

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA MAESTRO SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA PUERTA DE ACCESO A LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN INFANTIL Y PRIMARIA

PERCEPTION OF TEACHERS-TO-BE ON SCHOOL VIOLENCE: A GATE TO CONFLICT MEDIATION IN INFANT AND ELEMENTARY SCHOOL

Maria Carme Boqué Torremorell

Universitat Ramon Llull – FPCEE Blanquerna

mariacarmebt@blanquerna.url.edu

RESUMEN

En este estudio analizamos la violencia escolar y sus vías de solución desde el punto de vista de los futuros maestros. Se trata de un estudio exploratorio en que un grupo de 29 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universitat Ramon Llull (Barcelona), tras visualizar la grabación de la paliza propinada recientemente por una alumna de un instituto a otra, manifiestan sus percepciones, experiencias y comprensión del conflicto respondiendo a un cuestionario de respuesta abierta. Los resultados indican que a pesar del rechazo mayoritario a la violencia, prevalece un modelo de paz por la fuerza en que la justicia retributiva ocupa un lugar preeminente. Además, la carencia de recursos para salir del conflicto desde cualquiera de los roles de participación directa (agresora, agredida, observadora) o indirecta (padres, profesores) analizados, mantiene abierto un espacio para el desarrollo de la mediación en tanto que vía preventiva y educativa de intervención frente al conflicto.

Palabras clave: Convivencia, conflicto, educación, mediación escolar, violencia.

ABSTRACT

In this study we analyze school violence and ways of solution from the point of view of future teachers. This is an exploratory study in which a group of 29 students of the degree in infant education from the Universitat Ramon Llull (Barcelona), after watching the images of a recent beating by a high school student to another, express their perceptions, experiences, and understanding of conflict through an open answer questionnaire. The results indicate that despite the overwhelming rejection of violence, a model of peace through force, in which retributive justice is preeminent, prevails. In addition, the lack of resources to solve the conflict from any directly involved roles (aggressor, victim, observer), or indirectly ones (parents, teachers) analyzed, holds an open a space for the development of school mediation as a preventive and educational way of intervention in conflict.

Keywords: Living together, conflict, education, school mediation, violence.

1. INTRODUCCIÓN

En el preciso instante de comenzar a redactar este artículo (6 de marzo de 2014), la radio difunde una noticia que, por desgracia y vergüenza, no es nueva en absoluto. Bajo el titular “Brutal paliza a una menor en Sabadell” nos informan de un nuevo caso de violencia en la escuela, esta vez

protagonizado por dos chicas de 14 años y, como manda la sociedad-red tan bien caracterizada por Castells (1997), grabado, colgado en Youtube y con un alto número de visitas. Sacamos a colación este suceso por dos motivos: primero, las violencias se siguen produciendo cotidianamente en todos los escenarios y escalas posibles sin distinción de edad, sexo, raza, ideología, capa social o país y son virales; segundo, a raíz de este suceso, en lugar de escribir sobre los programas de mediación escolar que hemos diseñado, publicado, implementado y evaluado (Boqué, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2013; Boqué, Albertí, Carrulla y Sanahuja, 2006; Boqué, Codó y Escoll, 2008a, 2008b; Boqué, Corominas, Espert y Escoll, 2005; Zaitegui et al., 2010), deteniéndonos en su sentido y significado, señalando su contribución al desarrollo de las competencias individuales y sociales del alumnado de infantil y primaria, incluso analizando prácticas de éxito contrastado para acabar dibujando líneas de futuro y nuevos enfoques, preferimos diseñar un estudio piloto que nos permita conocer cuál es la reacción que imágenes tan inhumanas como las que acabamos de mencionar producen en un colectivo que pronto tendrá algo que decir al respecto. Nos referimos, por supuesto, a los estudiantes para maestro.

Este estudio *ad hoc* arroja luz acerca de las concepciones sobre la violencia, las experiencias previas de violencia escolar y las acciones o soluciones consideradas como posibles y apropiadas por parte de jóvenes en su primer año de formación universitaria. A la hora de emprender este análisis, nos preguntamos si quienes se preparan para gestionar los conflictos en el aula y en la escuela vislumbran la posibilidad de optar por una vía educativa de hacerles frente o consideran, en cambio, que la ley del Talión debe pervivir.

2. REFLEXIONES INICIALES

Se suele afirmar que los cambios son lentos, aunque cabría hacer una precisión: los cambios tecno-científicos son rapidísimos; por contra, los humanos son extremadamente parsimoniosos. Mientras la técnica y la ciencia avanzan logrando aquello que era impensable, los seres humanos conservamos las actitudes más primitivas volviendo insistentemente sobre nuestros pasos, sin apenas movernos, lo cual debería ser igualmente inconcebible. No hay más que reparar en cómo los progresos en las tecnologías de la información y la comunicación, que tantas ventajas acarrearán, también se ponen al servicio de la violencia y se usan, no solo para difundir puerta a puerta y a gran velocidad imágenes degradantes, sino como medio de ataque en el caso del denominado “ciberbullying” (Avilés, 2009; Kowalski, Limber y Agatson, 2010).

