor desencadenante del maltrato infantil está constituido por el alcoholismo de alguno de los padres (Sanmartín, 2000). También se afirma que el maltrato infantil es un elemento a tener en cuenta por su grado de incidencia, mucho mayor del que aparece en los análisis, y por el incremento que existe en dicha práctica. Muy frecuentemente este maltrato genera niños maltratadores, cuando son chicos, y niñas inhibidas cuando son chicas (Del Corral, 1998).

Sin ánimo de querer cargar las tintas en este tema, queremos dejar constancia de que no todo lo que nos encontramos en la familia es constructivo y enriquecedor, tal y como ha puesto de manifiesto Martínez Roig y de Paul (1993), Echeburua (1998) y Sanmartín (2000), entre otros. Sin embargo, hay que constatar que, según Rojas Marcos (1995), este tema es de reciente incorporación a la investigación y por ello, tras un período de incremento de las denuncias, que antes se mantenían en secreto, desde el año 1989, se observa una disminución lenta en el número de casos de maltrato infantil, al parecer relacionada con la mejora en las condiciones de vida de los niños, la mayor concienciación y repulsa social hacia la violencia contra ellos, una legislación cada vez más severa al respecto y mejores tratamientos psicológicos para los protagonistas de este drama familiar.

Los profesores y responsables educativos tendrán que tener mucha sensibilidad para detectar aquellos casos en los que los problemas de disciplina o de violencia escolar puedan estar desencadenados o motivados por una convivencia negativa en el hogar. El amor y el cariño de los padres no

es algo evidente ni existe garantía de su presencia en un relativamente importante número de familias.

LA TELEVIOLENCIA

Cada vez contamos con más estudios e investigaciones que nos ponen de manifiesto la influencia negativa que la televisión puede tener sobre la formación de los niños, los jóvenes y los adultos. Numerosas publicaciones, investigaciones, informes, y análisis vienen a coincidir en resaltar los peligros de la influencia de la televisión sobre las actitudes y los comportamientos de las personas (Etxeberria, 2000).

En Estados Unidos, la American Psychological Association (Rojas Marcos, 1995) ha elaborado un informe en el que se afirma que a los diez años de edad, todos los niños americanos han visto en la TV 8.000 asesinatos y 100.000 actos de violencia con consecuencias para el desarrollo dramático en el proceso formativo. En España, el informe de la Asociación Española de Pediatría revela que las cadenas españolas emiten diariamente 90 escenas de violencia². También en España, la Asociación de Telespectadores y Radioyentes (ATR) afirma que los niños en edad escolar ven en una semana, entre otras cosas, este tipo de escenas: 670 homicidios, 15 secuestros, 848 peleas, 420 tiroteos, 30 casos de torturas, 18 de drogas, 11 desnudos (strip-tease) y 20 emisiones eróticas. Si bien las cifras no son coincidentes, el temor no infundado es que el baby-telespectador sea conducido a considerar como casi normal los actos de disparar, matar, violar y drogarse. Todo parece indicar que la televisión refuerza la conducta agresiva de los niños, al tiempo que la supuesta

(2) Rico, Lolo (1993): TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos. Madrid, Espasa hoy.

Según el pediatra Francisco Muñoz, en su estudio «La violencia en la televisión», un niño o adolescente español observa a través de la pequeña pantalla unos 12.000 actos violentos, 14.000 referencias al sexo y unos 2.000 anuncios de bebidas alcohólicas. Según él, esto puede alterar la salud del niño, con trastornos del sueño, terrores nocturnos, crisis de ansiedad, irritabilidad y limitaciones en la capacidad de atención.

función catártica defendida por algunos nunca ha llegado a demostrarse (Sarramona, J. 1992).

Sin embargo, una imagen catastrofista por parte de críticos, asociaciones de padres, de consumidores, instituciones de la Comunidad Europea, no impide una creciente ampliación del tiempo que los telespectadores le dedican a su afición favorita. Cada vez criticamos más a la TV y cada vez la usamos más.

Hay un clamor general en contra de la programación de las televisiones y de la influencia que tienen sobre el futuro de nuestros niños y jóvenes especialmente. Aunque las investigaciones definitivas que relacionan este tipo de emisiones y las actitudes y conductas negativas derivadas no son tan frecuentes, existen fundadas sospechas, tanto al nivel científico como familiar, de que algo peligroso está ocurriendo con nuestros hábitos televisivos (Sanmartín, 1998). El problema parece tan evidente que las propias cadenas de televisión, haciéndose eco de la queja generalizada, han accedido a elaborar un código deontológico para establecer qué es lo que se puede y lo que no se puede emitir, especialmente durante el horario infantil³.

Las consecuencias para la educación son dos: por un lado, habrá que seguir haciendo llamamientos para que quienes tienen autoridad para controlar los medios de comunicación tengan en cuenta estas circunstancias, y por otro, quienes estamos en la enseñanza tendremos que insistir en que hay que formar a los maestros, alum-

nos y alumnas para que conozcan y aprendan a descifrar, discutir y criticar el mundo audiovisual, y autocontrolarse frente a él.

VIDEOJUEGOS Y VIOLENCIA

Los temas violentos son muy frecuentes en los VJ, sean en forma fantástica con monstruos, extraterrestres, alienígenas y otros tipos de animales, o en forma humana, basados en guerra, peleas callejeras y otros tipos de combates. A pesar de que la literatura sobre este asunto está suficientemente comprobada (Etxeberria, 1998), que un repaso a las revistas especializadas sobre videojuegos ponen en evidencia y que prácticamente no admite discusión, nos hemos permitido ilustrar con una serie de juegos y sus características la primera afirmación: la presencia de la violencia en los videojuegos del mercado. Hemos analizado el contenido de algunas revistas especializadas en videojuegos y hemos clasificado en dos categorías el conjunto de juegos que vienen representados: violentos, sea de tipo humano, extraterrestre, monstruos, etc. y no violentos, como los de Disney, fútbol, y otros.

Creemos interesante, para comprender el grado de violencia que ofrecen estos juegos, reproducir parte de los textos que acompañan a la presentación de los VJ. Los comentarios son muy elocuentes y no necesitan mayores ampliaciones:

«Uno de los videojuegos más terroríficos de la historia».

(3) En este sentido es importante resaltar la normativa sobre admisión de publicidad, aprobada por el Consejo de Administración del Ente Público Radiotelevisión Española (BOE, núm. 95, 20 abril 1990).

