

TÍTULO: "Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria" ¹

Autora: Dra. Maribel Ponferrada Arteaga

Cargo: Antropóloga social

UAB- Grupo EMIGRA

Departamento de Antropología Social de la UAB.

Facultad de Letras. Edificio B Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Barcelona, España)

Tel. 93 581 31 49 - 645 67 99 95

E-mail: maribel.ponferrada@uab.es

Autora: Dra. Silvia Carrasco Pons

Cargo: Profesora Titular del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB

UAB- Departamento de Antropología Social de la UAB. Facultad de Letras. Edificio B Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Barcelona, España)

Tel. 93 581 31 49

E-mail. silvia.carrasco@uab.es

¹ Este artículo se presentó como comunicación en el I Congreso Internacional de Violencia (Bullying), celebrado en Almería entre el 23 y el 27 de noviembre de 2007, y bajo el título "La incidencia del clima escolar en las relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria de Cataluña. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo"

¹ El estudio ha sido llevado a cabo por Maribel Ponferrada, con el apoyo de Rita Villà y Marta Miró, y bajo la dirección científica de Silvia Carrasco y Carme Gómez-Granell.

RESUMEN

En este artículo² se presentan algunos de los resultados del estudio Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos de Cataluña³ llevado a cabo desde el CIIMU (Consortio Instituto de Infancia y Mundo Urbano) por encargo de la Sindicatura de Greuges de Cataluña el pasado 2006. Se ofrece un retrato de los índices de malestar –los diferentes malestares y exclusiones escolares- del alumnado que cursa la ESO en una muestra de 9 escuelas catalanas de diferentes titularidades y entornos sociales. Se aplicaron técnicas cualitativas y cuantitativas: grupos de discusión y entrevistas en profundidad a jóvenes, profesorado, familias y equipos directivos, y un cuestionario al alumnado de 1º y 4º de ESO. Además de los resultados respecto a la incidencia del acoso verbal, social y físico entre el alumnado se reconstruyeron las condiciones del clima escolar que incidían en las relaciones entre iguales: el tipo “alumno ideal” promovido por la escuela y, por contraste, los valores que regían la “popularidad social” entre el alumnado, el tipo de expectativas escolares del centro, la percepción de los jóvenes de los métodos pedagógicos, el tipo de relaciones sociales entre profesorado y alumnado, los diferentes modelos normativos y el nivel de coherencia interna en la aplicación de sanciones, así como la segregación interna del alumnado en los centros y el grado de reconocimiento de la diversidad según el origen.

Icev a través de su programa HAZTE OIR Y HAZ DEPORTE, hace partícipe a los niños en la lucha contra el Bullying montándolos en bicicletas infantiles.

El programa se puede consultar en <http://www.icev.cat/hazte-oir-y-haz-deporte/>

Palabras clave: convivencia, confrontación, climas escolares, relaciones entre iguales, los niños sereivindican contra el Bullying montando sus bicicletas infantiles

² Este artículo se presentó como comunicación en el I Congreso Internacional de Violencia (Bullying), celebrado en Almería entre el 23 y el 27 de noviembre de 2007, y bajo el título “La incidencia del clima escolar en las relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria de Cataluña. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo”

³ El estudio ha sido llevado a cabo por Maribel Ponferrada, con el apoyo de Rita Villà y Marta Miró, y bajo la dirección científica de Silvia Carrasco y Carme Gómez-Granell.

ABSTRACT

This paper presents some of the results of the study Coexistence and confrontation among peers in schools in Catalonia that was commissioned by the Ombudsman's Office of Catalonia in 2006. It offers a description of the indicators of unrest and scholarly exclusion among students in compulsory secondary education (ESO) in a sample of 9 schools, public and private, in upper, middle and social class areas. Qualitative and quantitative techniques were applied: focus groups and in-depth interviews with students, teachers, families and school administrators, and a questionnaire for students in years 1 and 4 of ESO. In addition to the results concerning the incidence of verbal, social and physical harassment among students, the conditions of the school climate affecting peer relationships were reconstructed: the type of "ideal student" promoted by the school and, in contrast, the values governing social popularity among the students; the type of academic expectations from the school, the perception of teaching methods among young people, the type of social relationships among teachers and students, the different normative models and the level of internal coherence in applying sanctions, the internal segregation of students in the schools and the degree of positive recognition of ethnic, cultural and national diversity.