Actualmente, el uso de la mediación se ha expandido a un amplio número de conflictos familiares, vecinales, sanitarios, empresariales, hipotecarios, medioambientales, internacionales, mercantiles, transfronterizos, etc. De este modo, los sistemas de justicia, atendiendo a las directivas del parlamento europeo (Directiva 2008/52/CE) comienzan a entrar en la lógica de las tres “erres” —reconstrucción, reconciliación y resolución (Galtung, 1998)— como vía de apertura a una gestión más eficaz y satisfactoria de los conflictos. En esta línea, los centros educativos que han implantado la mediación escolar siguen impulsándola porque, en su vertiente instrumental, el proceso mediador incide positivamente en la mejora de la convivencia en el centro; en su vertiente comunitaria, pone a familias, alumnado y docentes a trabajar codo a codo en la creación de una escuela segura y salu-

dable; y porque en su vertiente educativa equipa a las personas con mentes, corazones y estrategias pacíficas de resolución de conflictos.

Uno de los autores en quien nos apoyamos es Harris (2001), quien distingue tres modos de entender la convivencia: mantenimiento de la paz mediante el control de la violencia, si cabe por la fuerza (escenario para la sanción); actuación pacífica, mediante actitudes de diálogo y consenso (escenario para la mediación); y construcción de la paz, por medio de la beligerancia positiva (escenario para la cultura de paz).

Sucede, a nuestro modo de ver, que el debate entre aquello que le compete a la escuela (público) y lo que debe relegarse a la familia (privado) sigue sin resolver: instruir o educar, esta es la eterna cuestión. Sin embargo, en el caso de la escuela infantil y primaria los roles de la familia y de la escuela se entretajan y lo cierto es que donde no alcanza la una debe llegar la otra, puesto que estamos formando personas en sus primeros andares por el mundo. En esta etapa inicial de la vida, se necesitan guías, referentes claros (Meirieu, 2004), testimonios y acompañantes (Malaguzzi, 1996) que sirvan de orientación (y si puede ser de inspiración) para alcanzar el pleno desarrollo individual y social.

Hoy en día hablamos de saber ser, saber estar y saber habitar el mundo (Morin, 1999; Morin, Roger Ciurana y Motta, 2002) y, en estas tres esferas, es fácil de ver cómo lo privado trasciende lo público y viceversa.

En la figura 1 tratamos de mostrar de forma esquemática la interrelación entre lo individual y social, resaltando que el escenario donde el individuo interactúa con la sociedad —el espacio de convivencia—, es un verdadero terreno de pruebas, una zona de tensión dialéctica ideal para el aprendizaje. Aquí, precisamente en este puente, situamos al proceso de mediación, porque permite que el conflicto suceda y se convierta en oportunidad de aprendizaje (Puig, 1997), lo cual no es poco.

No nos detendremos, ahora, en analizar el rol del maestro como autoridad, que tantas veces se confunde con poder, porque el enfoque mediador va más allá del mero control de la conducta, ya que apunta al desarrollo de competencias para la vida en común (Boqué, 2010c).

Bajo nuestro punto de vista, y el de otros autores, como Burguet (1999), el maestro, en tanto que gestor del conocimiento, no puede quedar al margen de ese espacio de interacción y conflicto donde germinan multitud de aprendizajes sobre uno mismo, los demás y la sociedad. No obstante, algunos estudios (Chagas, 2005: 1073), afirman que “los docentes tienen dificultades para reconocer los conflictos que hay en la escuela, muchos opinan que no existen problemas entre los maestros, ni entre los niños, ni con las autoridades; esta actitud responde a un ‘pacto de negación’ (Kaës, 1998)... de acuerdo con este pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores”. En contraposición, creemos que se han realizado grandes esfuerzos en todo el territorio español en la formación de docentes capaces de gestionar el aula promoviendo un buen clima de convivencia y de mediar en los conflictos cotidianos y, cuando se dispone de conocimientos y de herramientas, es más fácil actuar.

Aunque existen personas que podrían considerarse “mediadoras natas”, lo más común es que las estrategias de mediación deban desarrollarse mediante formación teórica, role-playing y práctica.