Del mismo modo, el 26 de abril de 1993, las cadenas de televisión pública y privadas españolas, junto con el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, acordaron un marco autorregulador de conducta relativo a la protección de la infancia y la juventud. Aunque no contempla mecanismos de sanción, el «código deontológico» destaca cinco aspectos: la violencia gratuita, la discriminación por cualquier motivo, el consumo de productos perniciosos para la salud, las escenas de explícito contenido sexual que carezcan de valor educativo y el lenguaje innecesariamente indecente.

Es destacable en sentido positivo el hecho de haber tomado conciencia de la gravedad del asunto y de haber elaborado un reglamento al respecto, pero el principal problema reside en hacer cumplir la normativa sobre la cual parece estar de acuerdo todo el mundo.

•Pulveriza a tus oponentes gracias a las armas ultrapoderosas que te encontrarás en los circuitos.».

•Dispara, gusano. Un bicho de (13) armas tomar.».

•No escatimará en escenas sangrientas, por lo que será un juego no apto para todos los públicos.».

•Encontraremos un mayor número de armas, como un destructivo lanzacohetes...».

•Aquí el objetivo pasa de ser el más rápido a tener la mejor puntería, tratando de destruir a tus «amigos» lo antes posible.

•El juego en el que antes de empezar ya estás muerto.

•La bestia despertará en noviembre.

El tema de la violencia en los VJ es uno de los principales tópicos (tal y como hemos podido comprobar, muy justificado) en la literatura sobre el estudio de los efectos de los videojuegos en la conducta infantil. Desde el comienzo de la difusión de los VJ, en los años 70, la preocupación de padres y educadores se ha orientado hacia los supuestos peligros que el empleo de estos juegos puedan provocar en la infancia. Se han cruzado acusaciones por parte de los dos bandos: desde los que alarman de los peligros del uso de los VJ hasta quienes afirman que la mayoría de las investigaciones carecen de fundamento. Sin embargo, de entre la literatura al respecto, cabe destacar las voces de alarma de la APA (American Psychological Association), para quien las investigaciones demuestran que existe una correlación positiva entre la práctica de los VJ violentos y la conducta agresiva posterior.

También va en esta línea el estudio realizado por Bernad Cesarone (1994) quien afirma que el 71 % de los VJ están clasificados en las categorías más altas, 1 a 3, en cuanto al índice de violencia. Por otra parte, de los 47 VJ preferidos, 40 de ellos tenían como tema la violencia. Así mismo, según dicha investigación, y contrariamente a lo que indicaban las primeras investigaciones, las más recientes apoyan la tesis de que existe relación los niños que juegan

VJ violentos y sus posteriores conductas agresivas. De igual modo, afirma que 9 de 12 estudios analizados revelan un fuerte impacto de los juegos violentos, que tienen consecuencias perjudiciales. Finalmente, en este estudio se llama la atención sobre los efectos negativos respecto a la agresividad y a los roles sexistas, que sobre todo proporcionan una imagen pasiva de las mujeres.

A pesar de que muchas investigaciones no son definitivas, las recomendaciones relacionadas con los VJ hacen una llamada a la prudencia en su uso, ya que numerosos estudios ponen de manifiesto que existe una relación entre la práctica de los VJ violentos y la conducta agresiva y otros problemas relacionados con ella.

LA SOCIEDAD VIOLENTA

Llegado a este punto es preciso preguntarse qué es lo que está ocurriendo en nuestra sociedad y qué tipo de valores se están impulsando como modelo para los niños y jóvenes. La violencia está presente en todas partes, en la tele, en la calle, en la política, en el deporte, el cine y en todos los ámbitos. Los héroes actuales tienen más que ver con la violencia que con otras cualidades y el grado de elevación de la actividad agresiva va constantemente incrementándose hasta alcanzar cotas que sitúan a los cuentos y novelas de otras generaciones en el nivel de la ternura. Los ejemplos de la sociedad norteamericana, a la que parece que todos vamos encaminados, muestran que la convivencia con el crimen y la delincuencia es algo cotidiano, pero no por ello menos criticable y rechazable. Rojas Marcos (1995) ha subrayado el papel fundamental que juega el ambiente social como terreno propicio para que la semilla de la violencia germine en nuestros escolares debido a la exaltación de la rivalidad, el enfrentamiento y la competición como elementos necesarios y deseables en nuestra sociedad occidental. Los medios de comunicación

se encargan diariamente de hacernos ver que nuestra forma de vida no tiene otra alternativa que la lucha continua y la supervivencia del más fuerte. El papel de la sociedad es fundamental, como demuestra el hecho de que, durante el año 1991, por cada 100.000 personas entre 15 y 24 años, en Estados Unidos se registraron 36 homicidios, en Italia se produjeron 5, en España 2 y en Japón 1. (Rojas Marcos, 1995).

Hay que tener en cuenta, como muestra Castells (1995) analizando más a fondo el tema de la violencia social y su manifestación en la violencia contra los niños, que parece existir una estrecha relación entre el sistema económico capitalista actual y el trato que se da a los menores en muchos países del mundo. Denuncia el autor que es cierto que siempre ha habido maltrato, trabajo forzado y abusos con los niños, a lo largo de toda la historia, pero también es cierto que nunca como ahora se han percibido una serie de características especiales, como el retroceso en las conquistas sociales relacionadas con la infancia, la desintegración de las sociedades tradicionales que deja a una parte de la infancia totalmente indefensa en las grandes megaciudades, la explotación sistemática de los niños para las grandes empresas multinacionales, el turismo global masivo organizado en torno a la prostitución infantil, la pornografía electrónica en la red a escala mundial, la desintegración del patriarcado sin que sea reemplazado por un sistema de protección infantil a cargo de nuevas familias o del estado. Señala Castells que hay tres formas principales de sobreexplotación y exclusión social de la infancia en el mundo actual: a) El trabajo ilegal, con millones de niños y niñas que son explotados en empresas y en la familia, b) Los niños soldados que participan en múltiples guerras con las mismas condiciones que lo hacen los adultos, y c) La explotación sexual de los niños, que tiene lugar en todo el mundo, incluso el occidental, y que solamente para Estados Unidos y Canadá, en 1996, existían entre 100.000 y 300.000 niños prostituidos.