Key words: coexistence, confrontation, school climate, peer relationships

UN ENFOQUE TEÓRICO: MÁS ALLÁ DEL "BULLYING"

Desde el *Institut d'Infància i Món Urbà*, nuestro equipo realizó para la *Sindicatura de Greuges* el estudio del que se han extraído algunas de las conclusiones que se presentan en este artículo. Aunque a la institución catalana le preocupaban los casos de acoso entre iguales, quiso ir más allá y profundizar en las condiciones escolares que podían estar afectando e incidiendo en las relaciones de convivencia y, por tanto, convertirse en factores que contribuían a crear un tipo u otro de clima escolar.

A diferencia de los enfoques psicopedagógicos clásicos, el marco teórico de estudio y su abordaje metodológico fueron principalmente de tipo socio-antropológico, aunque se tuvieron en cuenta todos los tipos de estudios realizados sobre bullying y clima escolar independientemente de su perspectiva teórica. Se priorizó la visión de las prácticas y de las relaciones entre los jóvenes desde un punto de vista holístico teniendo en cuenta su capacidad de agencia en sus interacciones sociales, dentro de la institución escolar y también con ella. En esta perspectiva se consideraron las cuestiones de género, clase social, origen étnico/nacional y lengua⁴ como variables independientes pero también como elementos procesuales que se construyen y se (re)producen en la escuela y en las relaciones entre iguales. La (re)creación de feminidades y masculinidades juveniles, los distanciamientos sociales y las jerarquizaciones culturales (étnico-raciales, de origen nacional, etc.) y lingüísticas se entrecruzan en los procesos de construcción identitaria y por medio de las relaciones sociales. Consideramos clave también las diferentes formas de violencia simbólica (Bourdieu, 1977) y de violencia sistémica (Ross Epp, 1999) que promueven exclusiones, malestares y desigualdades de poder en el seno de la escuela. De esta forma, nuestro objetivo principal fue identificar los factores y procesos escolares percibidos por los jóvenes como claves en sus relaciones de convivencia en las escuelas, en contraste con la información facilitada por los adultos en el mismo espacio institucional.

METODOLOGÍA Y MUESTRA

En primer lugar, se realizó una revisión de antecedentes de investigación teórica y empírica en el campo de las relaciones sociales entre iguales y las instituciones educativas, en paralelo a la organización y análisis de tres grupos de discusión mixtos con jóvenes de diferentes entornos sociales y territoriales con el objetivo de incorporar sus percepciones en los instrumentos de investigación empírica, siguiendo en este caso una orientación metodológica inspirada en la teoría fundamentada o *grounded theory*.

⁴ Pensamos que este aspecto no puede ser soslayado en una investigación de estas características en Cataluña.

La fase de trabajo de campo intensivo se llevó a cabo en 9 escuelas de secundaria de Cataluña, seleccionadas por el equipo CIIMU y los miembros del grupo de investigación EMIGRA, con la colaboración de la Unidad de Convivencia del *Departament d'Educació de la Generalitat*. La muestra de 9 centros de secundaria construyó a partir de una tipología de escuelas de secundaria en Cataluña atendiendo a su representatividad pero también a su significatividad a partir de los criterios siguientes: titularidad de la escuela, contexto socio-económico, área y tipo de territorio, tamaño del centro, presencia de población de origen extranjero, y existencia de planes de convivencia o programas de mediación.