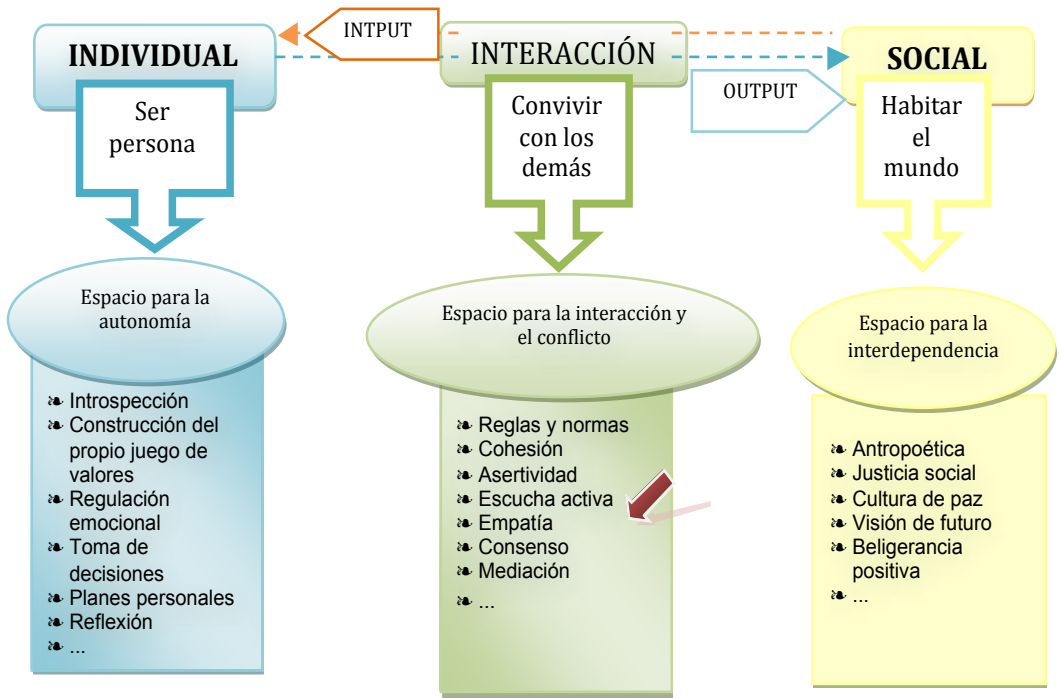


Fig. 1. *El lugar de la mediación en el ámbito educativo* (Fuente: elaboración propia).

La finalidad de la capacitación de mediadores es la adquisición de hábitos de gestión positiva de conflictos que permitan al docente incorporarlos a su bagaje profesional hasta el punto de que se conviertan en la forma más natural de intervención. En un estudio de evaluación diferida (Boqué y García-Raga, 2010) constatamos que lo que nos gusta denominar “cultura de mediación” había calado lo mismo en lo personal que en lo profesional y que los docentes, años después de recibir la formación, seguían usando y difundiendo la mediación.

Sintéticamente, recordaremos que la mediación invita a las personas en conflicto a sentarse y hablar. En un primer momento se explora el conflicto, luego se define una agenda de trabajo donde constan los intereses de ambas partes y, acto seguido, se efectúa una lluvia de ideas para tener distintas alternativas de salida al conflicto, finalmente, se llega a un acuerdo del tipo “ganar-ganar” por consenso y, una vez llevado a la práctica, se revisa su efectividad.

Para ir cerrando este apartado introductorio al estudio, creemos interesante traer a colación la teoría del tercer lado (Ury, 2000) —dado que en la grabación aparecen observadores— que expone que los enfrentamientos entre dos partes o lados, siempre se hallan rodeados de un tercer lado que puede actuar de forma inteligente, eso es empujando a la solución pacífica, o todo lo contrario, añadiendo leña al fuego.

3. METODOLOGÍA

El estudio, de carácter eminentemente exploratorio, pretende describir e interpretar el punto de vista de los participantes en la investigación. Se trata de un estudio cualitativo cuya intencionalidad es captar las primeras reacciones ante un suceso que tomamos a modo de incidente crítico. Globalmente, podemos considerar que en este trabajo se efectúa una primera aproximación (estudio piloto), que puede resultar de utilidad a la hora de diseñar un estudio posterior de más largo alcance.

Nos formulamos, pues, los siguientes objetivos:

- I. Conocer y analizar el punto de vista sobre la violencia de estudiantes para maestro.
- II. Identificar y clasificar el tipo de respuesta que los futuros maestros creen que debe dar la escuela ante acciones violentas.
- III. Detectar las experiencias relacionadas con la violencia que los futuros maestros han vivido en su etapa escolar y cómo se procedió.
- IV. Captar el grado de comprensión de los futuros maestros acerca de las personas que participan en un conflicto (agredida, agresora, testimonios) y examinar las vías de salida propuestas.

Nuestra hipótesis de partida, o mejor dicho, nuestros prejuicios, apuntan hacia una falta de visión y espíritu verdaderamente crítico ante el fenómeno de la violencia, acompañado de un claro sentimiento de indefensión o falta de opciones efectivas a la hora de afrontarla y, en el caso de sugerir vías de acción, apostar por opciones igualmente violentas.

Participantes

La muestra participante en el estudio está formada por un grupo de 29 alumnos universitarios de primer curso, 27 mujeres y 2 hombres, que responden voluntariamente el cuestionario administrado. Debemos, pues, considerar un posible sesgo de género, porque la muestra es mayoritariamente femenina (93%). Los estudiantes están inscritos en el Grado en Educación Infantil en la Universitat Ramon Llull, de Barcelona, y su edad es de 19-20 años. Por el hecho de tratarse del segundo semestre del primer curso de formación para maestro, los estudiantes todavía no han desarrollado la mayoría de competencias profesionales, pero en contrapartida, su reciente salida del instituto les acerca al hecho sobre el que se les pregunta.

Instrumento

Los datos, de tipo cualitativo, se recaban mediante un cuestionario de respuesta abierta con cuatro dimensiones, la última de las cuales se divide en ocho subdimensiones. Las dimensiones que se toman en cuenta son: narrativas sobre la violencia, alternativas a la violencia, experiencias de violencia escolar y rol de los participantes en un conflicto (alumna agredida, alumna agresora, alumna que graba la agresión, padres de la alumna agredida, padres de la alumna agresora, padres de la alumna que graba, tutor o tutora del grupo, dirección del centro). El cuestionario se administra el 6 de marzo de 2014, después de ver la grabación de la agresión, y el tiempo de respuesta es de cuarenta y cinco minutos.

Procedimiento

A partir del visionado de una agresión entre alumnos sucedida el 26 de febrero de 2014, aunque es a raíz de su difusión que algunos días después ocupa un lugar central en los medios y las redes sociales, se pide a los estudiantes que respondan a un cuestionario. En síntesis, en las imágenes grabadas con un móvil y con una duración de 27 segundos, se ve como una chica adolescente propina fuertes golpes y patadas a una compañera que está en el suelo, mientras las demás permanecen pasivas y graban. Los hechos suceden en la calle y, de fondo, se distingue una voz que dice: “¡María, por favor, ya, que hay gente!”.