Dentro de esta misma línea, señala que un informe del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, en 1996, estimó que el abuso y abandono de los niños en Estados Unidos se había duplicado entre 1986 y 1993, pasando de 1,4 millones a más de 2,8 millones. Al mismo tiempo, el número de niños que sufrieron malos tratos graves se multiplicó por cuatro, de 143.000 a 570.000. Señala el autor que los niños procedentes de las familias de rentas más bajas tenían 18 veces más posibilidades de sufrir abusos sexuales, casi 56 veces más de carecer de la educación mínima y 22 veces más de sufrir heridas graves por maltrato. Lo fundamental en el análisis de Castells es la llamada de alarma ante la conexión existente entre la explotación infantil y la evolución última del sistema capitalista en la era de la información.

Todo parece indicar, pues, que nuestros niños y adolescentes van a crecer en un ambiente competitivo y violento en muchos sentidos, tanto deportivo como político y militar. Elzo (1999) hace un análisis más detallado de los comportamientos violentos para llegar a la conclusión de que no existe una forma única, sino una gama muy amplia de formas de violencia entre los jóvenes: racial, xenófoba, nacionalista, revolucionaria, antisocial, lúdica, sexual, identitaria, antiparental y machista.

Los problemas escolares de violencia hacen saltar rápidamente al plano más social y político la responsabilidad de la convivencia con las agresiones y los conflictos. El problema fundamental no es lo que pasa en la escuela, sino lo que está pasando en la sociedad en su conjunto y, si es cierto que la educación debe reflexionar sobre los conflictos escolares y su prevención y resolución, también es cierto que toda la sociedad en común tendrá que reflexionar y decidir qué quiere seguir haciendo con sus televisiones, sus deportes, relaciones entre partidos políticos y la convivencia entre los ciudadanos. Es absurdo que el Ministro o el Consejero de Educa-

ción persiga unos fines de cooperación y de paz, y el Ministro o el Consejero de Cultura fomente un tipo de televisión en donde la violencia y el crimen sea la principal oferta.

El caso del País Vasco es más grave, si cabe, puesto que a la existencia de un conflicto armado que dura más de 30 años hay que añadirle la interiorización de la violencia por parte de un sector de la población y la adquisición del modelo violento de resolución de los conflictos por parte de un importante número de escolares. Nuestros niños y adolescentes ven casi a diario que agredir, insultar, destrozar o amenazar son comportamientos llevados a cabo por otros jóvenes que después raramente tienen consecuencias negativas para los autores. Tenemos, por tanto, un doble motivo para preocuparnos y para intentar encontrar modelos constructivos de convivencia con el fin de garantizar la incorporación social de los jóvenes. Es cierto que mientras dure la violencia actual será difícil el debate escolar sobre la misma, debido a la carga de amenaza que existe, pero es precisamente ahora cuando más necesaria es esa reflexión y puesta en marcha de planes de prevención de los comportamientos violentos de nuestros alumnos.

CAUSAS INDIVIDUALES

PROBLEMAS INDIVIDUALES DEL ALUMNO

Ya sabemos que casi nunca se puede afirmar que los problemas sean «individuales del alumno», pero también es cierto que algunos factores personales juegan un papel importante en la conducta de los humanos. Es indudable que existe un número determinado de alumnos y alumnas que sufren problemas especiales y que el profesor debiera saber captar o detectar para poderlo transmitirlos a otros especialistas, psicólogos, psiquiatras, terapeutas, etc. No todo se explica por razo-

nes familiares, sociales o estructurales. Existen patologías infantiles que, con mayor o menor carga individual, nos ofrecen un cuadro de niños hiperactivos, agresivos, frustrados, deprimidos, estresados, psicópatas, y otro tipo de trastornos que nos obligan a solicitar los recursos a psicólogos, familia y orientadores. Recordemos que, según los investigadores (Echeburua, 2000), una parte de los niños que han sufrido abusos o maltratos se convierten ellos mismos en maltratadores, siendo necesario saber distinguir en la escuela cuándo estamos ante un problema de disciplina y de mal comportamiento o ante un problema psicológico que necesita, además, un tratamiento específico.

Parece detectarse en los últimos años un aumento en el número de casos con trastornos psiquiátricos, abuso de drogas, y como consecuencias conductas muy dispares, desde la agresividad al autismo, pasando por la depresión (Barrio, V. 2000)⁴ y los Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por tomar este ejemplo del TDAH, que según Jiménez (2000) sufre entre un 3 y un 5 % de la población infantil, con causas fisiológicas generalmente genéticas, es preciso señalar que sus síntomas son la falta de atención, el excesivo movimiento, la pérdida de control y todo ello de manera continuada y grave. Es fácil imaginar que todos esos síntomas pueden ser interpretados erróneamente por un maestro como comportamientos violentos e indisciplinados. Pues bien, una estrategia de castigo y de enfrentamiento con el alumno hiperactivo puede llevar a consolidar esa conducta en el niño, haciendo disminuir su autoestima y encerrando en un círculo vicioso las reacciones infantiles. Por lo tanto, será importante que los profesores sepan distinguir un niño hiperactivo de un niño indisciplinado o violento y que sepan qué hacer y a quién recurrir para su tratamiento más adecuado.

(4) Según la Psicóloga Victoria del Barrio, la depresión afecta a un 10 % de los niños españoles y a un 15 % de los adolescentes, con una incidencia más acusada en las chicas. (Diario Vasco, 12-02.2000).

Otro aspecto a tener en cuenta es la relación de los escolares con las drogas (Elzo, 1996), aspecto este que ha sido estudiado tanto en la Comunidad Autónoma del País Vasco como en el resto de España. Según la investigación llevada a cabo entre los escolares, solamente el 30 % de los alumnos de menos de 13 años afirma no fumar nunca, mientras que el resto fuma esporádicamente o a menudo. Respecto al alcohol, cada vez es menor el número de escolares que consume alcohol, pero aumenta el número de quienes lo consumen de forma exagerada, siendo algo más de uno de cada tres jóvenes escolarizados quienes beben de forma abusiva. Cuatro de cada 10 escolares consumen alcohol todos los fines de semana. Respecto al consumo de drogas ilegales, los escolares de 14 a 19 años afirman haber consumido al menos alguna vez el porro en un 45 %, inhalantes, LSD o cocaína en un 5 %, y anfetaminas o Speed en un 10 %. Especialmente preocupante es la situación del País Vasco que en el consumo de alcohol y otras drogas por parte de los jóvenes se sitúa a la cabeza de todas las Comunidades Autónomas analizadas (Elzo, 1999)

Finalmente, tengamos en cuenta que los escolares vascos, antes de los 14 años, consumen drogas en la siguiente proporción:

• Cerveza	4 %
• Tabaco	31 %
• Licor	22 %
• Se emborracha	14 %
• Fuma porros	5 %

Es indudable que las consecuencias de este tipo de consumo en el aspecto educativo son importantes y que la escuela y el profesorado deberán estar atentos a los problemas derivados de esta situación. Como señala Vega (1996), los centros educativos tienen que conocer la extensión y características del consumo de alcohol y otras drogas y disponer de un proyecto educativo que integre la problemática de las drogas en todos sus niveles y tener las

respuestas adecuadas preventivas, terapéuticas y de reinserción social.