El trabajo de campo duró un total de cuatro meses, entre noviembre de 2006 y marzo de 2007, y constó de dos partes, una cualitativa y otra cuantitativa. La primera se basó en la obtención y análisis de la información documental del centro (PEC, RRI, páginas web, revistas y documentos sobre planes de mediación o de convivencia), datos estadísticos del alumnado de la escuela según sexo y origen en cada curso de la ESO, así como el número de sanciones, su casuística y resolución. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los miembros de los equipos directivos (dirección y jefe/a de estudios) y psicopedagogas/os de los centros, AMPA, coordinadores/as de primero y de cuarto de ESO (en 9 centros), y alumnado de 1º y 4º de ESO (en 5 centros). El alumnado a entrevistar fue seleccionado con la ayuda de los coordinadores y de los tutores, debiendo responder a diferentes tipologías creadas a raíz del análisis de la primera fase, en función de su posición relativa con relación al liderazgo entre iguales en el contexto del aula y del centro. En la fase final del trabajo de campo se aplicó un cuestionario a la totalidad del alumnado de 1º y 4º de las 9 escuelas de la muestra, correspondiente a un universo de 1197 alumnos. Cada investigadora visitó personalmente las escuelas que se le habían asignado, hasta realizar todas las entrevistas y recopilar los datos documentales y estadísticos. El mismo equipo aplicó personalmente los cuestionarios a los jóvenes y recogió datos de tipo etnográfico durante las visitas a las escuelas y durante la aplicación de los cuestionarios.

ESCUELAS Y RELACIONES ENTRE IGUALES

Exclusiones escolares: lo beneficioso para unos, ¿perjudica a otros?

La investigación etnográfica en las escuelas ha mostrado cómo la propia institución escolar crea las condiciones para relaciones de violencia y oposición entre iguales. A través de su estructura y de su propio orden escolar crean lo que algunos sociólogos denominan la "lógica discriminatoria de la institución" (Payet, 1997: 177), un mapa jerárquico basado en la propia estructura escolar⁵ y que fomenta grupos de ganadores y perdedores según los diferentes grados de prestigio.

⁵ En una de las conversaciones con la coordinadora de 4º de ESO de un instituto de secundaria del estudio, una de las explicaciones que nos dió sobre como se formaban los grupos-clase fue: "nosotros primeros hacemos la estructura y luego metemos a los alumnos en la estructura que hemos creado". Así se creaban los grupos con diferentes prestigios escolares, ya que este centro practicaba "oficiosamente" la agrupación por niveles de rendimiento, también llamados eufemísticamente 'grupos homogéneos'.

Se fomenta así, involuntariamente, una "violencia sistémica" en la que nadie se siente culpable, pero que tiene como consecuencia la exclusión de algunos sectores de jóvenes (Ross Epp, 1999).

"La violencia sistémica se encuentra en cualquier *práctica institucionalizada que afecte desfavorablemente* a los estudiantes. Para ser perjudiciales, no es necesario que las prácticas produzcan un efecto negativo en todos los alumnos. Pueden ser beneficiosas para algunos y perjudiciales para otros." (R. Epp, 1999: 18) (la cursiva es del original)

Estudios como el de Hallinan et Williams (1987, 1990 en Van Zanten, 1996: 138) ponen de manifiesto la influencia de ciertos factores de la organización escolar en el desarrollo de las amistades interétnicas, como por ejemplo la ausencia de clases por niveles de conocimiento, la presencia equilibrada de alumnos/as de diferentes orígenes en la misma clase, o la no utilización de métodos pedagógicos basados en la evaluación pública. Las investigaciones muestran que la institución escolar puede producir segregación étnica y sexual, diferenciación y segregación bajo una aparente heterogeneidad y un discurso de igualdad (Payet, 1997). También los discursos sobre etnicidad manejados entre los diferentes agentes y las prácticas de la escuela inciden el nivel de racismo en las relaciones interétnicas (Serra, 2001).

Segregación y violencia: ¿dónde emergen las resistencias?

La misma segregación académica del alumnado y su aislamiento social en el centro incrementan la incidencia del fenómeno de la violencia escolar, como han puesto de manifiesto las investigaciones en Francia: "el sentimiento de violencia y el clima de incivilidad crece a medida que aumenta la exclusión 'interna' y social vivida por sus alumnos" (Debarbieux, Dupux et Montoya, 1997: 35).