Una vez recogidos los datos, se ha procedido a la identificación de categorías, para lo cual han sido de gran ayuda, nuestros conocimientos previos en el ámbito de la conflictología, la mediación y la cultura de paz, básicamente. Así, en lo tocante a las narrativas de la violencia (dimensión 1), consideramos las justificaciones a la agresión; con respecto a las alternativas a la violencia (dimensión 2), agrupamos los datos según su aproximación al concepto de justicia retributiva *versus* justicia restaurativa; en cuanto a las experiencias de violencia escolar (dimensión 3), nos interesa, en primer lugar, detectar el tipo de violencia, su gravedad y frecuencia y, en segundo lugar, ver las soluciones dadas en su momento; finalmente (dimensión 4), queremos identificar hasta qué punto se comprenden los roles que juega cada actor en el conflicto, advirtiendo emociones y sentimientos que se generan, por un lado, y acciones que se proponen para resolver el conflicto, por el otro. A partir de este análisis esperamos identificar la cercanía o distancia de los futuros maestros a la visión educativa con que la mediación se aproxima a los conflictos.

4. RESULTADOS

A la hora de presentar los resultados lo hacemos a partir del análisis de las unidades de contenido que surgen en las respuestas abiertas al cuestionario. Ello significa que las frecuencias son absolutas y representan el número de veces que se formula un tipo de argumento o aparece determinada categoría, ya que una misma persona ha podido dar más de una explicación.

Nos centramos, en primer lugar, en las narrativas acerca de la violencia. Aquí, ante la pregunta: “¿Después de ver estas imágenes, qué piensas?”, destacan las respuestas que califican los hechos de injustificables (34 ocasiones), con expresiones del tipo: “*no es ser persona*”, refiriéndose a la agresora; “*nadie se merece que le peguen así, por muy mal que haya actuado*, con respecto a la víctima; o “*encuentro patético y vergonzoso que dos niñas de 14 años se peguen de esta brutal manera y también encuentro vergonzoso que las amigas se quedaron de brazos cruzados sin hacer nada y que graben el vídeo*”, en una lectura más global de la situación.

Así, pues, el rechazo ante la violencia es predominante, aunque en 11 ocasiones se intenta encontrar una explicación señalando a los maestros y a la sociedad como responsables del hecho: “*pienso que hoy en día se ha dejado de lado el diálogo y los problemas parecen solucionarse a través de discusiones y violencia*”; indicando supuestos problemas psicológicos: “*a la agresora algo le falla en la cabeza*”; aduciendo poca capacidad de razonamiento, deseos de popularidad o inconsciencia: “*pienso que la agresora es una chica altamente influenciable, que probablemente*

para mostrar que no es débil ante las demás, realiza estos actos. Además es una inconsciente por dejar a sus 'amigos' grabar la paliza, probablemente no sabe ni el verdadero por qué de la paliza". En esta última afirmación se detecta, como elemento exculpatorio, la supuesta influenciabilidad de la agresora que induce a pensar que "son los otros" quienes la mueven a actuar violentamente. Creo que muchos docentes habrán escuchado este tipo de justificaciones ante una conducta negativa.

Solamente en un comentario se menciona que quizás la víctima carece de herramientas para evitar o salir de la situación: *"la agredida no debería permitir que nadie le haga eso, pero ya sé que es difícil de evitar"*, y en cinco se afirma que: *"las cosas se arreglan hablando"* o que hay otros modos de resolver los problemas.

Como respuesta a la pregunta: *"¿Cómo crees que debería actuar la escuela ante estos hechos?"*, 17 comentarios abogan explícitamente por la expulsión, a veces se añade *"inmediata y definitiva"*, de la agresora, e incluso hay quien piensa que se ha de culminar con una denuncia policial y la reclusión en un centro de menores (dos comentarios). Únicamente en una ocasión se añade: *"la escuela debería expulsar a la alumna haciéndole hacer algún trabajo social, ya que también creo que si se la expulsa sin vigilancia de nadie no mejorará su comportamiento"*. En segundo lugar, 11 respuestas se decantan por la exploración de los hechos: *"investigar el caso hablando con ellas personalmente y con sus padres"*. En ocho ocasiones se apuesta por actuaciones de tipo educativo-formativo, que se dirigirían a todo el alumnado: *"trabajar en las aulas valores como el respeto y la resolución de conflictos por medio de la palabra"*, o a la alumna agresora a quien se haría reflexionar o se ayudaría mediante actividades como: *"talleres de terapia, formas diferentes de liberar energía"*. En cinco ocasiones se considera que deben intervenir profesionales externos al centro, psiquiatras y psicólogos que traten a ambas, agredida y agresora. A continuación, en tres respuestas se manifiesta que el centro debería haber detectado el problema antes o haber hecho algo para evitar la situación (prevención). Sólo encontramos un comentario en el cual se señala la inoperatividad de las medidas de exclusión: *"en lugar de expulsarla del centro la ayudaría, expulsándola de la escuela lo que ganas es marginarla y sacarte el problema de encima"* y otro en el que se sugiere una intervención mediadora: *"para empezar, se debería realizar una mediación entre las dos chicas y después se les debería dar ayuda psicológica a ambas (principalmente a la agresora) para hacerles comprender la gravedad de lo que han hecho y para intentar mejorar su manera de vivir"*.