Al igual que este tipo de problemas «más individuales» existen otros muchos y hacen necesaria una buena formación de los profesores para poder captarlos y encastrarlos hacia su resolución. La colaboración entre educadores, psicólogos, animadores sociales y otros profesionales sociales debe convertirse en una realidad sin más demora. En el País Vasco existen algunos programas específicos para intervenir con este tipo de alumnos, como los equipos de Educadores especializados, Nuevo futuro, que atienden de manera particular a los alumnos con problemas psicológicos.

EL GÉNERO DEL ALUMNO ¿QUÉ PASA CON LOS CHICOS?

Ha sido una constante en los últimos años la existencia de una diferencia entre el nivel de escolarización de alumnos y alumnas en los niveles medios y superiores de la educación. No hace mucho tiempo, los alumnos obtenían mejores puntuaciones que las alumnas y un mayor porcentaje de superación del nivel de escolarización obligatoria o graduado escolar. Según Baudelot y Establet (1992), el porcentaje de chicas estudiantes en la Universidad francesa era del 2,3 % en el año 1900; esta proporción llegó a equipararse con la de los chicos en el año 1970, y en el año 1990 las alumnas superaban a los alumnos en 70.000.

Actualmente, muchas investigaciones nos hablan de igualdad de puntuaciones en las pruebas de matemáticas (Lapointe, Mead and Philips 1989; Baudelot-Establet, 1992) y una diferencia favorable a los chicos en Ciencias y favorable a las chicas en lengua. Por nuestra parte, en una investigación que hemos llevado a cabo en el País Vasco (Aierbe y Etxeberria, 1997), analizando 2.300 alumnos de 2º de Bachillerato en 80 centros escolares durante el curso 1995-96, hemos comprobado que los

alumnos obtienen mejor puntuación en Ciencias Sociales y Naturales, mientras que las chicas consiguen mejores resultados en Lengua inglesa y Lengua española. Los niveles en euskara y matemáticas no ofrecen diferencias significativas. En un estudio similar realizado con la población escolar de 6º curso de enseñanza primaria, los resultados indican una mejor puntuación de las chicas en Lengua inglesa y en Lengua española, al tiempo que los niveles en las otras asignaturas son similares.

Por otro lado, los índices de escolarización en la enseñanza media indican un mayor porcentaje de chicas en el Bachillerato, COU y Selectividad (Instituto Nacional de Estadística, 1997; EUSTAT, 1997; Delors, 1996, p. 83). En la Universidad del País Vasco, el porcentaje de alumnas en el curso 1997-98 era del 54 %, con mayoría de chicas en casi todas las carreras, exceptuando las ingenierías, informática, teología, marina civil y algunas pocas más.

NIVEL SUPERADO	TOTAL %	CHICOS %	CHICAS %
8º EGB	75	69	80
2º BUP	61	57	65
2º FP	52	46	59
SELECTIVIDAD	93	91	95
UNIVERSIDAD (% de alumnos inscritos)	100	46	54

Fuente: EUSTAT: Servicio Vasco de Estadística. 1997-98. Gobierno Vasco.

CÓMO PUEDE INFLUIR EL GÉNERO EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

¿Por qué los chicos salen peor parados en la escuela, aunque no tengan menores competencias en las distintas asignaturas? ¿Por qué consiguen resultados similares a las chicas en los tests y en las pruebas de rendimiento y sin embargo fracasan más en la escuela? ¿Cómo se explica este cambio en la tendencia de los últimos años? Las razones no son fáciles de averiguar, aunque creemos que obedecen a un conjunto de circunstancias sociales, económicas y educativas.

- Queda descartada la diferencia en el nivel de inteligencia, que no refleja distintos índices en las pruebas de competencia intelectual entre chicos y chicas (Aierbe y Etxeberria, 1997).
- Por una parte, es un hecho la aceptación social de la igualdad de sexos, desapareciendo progresivamente las diferencias que actuaban en perjui-

cio de las mujeres, exceptuando todavía el mundo laboral.

- También hay que tener en cuenta la progresiva feminización del profesorado en los niveles medios y superiores.
- Es importante considerar la relativa «facilidad» de las medidas a tomar en cuanto a la no discriminación de las chicas en el aula, mucho más fácil que el logro de buenos resultados en alumnos de origen socioeconómico desfavorable, o la integración de sujetos con necesidades educativas especiales, o la promoción de alumnos inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas.

EL GÉNERO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Si bien las anteriores explicaciones pueden dar cierta luz sobre la tendencia a la equiparación de las puntuaciones de rendimiento entre chicos y chicas, son necesarias otras

razones para explicar qué es lo que provoca el que las chicas obtengan mejores calificaciones escolares y mayor éxito escolar. Obsérvese que estamos distinguiendo entre resultados en los tests y en las pruebas de rendimiento, por un lado, y las calificaciones escolares que proporcionan los profesores, por otro lado. ¿Cuáles pueden ser esas variables que influyen en las notas académicas?. Creemos que existen una serie de actitudes y comportamientos que diferencian a uno y otro sexo y que están en la base de la explicación de las importantes variaciones en el éxito escolar de chicos y chicas. Es en la inteligencia emocional (Goleman, 1996) en donde encontramos verdaderas diferencias entre los dos sexos:

- Desde el contexto educativo, cabe pensar que existen en el sistema escolar una serie de circunstancias a través de las cuales los profesores valoran mejor el trabajo del aula por parte de las niñas. Hay que considerar las consecuencias del efecto Pygmalion, estudiado por Jacobson-Rosenthal (1980), por el que los profesores se acomodan mejor a la población escolar femenina, o la influencia de la televisión y los roles actuales que hacen que los chicos deban identificarse con los modelos de los guerreros «rebeldes».
- Rojas Marcos (1995) señala como uno de los factores culturales relacionados con la violencia la celebración del machismo, los estereotipos más duros, que inclinan a los chicos a adaptarse a este tipo de conductas bebiendo, blasfemando, peleando y, algunos, también fornicando. Sin embargo, según este autor, los chicos no son más agresivos por naturaleza, sino que aprenden a serlo.
- Algunos autores (Pérez, Gervilla y Cánovas, 1999) nos indican que es significativa, en sentido negativo, la presencia de niños cuyo referente para generar su autoestima se aleja

de los estándares escolares establecidos, o los partidarios de la violencia como forma de solucionar los conflictos, o los intolerantes e insolidarios con sus compañeros más cercanos. Parece que las niñas tienen mejores actitudes hacia el estudio, y que los chicos asocian más su autoestima unida a cierta forma de «rebeldía».

- Briklin, Barry & Patricia (1985) analizan el «efecto mariposa» y llegan a la conclusión de que entre los chicos existe un impulso específico que les empuja a comportarse de una manera más conflictiva porque temen ser considerados como poco «machos» si es que se ajustan demasiado a los patrones convencionales de la escuela. Goleman (1999) también insiste en esta idea al afirmar que los hombres disponen de la misma capacidad potencial para la empatía y las habilidades sociales, pero que se sienten menos motivados para mostrarse sensibles, porque ello podría interpretarse como una señal de «debilidad».
- El Proyecto Arianne (Barragan, F y otros 1999) lleva trabajando desde mediados de los 90 en la investigación sobre valores y comportamientos masculinos en educación.
- En un reciente estudio llevado a cabo por el Consejo Escolar del País Vasco (Villa, A, 1998), en 1º y 2º curso de ESO y analizando 2.285 alumnos pertenecientes a 100 aulas, en el curso 1997-98, se constata que las actitudes y percepciones de los escolares varían significativamente en razón del sexo. En concreto, las chicas obtienen mejores índices de satisfacción en prácticamente todos los aspectos relacionados con la enseñanza, es decir, en el conocimiento de la Reforma educativa, en el aprendizaje y el trabajo del profes-

sor, en el desarrollo personal, en el tratamiento de la diversidad, en el cuidado a la integración de los alumnos, en el clima del centro y en los aspectos relacionados con la evaluación. En resumen, las chicas están más satisfechas y mejor adaptadas al sistema escolar.

- Nosotros hemos encontrado (Aierbe y Etxeberria, 1997), diferencias significativas entre determinadas actitudes y comportamientos de los alumnos en razón del sexo. Actitudes y comportamientos que tienen una influencia importante en los rendimientos escolares, como la satisfacción general, las expectativas del alumno, los hábitos de trabajo, etc. Pues bien, también en este caso las actitudes de las chicas eran más favorables que las de los chicos.

Todo esto induce a pensar que son los aspectos referentes a la actitud, el comportamiento en el aula y la identificación con determinados roles los que influyen significativamente en las calificaciones escolares de los chicos y chicas. Disponiendo de unas competencias básicas similares en el ámbito cognitivo y en los conocimientos, una parte de los chicos, posiblemente debido a los modelos sociales más influyentes (a través de los medios de comunicación, los videojuegos, etc) parecen carecer o rechazar las habilidades sociales básicas que les permita adaptarse a las pautas escolares y encuentran, precisamente, en ese rechazo a las normas de la escuela el núcleo de su propia identidad.

Es fácil suponer que los profesores captan estas actitudes y comportamientos más negativos de los chicos y «sufren» esas consecuencias (Esteve, 1984), valorando en menor grado los conocimientos de los alumnos. Por el contrario, la mayor adaptabilidad o acomodación de las alumnas puede estar en la base de una mayor valoración por parte de los profesores, que encontrarían en las chicas el tipo de alumno

«ideal». Las chicas se encuentran más a gusto en la escuela, valoran mucho más casi todo lo que se hace en ella y recíprocamente provocan en el profesorado una mayor satisfacción.

VALORES, ACTITUDES Y GÉNERO

Según Paz y Cánovas (1999), Mizdian (1995) y otros estudios es en los chicos y entre el alumnado de mayor edad en donde se aprecia una mayor deficiencia respecto a las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la autoestima. A tenor del estudio realizado por Sarramona (1999), las demandas relativas a las competencias básicas son fundamentalmente de tipo social y laboral. En concreto, de las 20 primeras competencias básicas identificadas por el conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y agentes sociales) cerca de la mitad de ellas tienen que ver con aspectos como:

- Saber escuchar.
- Conocerse a sí mismo.
- Ser honesto.
- Tener autoestima.
- Tener actitud dialogante.
- Tener una actitud positiva ante la vida.
- Saber asumir responsabilidades.
- Saber atender a los demás.
- Tener actitudes solidarias.

Por tanto, los aspectos claves de la educación actual se centran en los chicos en donde, en mayor medida, se percibe una necesidad de cultivar los valores y actitudes de tipo social.

EL PROYECTO ARIANNE Y LOS VALORES MASCULINOS

El Proyecto Ariane nació a principios de los 90 con el objetivo de responder a una serie de cuestiones relacionadas con la Igualdad de Oportunidades para hombres y mujeres, y especialmente para mejorar el estatus de las mujeres en Europa. Con el

paso del tiempo, se ha ido cayendo en la cuenta de que esa meta será una realidad cuando se dé un cambio de actitudes en los varones, para los cuales la construcción de la masculinidad provoca cierto grado de ansiedad y necesitan liberarse de la presión de los roles socialmente asignados de brutalidad, fortaleza, machismo e insensibilidad. Según Barragán (1999), existe un amplio campo de trabajo en la línea de ayudar a los adolescentes a encontrar imágenes positivas de la masculinidad, entender mejor las funciones familiares, el mundo de las emociones y romper los estereotipos de género en la adolescencia.