Su éxito en la convivencia y en el grado de vinculación de los jóvenes con la escuela dependerá de cómo ésta solucione la tensión entre los mecanismos diferenciadores y los igualadores (Araos y Correa, 2004). Algunos trabajos británicos (Hargreaves et al., 1975) muestran como los valores y normas escolares transmitidos en las clases "malas" (construidas como de bajo nivel) contribuyen a la emergencia de subculturas oposicionales entre los jóvenes. La subcultura obrera de los jóvenes "colegas" (Willis, 1977) es construida como resistencia a la cultura escolar de clase media de la escuela y esto implica la hostilidad hacia los alumnos conformistas, los menos "masculinos", los de minorías y las jóvenes. Los alumnos son contruidos "contra" el otro, gracias a la firme separación de los grupos de nivel y de las prácticas diarias en la escuela (Eckert, 1989; Flores-Gonzalez, 2005). Además, la deslegitimación de la cultura de clase obrera (Feito, 1999) y la simplificación de los comportamientos y las técnicas pedagógicas repetitivas en las escuelas de clientela obrera (Fernández-Enguita, 1997) favorecen también la resistencia escolar entre el alumnado.

Violencias ocultas: organizar, separar, enseñar

La violencia circula entre los procesos y estructuras escolares, entre las relaciones de poder de la institución y la relación de autoridad pedagógica (Bourdieu, 1977) y a veces sólo se hace evidente en ciertos sucesos que por sí mismos son inequívocamente indicadores de alarma, como depresiones, intentos de suicidio o duras agresiones:

“La violencia corresponde a la parte no buscada de los procesos internos de discriminación, permaneciendo oculta o indiferenciada (lo que ha sido llamado violencia sistémica), a menos que tome la forma de acontecimientos victimizadores ineludibles para la autoobservación escolar (...)” (Araos y Correa, 2004).

La organización burocrática y las tecnologías disciplinarias (el aislamiento, el ordenamiento y la sistemática clasificación del alumnado) provocan en las y los jóvenes de minorías sentimientos de extrañamiento y alienación por el alejamiento cultural y la falta de poder (Davidson, 1996) que inciden en la formación de su identidad y en sus relaciones sociales. Por otro lado, y ya en el ámbito específico del acoso escolar, factores como el alto nivel de estrés por una alta competitividad académica, un descenso de la confianza en la educación como factor de ascenso social, los roles autoritarios del profesorado, estrictas jerarquías en la escuela y fuertes dispositivos en disciplina y débiles en el ámbito pedagógico se han revelado como claves en el ascenso de este fenómeno en Japón (Yoneyama & Naito, 2003).

Climas escolares y *bullying*

Partiendo de este enfoque, incorporamos también la definición de Moos (1979) sobre clima escolar como un entorno de aprendizaje ('learning environment') que se podía analizar teniendo en cuenta las categorías de relaciones, el crecimiento personal, y por último el sistema de mantenimiento o cambio que incluye el orden y la claridad en las normas. Nuestro estudio, además, basándose en la literatura mencionada consideró el clima escolar a partir de cuatro dimensiones:

- Una dimensión institucional donde se incorpora desde la imagen del centro hasta el sistema normativo y la atención a la diversidad
- Una dimensión pedagógica donde se incluyen las expectativas académicas, metodologías docentes y rituales de la escuela
- Una dimensión de participación que recoge la participación real del alumnado en el aula y el centro
- Una dimensión relacional-social, donde se consideran tanto la popularidad social entre los jóvenes como el perfil de alumno ideal, las amistades, los conflictos y las relaciones de abuso e intimidación

Lógicamente, en el estudio no se perdieron de vista las relaciones de acoso entre iguales o de tipo *bullying* en sentido estricto, es decir, no quedaron invisibilizadas o subsumidas en las dimensiones anteriores. Se entendieron como aquellas situaciones en las que un estudiante es expuesto reiteradamente a acciones negativas por parte de uno o varios de sus iguales, tal como las definió originalmente Olweus (1993), y según recoge así mismo Del Barrio (2002). Estamos hablando de un fenómeno dónde hay una intención, una reiteración y un desequilibrio de poder, pero consideramos, como Pellegrini (2002), que el *bullying* es también "una estrategia deliberada para conseguir estatus entre compañeros".