Para recabar las vivencias de los participantes en el estudio, se preguntó: *"A lo largo de tu escolaridad ¿te has encontrado nunca/frecuentemente en situaciones de este tipo? Describe brevemente qué sucedió, qué hiciste en aquel momento (edad, lugar donde ocurrieron los hechos, participantes, tipo de agresión, medidas que se tomaron...)"* Aquí, 11 personas afirman no haber tenido contacto con situaciones violentas, 14 reconocen haber presenciado o protagonizado peleas de menor grado de violencia, una persona dice que en una ocasión vivió algo similar y en tres casos se constata que *"durante una temporada en el instituto había peleas constantemente"*.

Las edades donde se experimentaron más episodios de violencia van de los 12 a los 17, con predominio del período que va de los 13 a los 15 años. Por lo que al lugar respecta, suele ser siempre fuera del centro o en la puerta.

Se señalan 10 casos de violencia entre alumnos por motivos diversos: rumores, disputa por novios, meterse con hermanos, no caer bien o llevarse mal desde siempre; cuatro casos más de violencia entre grupos étnicos: bandas latinoamericanas, árabes y pakistanís, ecuatoriano y español; dos de acoso: violencia psicológica continuada; y uno entre profesora y alumno por quitar el móvil y expulsar de clase.

Las agresiones consistieron en: bofetadas, tirones de pelo, insultos, golpes, amenazar con navaja, empotrar contra la pared, pegar con el casco de la moto, clavar un compás en el labio, pegar con la flauta, dar puñetazos, coger por el cuello. En este estudio solamente se visibiliza la violencia directa, bien sea verbal, física o psicológica.

Las experiencias conectadas con el modo en cómo se resolvieron las situaciones violentas indican que *“los profesores siempre han separado a los participantes”* (7 ocasiones); en seis casos más se optó por la expulsión; en otros seis la respuesta fue: *“yo y otra gente ayudamos a parar la pelea”*; en tres casos, no se hizo nada: *“la escuela se quedó de brazos cruzados y no tomó ningún tipo de medida, miró hacia otro lado”*; y en una ocasión se habló en clase, en otra con todos los padres, una vez se llamó a la policía y otra vez la agredida fue al psicólogo.

La siguiente dimensión del estudio resulta algo más compleja, porque en ella se analizan los roles de los distintos actores del conflicto y se recaba información sobre los sentimientos que se asocian con la violencia y el tipo de soluciones que se sugieren.

Comenzando por la **alumna agredida**, los sentimientos que se asocian con ella son: indefensión (27 veces); miedo y humillación (14 veces cada uno); rechazo: *“sola, como si nadie me quisiera”* (11 veces); otros sentimientos negativos: rabia, desconfianza, tristeza, etc. (11 veces); *“sin ganas de ir a clase ni salir de casa”* que, junto con otros comentarios similares, puede interpretarse como darse por vencida (4 veces); y autoinculpación: *“pensaría que me lo merecía por lo que hice para molestar a la otra”* (3 veces).

A la hora de considerar qué querría esta alumna, después de la agresión, 12 comentarios piden apoyo, ayuda y cariño; 11 comentarios exigen un castigo para la agresora, es decir *“que se tomen medidas”*; 7 indican que lo mejor sería el diálogo: *“resolver el problema hablando como adultas para buscar una solución”*; luego, con cinco comentarios en cada caso, se proponen exclusión y reconciliación: *“percibir un arrepentimiento”*; en 4 ocasiones se comenta algo como: *“sacar fuerzas de dentro para enfrentarme a la situación”*, o sea, afrontar el conflicto; en tres ocasiones se desearía venganza; en otras tres garantías de seguridad: *“poder salir a la calle con seguridad”*; y en tres más, olvido: *“que se acabase todo esto y que todo el mundo lo olvidase, así podría continuar con mi vida”*.

Cuando se trata de la **alumna agresora**, los sentimientos que se ponen de manifiesto son: superioridad (26 veces), *“todo el mundo me conoce y respeta”*; satisfacción (16 veces), *“he hecho lo que quería”*; culpabilidad a posteriori (11 veces), *“después me sentiría muy culpable, de mala leche”*; y rabia (7 veces).

En cuanto a lo que querría la agresora figura: dar una lección (9 veces), *“dejarle claro que no se ha de meter conmigo”*; realización personal (8 veces), *“desahogarme interiormente”*; visibili-

dad y reconocimiento (7 veces), “*que la gente recordase lo que he hecho*”; comprensión (7 veces); arrepentimiento (4 veces); impunidad (2 veces), “*que no me sucediese nada, que continuase la vida tal cual*”; ayuda (2 veces), “*quisiera que vieses que tengo un problema, que alguien me ayudase a superarlo*”; alejamiento (2 veces), “*que la otra desapareciese de mi vida*”.

Centrándonos ahora en la **alumna que es testigo de la agresión y la graba** con el móvil para difundirla en la red, se considera que sus sentimientos son de arrepentimiento (14 veces), “*como si no tuviese corazón por no haber ayudado a la persona agredida y solo grabar lo hechos*”; cobardía (8 veces), “*como un títere*”; protagonismo (6 veces), “*guay, por ser quien ha filtrado el video y hecho circular el rumor*”; rechazo hacia lo sucedido (7 veces); y sentimientos positivos como curiosidad, diversión, sorpresa, etc. (4 veces).