CONCLUSIONES RESPECTO AL GÉNERO

En resumen, el mayor éxito escolar de las niñas estaría provocado por un mejor aprovechamiento de su «inteligencia emocional», un mayor dominio de las competencias básicas en el terreno afectivo y social. Las chicas parecen encontrarse más a gusto en la escuela, demuestran una mayor satisfacción y dan la impresión de que construyen su identidad en torno a valores o pautas más enriquecedores que los de algunos los chicos. Según esto, las chicas disponen de una mayor facilidad para resolver los conflictos y para adaptarse al funcionamiento de la escuela, desencadenando con ello una mejor interacción con el profesorado. Hay una mayor coherencia para las chicas entre los roles sociales vigentes y las exigencias que la escuela tiene para con ellas. Por el contrario, en el caso de los chicos, el choque entre lo que los modelos sociales masculinos ofrecen y lo que la escuela les pide hace desorientar a un porcentaje importante de alumnos. Las consecuencias educativas para padres y profesores deben tener en cuenta estas consideraciones y el Proyecto Europeo Ariane puede ser una buena línea a seguir.

¿QUÉ HACER ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR?

Cada centro debe esforzarse por buscar y encontrar la mejor estrategia para enfrentarse de una manera global a los problemas de violencia y ello se hará en la medida en que cada escuela analice cuál es su situación específica. Pero hay una serie de áreas que creemos pueden ser comunes a la reflexión sobre los conflictos escolares. Proponemos tener en consideración algunos de los aspectos más destacables.

CAMBIAR LA ESCUELA

Ya sabemos que esta propuesta parece la más alejada de la realidad, pero si tenemos en cuenta el conjunto de cambios que debemos realizar en nuestro entorno escolar, podemos llegar a la conclusión de que lo que realmente estamos buscando es una reforma global de la escuela, en la que tengan cabida las transformaciones profundas que se deben realizar (Defensor del Pueblo, 1999, Recomendaciones):

- Tomar conciencia del problema y analizarlo periódicamente.
- Recurrir a otras instancias locales y servicios y trabajar conjuntamente.
- Formar a los agentes educativos de forma inicial y permanente.
- Proporcionar los medios personales y materiales adecuados.
- Planificar a largo plazo, con la participación de toda la comunidad educativa.
- Revisar la metodología de trabajo en el aula y hacer más cooperativa.
- Participación de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia.
- Colaboración con las familias.
- Elaborar programas de intervención inmediata y resolución de conflictos.
- Asegurar la vigilancia y supervisión en todos los escenarios posibles.

Todo esto constituye, como ya hemos dicho, un cambio profundo de la escuela, pero hay que tener en cuenta que solamente actuando con coherencia es como se puede conseguir que el clima del centro sea más convivencial y menos agresivo. Es en este punto en el que creo conveniente hacer un alto en el camino y repensar algunas respuestas educativas que tienen en cuenta los requisitos necesarios para una buena convivencia escolar, tal y como Ortega (1997) describe en el programa SAVE, es decir, la gestión democrática de la vida de la comunidad escolar, el trabajo cooperativo en grupo y el programa de enseñanza de sentimientos, comportamientos y valores. ¿No es la propuesta de Freinet una alternativa adecuada para este tipo de escuela que estamos sugiriendo?. La metodología y el movimiento cooperativo freinetiano puede ser una de las respuestas que la escuela tiene a su disposición para poner en marcha de forma coherente la enseñanza cooperativa, la democratización de la escuela, la disciplina racional, el trabajo satisfactorio, la colaboración con las entidades locales y comunitarias, la cooperación de padres y maestros, la incorporación de las nuevas tecnologías y el cultivo de los valores. Ya sabemos que en la actualidad la tendencia va por otro camino y que en la sociedad posmoderna algunos de estos aspectos pueden parecer trasnochados, pero la realidad escolar nos cuestiona inevitablemente el tipo de educación que estamos desarrollando y la búsqueda de buenas pautas de trabajo nos conduce a experiencias del tipo de la escuela freinetiana. Estamos constantemente planteando la necesidad de que la escuela responda adecuadamente a la diversidad, al fracaso, a la recuperación de los valores, a la cooperación y la solidaridad, a las competencias básicas, al gusto por aprender. Pues bien, todo eso se encuentra en Freinet. Al fin y al cabo, no se trata de «descubrir nuevos modelos, sino de aprovechar todo el caudal que nos ofrece, entre otras, la experiencia de Freinet, con las necesarias ac-

tualizaciones, tal y como él mismo hubiera exigido. Es preciso repetir, con la aportación de Freinet (1972), que existen alternativas a la escuela rutinaria, autoritaria y generadora de violencia.

CUANDO EL PROFESOR TIENE PROBLEMAS

Una de las principales llamadas que se hace ante el problema de la violencia escolar es la de la necesaria formación inicial y permanente del profesorado. En nuestro contexto, es cierto que hay una fuerte demanda de formación entre el profesorado de secundaria, pero esta formación no está relacionada directamente con los problemas de convivencia y disciplina, sino con materias concretas, referentes a las didácticas y a la metodología.

A pesar de toda la prevención y de todas las precauciones que se tengan en cuenta, un número importante de profesores y profesoras sufren problemas derivados de la complejidad de las relaciones en el aula. Es el tema del profesor quemado, el malestar docente, las bajas laborales, la depresión, el estrés, la angustia, la insatisfacción, etc.

Esteve (1995) nos propone una actuación en varios niveles: formación inicial y continua, recurso al equipo y al grupo, y entrenamiento para reducir el estrés. En el País Vasco contamos con un Foro Europeo que ha estudiado el tema del profesorado y el estrés laboral (AAVV, 1999).

TENER EN CUENTA A LOS CHICOS

La actitud y comportamiento de los alumnos debe provocar en los profesores una sensibilización especial hacia ellos, para tener en cuenta sus problemas de identificación con los roles positivos y constructivos y contrarrestar los modelos imperantes sexistas (Miedzian, M. 1998; Barragán y otros, 1999). El maestro y la maestra deberán comprender que detrás de algunos comportamientos violentos y de la agresión

vidad de los chicos se alberga la necesidad de demostrar su masculinidad y las dudas ante la crisis de los comportamientos en la sociedad actual. Es especialmente con los chicos con quienes tendrán que reconducir sus respuestas, reeducar su vida emocional, desarrollar su inteligencia emocional y dar a los niños el papel que realmente les corresponde.

TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La presencia frecuente de conflictos en el aula obliga a los docentes a prepararse especialmente para saber encauzar y resolver los problemas que suceden diariamente. Será necesario que los maestros y maestras tengan una formación inicial adecuada en las técnicas de resolución de conflictos, participando en simulaciones y experiencias. Igualmente es imprescindible la formación continua para quienes ya están ejerciendo como profesionales. Lo que es indiscutible es que los profesores deben conocer los instrumentos básicos para poder enfrentarse a los problemas de convivencia, las agresiones y las faltas de disciplina. Es sorprendente como, todavía hoy, muchos docentes «resuelven» los problemas del aula con estrategias totalmente inadecuadas o con métodos adquiridos en su formación de hace décadas. Los modernos estudios y la amplia bibliografía (AAVV, 1998; Crary, E. 1998; Fernández, I. 1998; AAVV, 1996) al respecto deben ocupar el lugar que les corresponde, haciendo de los profesores verdaderos técnicos en resolver conflictos.

DISCIPLINA, PREMIOS Y CASTIGOS

Esta terminología puede sonar un poco anticuada y en desuso, y en la práctica ha sido sustituida por dos tipos de estrategia: por un lado, la de la permisividad, que ve algo negativo en todo lo que sea reforzar, reprimir, etc. como si las cosas se hicieran únicamente por el gusto de hacerlas; por otro lado, la del tradicionalismo más ran-

cio, con sus normas autoritarias indiscutibles y ausencia de participación.

Ante este tipo de doble alternativa, debemos hablar una vez más de las aportaciones de la psicología de la educación, del aprendizaje social, de los refuerzos y modificación de conducta en el aula. Si analizamos la pobreza en la utilización de los instrumentos que la psicología del comportamiento nos ha proporcionado desde hace muchos años (Bandura, 1977), no nos quedará más remedio que insistir en que los maestros disponen de una serie de recursos sencillos y útiles, que han sido probados eficazmente en numerosos estudios, y que son generalmente infrautilizados. Aspectos como los premios, los refuerzos, el conocimiento de las tareas y de las consecuencias de la conducta, los amplificadores sociales, los contratos de contingencia, etc. son temas que la psicología de la educación ha demostrado como eficaces y compatibles con una educación positiva y participativa.

Proponemos que los maestros elaboren sus pautas de tratamiento científico de la conducta infantil, modelando adecuadamente en la medida en que lo exige la educación para conseguir de una manera más eficaz aquello que pretenden lograr de un modo más rudimentario. Estudiar a fondo y elaborar una sencilla estrategia de refuerzos, premios y castigos que influyen en el aula será más rico que seguir empleando los viejos recursos de la bronca, la amenaza y la expulsión. Y además, harán que el profesor viva más tranquilo y con menos estrés.

ANEXO. RECOMENDACIONES DEL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR (SINTESIS DEL AUTOR)

CONCIENCIA GENERAL

- Realizar estudios e investigaciones.
- Metodología comparable con otras comunidades y países.

- Incluir a los alumnos de últimos cursos de primaria en los informes.
- Organizar Congresos, Jornadas y Seminarios de carácter científico.
- Crear un observatorio de maltrato entre iguales.

ADEMAS DE LA ESCUELA

- Potenciar el Consejo Escolar del Centro.
- Coordinación entre la Administración local y educativa.
- Planificar la seguridad y vigilancia del entorno de la escuela.
- Elaborar planes de intervención conjunta y evaluarlos.
- Coordinar con la intervención familiar.

FORMACION DE LOS AGENTES

- Prever en los planes de estudio la prevención y resolución de conflictos escolares.
- Garantizar la formación permanente y continua del profesorado.
- Especial formación para equipos directivos e inspección.
- Aproximar el proceso formativo al propio centro.
- Estudiar formulas cooperativas con el sector privado.
- Inclusión de familias y alumnos en la formación para la resolución de conflictos.

MEDIOS PERSONALES Y MATERIALES

- Garantizar la dotación de los equipos de orientación psicopedagógica.
- Incorporar los servicios de los trabajadores sociales.
- Supervisar la vigilancia y evitar la entrada de personas ajenas al centro.

PLANIFICACION GLOBAL A LARGO PLAZO

- Elaboración de planes o proyectos globales.

- Articular la participación de la comunidad, especialmente los alumnos.
- Prever la evaluación y reforma de estos planes.
- Los PEC deben contemplar la coordinación con otras administraciones y sectores.
- Además de las previsiones sancionadoras, los RRI deben prever las funciones, responsabilidades de los alumnos y normas de uso.
- Participación activa de los alumnos en el Reglamento de Régimen Interno.
- Personalizar en algún miembro el seguimiento y garantía de aplicación del RRI.

COLABORACION CON LAS FAMILIAS

- Vías específicas de colaboración familia-centros.
- Decisiones sobre metodología, cooperación, y participación eficaz en el aula.
- Enseñanza de los valores tolerancia, respeto, autoestima, destrezas sociales, etc.
- Acción tutorial para el seguimiento personal.

PROGRAMAS DE INTERVENCION INMEDIATA

- Dirigidas al conjunto de los grupos afectados, no solo a individuos.
- Favorecer espacios de reflexión, tutorías, etc.
- Facilitar participación activa de alumnos, comités, mediadores, etc.
- Atención especial a los dos primeros cursos de ESO y últimos de primaria.
- Tener en cuenta las diferencias de género.
- Carácter prioritariamente educativo de las actuaciones.
- Programas dirigidos a las víctimas y agresores.

ATENCION A CONDUCTAS MAS FRECUENTES

- Exclusión social y maltrato verbal como conductas más frecuentes.

- Erradicar el acoso sexual con programas de educación sexual.

VARIEDAD DE ESCENARIOS

- Evitar la existencia de espacios de difícil vigilancia.
- Considerar todo el conjunto del recinto.
- Favorecer la participación de todos y las relaciones positivas en los patios.
- Asegurar la vigilancia especialmente en los espacios más usuales.
- Garantizar la supervisión de las aulas por parte del personal docente y el resto del personal.

BIBLIOGRAFIA

AAVV.: *Revista de Organización y gestión educativa*, 4 (1996).

AAVV.: «Cómo dar respuesta a los conflictos». *La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó. Barcelona, 1998.

AAVV.: *Profesorado y estrés laboral*. Forum Europeo de Administradores de la Educación de Euskal Herria. Eibar, 1999.

AIERBE, P. y ETXEBERRIA, F.: Evaluación del rendimiento escolar en 2º curso de Bachillerato. *Informe fotocopiado*, 1997.