Lo que querría esta alumna sería “*tener más valor para ayudar a la agredida, haber hecho algo más*”, o sea, actuar en lugar de no hacer nada (13 veces); popularidad (8 veces); algún tipo de arrepentimiento (7 veces), “*que en ningún momento quedase registrada una cosa como aquella*”; salir impune (5 veces), “*no tener represiones, yo no he pegado a nadie, solo he grabado el video*”; y justicia (2) entendida como “*que se tomasen medidas contra la persona agresora*”.

Una vez examinados los actores directos de los hechos, pasamos ahora a considerar a los actores indirectos: padres (agredida, agresora y observadora) y centro educativo (tutor y director).

Se cree que los **padres de la alumna agredida**, sienten impotencia (15 comentarios); rabia (12 comentarios); tristeza (12 comentarios); indignación en general y consigo: “*enfadada conmigo misma por no haberle notado nada a mi hija*” (9 comentarios); pasmo (9 comentarios); y preocupación (8 comentarios).

Lo que ellos querrían sería: justicia retributiva en forma de cárcel, “*que la agresora vaya a un centro de menores y se pudra*” o castigos (20 comentarios); diálogo (6 comentarios); seguridad (6 comentarios); perdón: “*que mi hija reciba disculpas*” (3 comentarios); y haber podido prevenir la situación (2 comentarios). Solamente en una ocasión se menciona: “*que se retire el video*”, “*algún tipo de indemnización*”, o “*que la agresora sufriese mucho*”.

La forma cómo se sentirían los **padres de la alumna agresora** apunta a vergüenza (20 comentarios); seguida de culpa (13 comentarios) y otros sentimientos negativos, como tristeza, rabia, impotencia, etc. (13 comentarios); asombro (3 comentarios). También aparecen un par de observaciones acerca de que la familia debe ser del estilo de la hija, con lo que siente “*indiferencia*” y “*orgullo*”.

En cuanto a lo que querrían, lo primero sería perdón y comprensión (10 veces), “*que las medidas contra mi hija no fuesen demasiado estrictas*”; seguido muy de cerca de una acción punitiva que va desde reñirla hasta encerrarla en un centro de menores (9 veces); luego querrían reflexión: “*concienciarla de lo que ha hecho para que recapacite*” (8 veces); ayuda profesional (4 veces); justicia (2 veces), afirmando que: “*aunque fuese mi hija quisiera justicia, que es lo que querría en el caso contrario*”; y actitudes protectoras del tipo: “*defenderla*” y “*que nadie más la castigue*” (2 veces).

Los **padres de la alumna que observa y graba**, sentirían vergüenza (23 veces); culpa (11 veces); otros sentimientos negativos (4 veces); y otros, como: “*boquiabierto*” o “*aliviado de que mi hija no hubiese sido la agredida*”.

Lo que estos padres harían sería: “*decirle que eso no está bien, que tenía que haber ayudado a la persona agredida*” o darle otras indicaciones, por ejemplo: “*que hubiese ido a pedir ayuda a un adulto de referencia*”, o sea, reflexión y toma de conciencia (13 veces); luego seguiría la sanción (10 veces): “*darle una buena lección como dejarla sin conexión a la red*”; reparación de los daños causados (4 veces), “*que saque el vídeo de las redes sociales*”; disculparla (2 veces), “*no juzgar a mi hija, no supo actuar bien por colapso ante tanta violencia*”; y finalmente, echar la culpa a los amigos (2 veces), “*que mi hija se distancie de esas amistades*”.

En lo tocante al centro, comenzaremos por el **tutor** de cualquiera de las chicas participantes en la situación que estamos analizando. Lo primero que sentiría es culpabilidad (16 veces), “*por no haber sabido ver el conflicto*” o “*por no haber enseñado valores como el respeto*”; también vergüenza (5 veces) por motivos similares a los anteriores; decepción (5 veces); sorpresa (4 veces); impotencia (3 veces); enfado (2 veces); y preocupación (2 veces). Solamente en un comentario se dice que estaría: “*intentando quitarme la culpa*”.

Se considera que el tutor debe actuar y tiene varias posibilidades ante sí: diálogo con las alumnas implicadas para que vean lo que han hecho mal y con sus familias (9 veces); reflexionar con el grupo clase (9), “*hacer comprender a los alumnos que la violencia no es la respuesta, dialogar con ellos y hacerles entrar en razón, saber qué opinan, cómo lo ven...*” (6 veces); otra línea de acción apunta hacia medidas preventivas (4 veces); a la reacción de sorpresa (4 veces); castigo (4 veces); exclusión (4 veces); formación (3 veces), “*intentar que no vuelva a pasar enseñando valores y virtudes a cada alumno*”; también se propone aconsejar a la chica agredida que siga un tratamiento para superarlo, a la agresora que pida disculpas, o colaborar al máximo con la justicia.

Finalmente, el **director o directora** del centro se sentiría avergonzado por lo sucedido (11 comentarios); disgustado (9 comentarios); decepcionado (8 comentarios); responsable (5 comentarios), admitiendo que “*quizás el centro tenga una parte de culpa*”; con la obligación de actuar para que no vuelva a suceder nada similar (5 comentarios); y preocupado (2 comentarios).

El responsable del centro querría intervenir de algún modo (12 comentarios), bien sea implicándose en la gestión del conflicto, poniendo un remedio justo o concienciando a las implicadas en los hechos para que no se volvieran a repetir; también daría prioridad a la reflexión y formación, sobre todo para que “*mis alumnos tengan las herramientas para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia física*” (10 comentarios); luego seguiría la sanción en forma de expulsión (8 comentarios); y la preocupación por la imagen de la escuela (3): “*que no se hable demasiado del caso para evitar la mala reputación*”.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El rechazo, como respuesta mayoritaria ante la violencia por parte de los futuros maestros, es un buen punto de arranque en vista a una educación para la convivencia pacífica. Sin embargo, no

debe pasarnos por alto que se trata de un rechazo que cabe matizar porque, cuando se trata de hacer frente a la agresión, se tiende a señalar la expulsión inmediata y definitiva como respuesta, lo cual, como cualquier forma de exclusión, no deja de ser un tipo más de violencia. Nos encontraríamos, pues, ante un modelo acorde con el mantenimiento de la paz por la fuerza (Harris, 2001), que lo que busca es atajar la violencia a toda costa y pone escasa atención en cómo llega una chica de 14 años a causar semejante daño a otro ser humano. Éste es el modelo más simple de convivencia pacífica, porque actúa de forma expeditiva y localizada sobre el agresor, obviando el contexto, y suele tener como resultado la marginación de quienes no se adaptan socialmente.

Tal forma de convivencia está sujeta a la presencia de una autoridad que hace uso del poder y no se ocupa de prevenir las situaciones de conflicto, dado que su capacidad sancionadora se supone que sirve, además, para desalentar y frenar posibles conductas no deseadas. Predominan las respuestas que apuestan claramente por la adopción de medidas retributivas (pagar por lo que se ha hecho), mientras que se echan en falta opciones concretas que señalen directamente hacia medidas restaurativas (reparación de daños y reconciliación). Bajo este punto de vista no es verdaderamente necesario saber ser persona (valores, planes personales, reflexión, toma de decisiones, regulación emocional, etc.), porque el espacio para la autonomía es reducido, basta con encajar en el sistema. La escuela inclusiva nace pensando en alumnado con discapacidad, procedente de diferentes entornos culturales, o con carencias diversas, pero cuando se trata de problemas de conducta parece más difícil comprender que el derecho a la educación ha de alcanzar a todos, sin excepción.

Parece ser que la violencia de baja intensidad es la más corriente en época escolar y que son generalmente los profesores quienes intervienen para atajarla. También los propios alumnos u otras personas se interponen, pero, aparte de estas acciones puntuales de control, solamente una vez se menciona que el tema se trató en clase. Este panorama nos muestra que las experiencias de solución de conflictos de los participantes en el estudio se quedan en la mera contención, con lo cual, notamos cierta falta de referentes que pudiesen orientar a los estudiantes para maestro sobre cuál debería ser su actuación profesional ante tales situaciones. Por ello, consideraríamos interesante, de cara a futuras investigaciones, analizar los planes de estudio de los grados en educación infantil y primaria, para identificar qué competencias relativas a la gestión positiva de la convivencia y los conflictos se trabajan y en qué módulos. Quizás así podríamos inferir si se está avanzando o no hacia un modelo más interactivo, donde el aprender a convivir con los demás se forja en el día a día con el aprendizaje de la asertividad, la empatía, la escucha activa, el consenso o la mediación.

Los sentimientos que se asocian a un hecho violento, son claramente negativos en el caso de la víctima: indefensión, miedo, humillación y rechazo, entre los más señalados. Sin embargo, a la hora de actuar, la necesidad de apoyo y protección y la exigencia de que se tomen medidas contra la agresora van a la par. Se pide expulsión y disculpas, también diálogo, y en un único comentario se reclama el poder afrontar el conflicto por sí misma. Cabe señalar que las estrategias de mediación que desarrollan los alumnos actúan como medidas protectoras, ya que en el proceso de mediación cada cual interviene en la solución del problema y toma sus propias decisiones (Boqué, 2006a, 2007a, 2007b, 2010a), pero como ya hemos indicado al principio, quien no dispone de herramientas tampoco sabe de qué utilidad le serían.

En el caso de la agresora se asocian sus sentimientos con el poder: superioridad y satisfacción. En menos ocasiones aparecen el arrepentimiento o la rabia. Las relaciones de dominio y sumisión, muy estudiadas en relación con el fenómeno del acoso (Avilés, 2009), se consideran altamente perjudiciales para ambas partes, especialmente por la tendencia de quienes las experimentan a reiterarlas en circunstancias futuras. Es por ello que merecen total atención. Sin embargo, este factor se deja de lado, y se piensa que la acción de agredir produce desahogo y reconocimiento y, quizás más adelante, remordimiento.

Respecto a la figura del observador, que en nuestro caso además graba y difunde los hechos, se condena el no hacer nada: arrepentimiento y cobardía, serían los sentimientos dominantes, aunque también aparece cierto matiz de satisfacción por el protagonismo alcanzado. A la vez, se reconoce que querría haber hecho algo sin llegar a precisar el qué. En la mayoría de conflictos es el tercer lado (Ury, 2000) quien tiene el poder de acción, todo depende de que sepa actuar inteligentemente y, añadiríamos, disponga de las herramientas para hacerlo.