BANDURA, A.: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe, 1977.

BARRAGÁN, F. y otros.: «El proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de la masculinidad». C. P., Barcelona, 284 (1999), pp. 44-47.

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1989.

— *Allez les filles!*. Paris, Editions du Seuil, 1992.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *La reproducción*. Barcelona, Ed. Laia, 1981.

BRIKLIN, BARRY & PATRICIA: *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México, Pax-México, 1985.

CASTELLS, M.: *La era de la información. Volumen 3: Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.

CESARONE, B.: «Videogames and children». *Office of Educational Research and Improvement*. Washington, 1994.

CRARY, E.: *Crece sin peleas. Como enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona, RBA, 1998.

DEFENSOR DEL PUEBLO: *Informe sobre la violencia escolar*. Madrid, www.defensordelpueblo.es, 1999.

DE PAUL, J. (Coord.): *Los malos tratos y el abandono infantil*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. 1987.

DE PAUL, J.: *El papel del maestro y la escuela en el abordaje del problema del maltrato y abandono infantil*. Gobierno Vasco, 1988.

ECHEBURUA, E. (ed.): *Personalidades violentas*. Barcelona, Pirámide, 1992.

ECHEBURUA, E. y DEL CORRAL, P. (ed.): *Manual de violencia familiar*. Madrid, Siglo XXI, 1998.

ECHEBURUA, E. y GUERRICAECHEVARRIA, C.: *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*. Barcelona, Ariel, 2000.

ELZO, J. y otros.: *Drogas y escuela*, V. Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco, 1996.

— *Jóvenes españoles 1999*. Madrid, Fundación Santa María, 1999.

ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1984.

ESTEVE, J.M. y otros.: *El profesor ante el cambio social*. Barcelona, Antropos, 1995.

ETXEBERRIA, F.: *El fracaso de la escuela*. Donosita, Ed. Erein, 1987.

— «Videogames y Educación». En *Comunicar*, 10, (1998).

— *La educación en Telépolis*. Donosita, Ibaeta Pedagogía, 2000.

EURYDICE: *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas, Comisión Europea, 1994.

EUSTAT: *Servicio de Estadística*. Vitoria, Gobierno Vasco, 1997.

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea, 1998.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es pública la escuela pública?». Cuadernos de Pedagogía. 284. Octubre, pp76-81, (1999).
- FARRINGTON, D.: «Understanding and preventing Buyilling». En M. TONRY (Ed.) Crime and justice: a review of research. Vol. 17., Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- FOUCAULT, M.: «Vigilar y castigar». Madrid, Siglo XXI Editores, 1982.
- FREINET, C.: Por una escuela del pueblo. Barcelona, Editorial Fontanella, 1972.
- GOLEMAN, D.: Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós, 1996.
- GOLEMAN, D.: La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona, Kairós, 1999.
- GRACIA, E. y MUSITU, G.: El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo. Madrid, Ministerio de A. Sociales, 1993.
- INCE: Informe sobre la Enseñanza Secundaria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.
- JIMENEZ, J.L.: «La hiperactividad: concepto, etiología y tratamiento». Conferencia presentada en I Jornadas de Hiperactividad en niños y adolescentes. Universidad del País Vasco. «Documento fotocopiado», 2000.
- LAPOINTE, MEAD AND PHILIPS: A world of Differences. An International Assessment of Mathematics and Science. New Jersey, Educational Testing Service, 1989.
- LASARRE, D.: «Violences scolaires et valeurs: une approche psychologique». Texto defendido en el Seminario sobre Violencia en la escuela. Luxemburgo, Federación de sindicatos CSEE, 1999.
- MARTINEZ, A.: «La vivencia del fracaso escolar en el alumno». En ETXEBERRIA, F.: El fracaso de la escuela. Donosita, Erein, 1987.
- MARTÍNEZ ROIG, A. y DE PAUL, J.: Maltrato y abandono en la infancia. Barcelona, Martínez Roca editores, 1993.
- MIZDIAN, M.: Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia. Madrid, Horas y horas. 1995.
- OLWEUS, D.: Bullying at school. What we Know and What we can do. Oxford, Blackwell, 1993.
- OLWEUS, D.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid, Morata, 1998.
- ORTEGA, R.: El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, pp134-160, (1997).
- ORTEGA, R. y COL: La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.
- ORTEGA, R.: La violencia entre iguales: un problema grave para la formación moral de los alumnos. Texto defendido en el Seminario sobre la violencia en la Escuela. Luxemburgo, Federación de sindicatos CSEE, 1999.
- OHSAKO, T.: The developing world. In SMITH y otros (ed.): Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. Londres, Routledge 1998.
- PÉREZ, P., GERVILLA, E. y CÁNOVAS, P.: «Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la Educación Secundaria Obligatoria.» Ponencia para el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, La Educación Básica Obligatoria: Competencias básicas del alumno, Cáceres, 1999.
- ROJAS MARCOS, L.: La semilla de la violencia. Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- ROSENTHAL, R. y JAKOBSON, L.: Pygmalion en la escuela. Madrid, Marova, 1980.
- SARRAMONA, J.: Fundamentos de educación. Barcelona, CEAC, 1992.
- SARRAMONA, J. y PINTÓ, C.: «Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria.» Ponencia para el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, La Educación Básica Obligatoria: Competencias básicas del alumno. Cáceres, 1999.
- SANMARTÍN, J.: La violencia y sus claves. Barcelona, Ariel, 2000.

- SANMARTÍN, J. (ed.): *Violencia contra niños*. Barcelona, Ariel, 1999.
- SANMARTÍN, J. y J.S. GRISOLÍA: *Violencia, televisión y cine*. Barcelona, Ariel, 1998.
- SMITH, P.K. & SHARP, S.: *School Bullying*. Londres, Routledge, 1994.
- SMITH, P.K. & OTROS: *The nature of School Bullying*. London, Routledge, 1999.
- VEGA, A.: «La comunidad educativa ante el consumo de drogas en la adolescencia». En ELZO y OTROS: «Drogas y Escuela», V. Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco, 1996.
- VILLA, A. (coord.): *Percepción de la reforma educativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.
- VILLAR ANGULO, L.M.: «Dilemas percibidos por los docentes en el aula». En ETXEBERRIA, F. (Coord.) «El fracaso de la Escuela». Donostia, Erein, 1987.