Por parte de los adultos, familias y profesorado, la vergüenza, la impotencia, la rabia, la indignación, la preocupación y la tristeza por lo sucedido afectan a todos en mayor o menor medida. También se detectan expresiones de sorpresa y asombro, que indican total desconocimiento de que semejantes hechos violentos pudiesen suceder. Aún así, sigue predominando una marcada tendencia hacia una justicia entendida de forma retributiva, y solamente la familia de la alumna agresora quisiera, ante todo, perdón y comprensión, mientras que la familia de la observadora se decantaría más por la reflexión y la toma de conciencia, seguidas por el castigo. En el ámbito mediador se suele decir que entre no hacer nada y responder al ataque con violencia, queda un espacio central donde el diálogo se impone al grito y al silencio.

También se vislumbra la asunción de responsabilidades en el terreno educativo, más marcadas entre los docentes que entre los padres. El profesorado y la dirección del centro tienen, siempre según la percepción de los participantes en el estudio, las miras puestas en que estos hechos no se vuelvan a repetir con lo cual serían el colectivo más proactivo y deseoso de intervenir preventivamente y educativamente.

Antes de iniciar el estudio anticipamos esta falta de opciones efectivas a la hora de afrontar la violencia, que ahora hemos constatado, así como un sentimiento generalizado de indefensión que también se ha visto reflejado en las respuestas obtenidas. Cuesta mucho más, sin embargo, sacar conclusiones acerca de la falta de espíritu crítico ante la violencia, porque ello habría requerido un análisis acerca de la violencia directa, de la estructural y de la cultural y en el estudio solamente nos hemos ocupado de la primera. En cuanto a las vías educativas de salida del conflicto sí que confirmamos que la retribución sigue ocupando un primer con lo que a la mediación todavía le queda un largo camino por andar.

REFERENCIAS

Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.

- Boqué, M. C. (2002a). Un programa comprensivo de mediación escolar ¿educar o castigar? *Temáticos Escuela Española (Monográfico sobre resolución de conflictos)*, 4, 22-24.
- Boqué, M. C. (2002b). Los avances de la mediación escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 45-47
- Boqué, M. C. (2005a). ¿Hablamos de conflictos? En M. Álvarez, y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría*, 26, (2º. Cuadrimestre).
- Boqué, M. C. (2005b). ¿Hablamos de soluciones? En M. Álvarez, y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría*, 26 (2º. Cuadrimestre).
- Boqué, M. C. (2005c). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. C. (2006a). El buen uso de los conflictos. En J. Longás, y A. Geis, *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona: Graó, 175-205.
- Boqué, M. C. (2006b). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE)*, 2.
- Boqué, M. C. (2007a). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años* (2a. Ed.). Barcelona: Octaedro.
- Boqué, M. C. (2007b). Prevención de conflictos y mediación escolar. *IDEA Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 60-67.
- Boqué, M. C. (2008). La comunidad educativa y la red de mediación en el centro. En M. J. Méndez, y M. J. Payo (Coords.), *Convivencia e igualdad: dimensiones e retos educativos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 205-219.
- Boqué, M. C. (2010a). Mediación escolar: pasado, presente y futuro. En J. J. Gázquez Linares, y Mª C. Pérez Fuentes, *La Convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y educativos*. Almería: GEU, 209-214.
- Boqué, M. C. (2010b). *Construir la paz. Transformar los conflictos en oportunidades*. Alacant: Caja de Ahorros del Mediterráneo – Obra Social. Edición Digital.
- Boqué, M. C. (2010c). Competència social i ciutadana. Aprendre a ser persona, a conviure amb els altres i a habitar el món. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 7, 197-212.
- Boqué, M. C. (2013). Memorias de mediación: de vuelta al principio. *Revista Convives*, 4, 4-14.
- Boqué, M. C.; Albertí, M.; Carulla, A. y Sanahuja, D. (2006). *Prevención de los malos tratos entre alumnos en la escuela*. Barcelona: Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis – Grupo Catalana de Occidente.
- Boqué, M. C., Codó, M., y Escoll, M. (2008a). *El bienestar a l'aula. Eines per a l'acció tutorial (1). Educació per a la convivència*. Barcelona: Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis – Grupo Catalana de Occidente.
- Boqué, M. C., Codó, M., y Escoll, M. (2008b). *El bienestar a l'aula. Eines per a l'acció tutorial (2). Prevenció de conductes negatives i construcció de la cultura de la pau*. Barcelona: Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis – Grupo Catalana de Occidente.
- Boqué, M. C.; Corominas, Y.; Escoll, M. y Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Propuesta de gestión constructiva, cooperativa, creativa y crítica de los conflictos (3-6)*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. C., y García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, Vol. 13 (3), 87-94.

- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3 vols.). Madrid: Alianza Editorial.
- Chagas Dorrey, R.C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 10 (27), 1071-1082.
- Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles. Recuperada en: http://europa.eu/legislation_summaries_freedom_security/judicial_cooperation_in_civil_matters/I33251_es.htm
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Bakeaz: Gernika Gogoratuz.
- Harris, I. M. (2001). Què han de fer les escoles amb la violència? *Conflictologia*, 2, 37-42.
- Kaës, R. et al (1998). *La Institución y las Instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Argentina: Paidós.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatson, P. (2010). *Cyberbullying. El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Meirieu, P. (2004). *Referentes para un mundo sin referentes*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Ury, W. L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Zaitegui, N. (Coord.); Avilés, J. M.; Boqué, M. C.; Fernández, I.; Gómez Rivas, F. y Uruñuela, P. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. REICE*, 8 (2), 94-132.