Finalmente, se revisaron los estudios sobre convivencia en la literatura nacional que aparecen centrados fundamentalmente en la incidencia del acoso escolar entre iguales. En España los antecedentes de investigación se podrían agrupar, fundamentalmente, a partir de los ejes siguientes:

- La determinación de la magnitud del fenómeno del acoso escolar entre iguales (Defensor del Pueblo, 2000 y 2006; Mora-Merchan, Ortega, Justicia y Benítez, 2001; Oñaderrera, 2004; Centro Reina Sofía, 2005; Bisquerra y Martínez, 1998; Elzo, 2001 y 2006)
- La agresividad entre iguales en relación con las subculturas juveniles (Martínez y Rovira, 2001)
- El análisis de relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia (CIHE-FUHEM, 2003), uno de los pocos que distingue la dimensión de "clima de centro".

Así, partiendo del enfoque teórico expuesto de forma sucinta con anterioridad y del análisis de los estudios existentes, los resultados de los que aquí presentamos una breve síntesis, responderían a las siguientes preguntas, como guías para orientar nuestra *reconstrucción de las condiciones creadas por distintos climas escolares a partir de las percepciones y experiencias de los y las jóvenes*:

- ¿Qué factores de la estratificación social, étnica y de género inciden en las jerarquías y relaciones entre iguales en el entorno escolar?
- ¿Qué procesos escolares producen factores de exclusión y malestar capacidad de incidir en identidades y estilos relacionales de los jóvenes?
- ¿Qué grupos de iguales emergen en los centros escolares, qué características tienen (clase, género, etnia, valores grupales, prestigio social y académico) y qué tipo de relaciones mantienen?

RESULTADOS

Prestigios, expectativas y métodos: "Este instituto es una mierda"

El 61,6% de los estudiantes de la muestra tienen entre "alguna" y "mucho" confianza en la escuela, pero no hay que menospreciar un 34,8 % que afirma tener "ninguna" o "poca" confianza, una confianza que va menguando a lo largo de la ESO. En lo relativo a la dimensión académica, el 44,1% de los alumnos opina que en su escuela lo consideran un "estudiante normal" y el 29,4% un "buen estudiante". El análisis cualitativo nos muestra que uno de los factores que influye positivamente en las relaciones de convivencia son las altas expectativas y el retorno de imagen positiva al alumnado, transmitido a través de los discursos y prácticas del profesorado en la vida cotidiana de la escuela. La competitividad y la alta exigencia académica, al contrario de lo esperado, no han aparecido como creadores de condiciones favorables a la conflictividad, sí lo hacen en cambio las bajas expectativas y o/la visión negativa que el profesorado tiene de su alumnado como estudiante. Emergen centros escolares que se ven a sí mismos "sin salida", en una difícil situación por el nivel socio-económico de su entorno, y donde parece haberse dado la dimisión general de sus agentes. En estos centros la desesperanza nutre sentimientos de malestar entre los jóvenes, que no implican que haya más maltrato entre ellos, sino un clima social y escolar descorazonador y no dignificado. En estos centros, es donde los alumnos expresan en mayor medida la necesidad de ser "respetados" (un 34,7 % frente a un 22% en los centros de 'alto' prestigio), y donde los alumnos perciben bajas expectativas escolares y etiquetaje negativo por parte de toda la comunidad educativa:

P: Que dice la gente del barrio de este *cole*?

R1: En (nombre escuela) dicen muchas malas cosas

R2: Dicen que es una mierda, y del barrio.

P: Los de (nombre escuela)?

R1: Sí

R2. Y nos decían, vais a ir al (nombre escuela), vaya mierda.

Los jóvenes manifiestan que surgen con mayor facilidad los conflictos y los insultos cuando hay aburrimiento en el aula y no le encuentran sentido a lo que hacen. El aburrimiento en el aula, con métodos repetitivos y sin nuevos retos, no deja de ser, finalmente, violencia institucional.

"La exposición intencionada al aburrimiento y a la repetición es una parte, pero sólo una pequeña parte, de todo lo que es sistemáticamente violento en nuestras escuelas" (R. Epp, 1999: 18)

Las quejas más habituales de los escolares, sobre todo en los centros privados, donde los jóvenes se sienten legitimados para quejarse, son relativas a la competencia profesional del profesorado y a los métodos pedagógicos: exceso de deberes, clases aburridas, explicaciones magistrales y bajo nivel de contenidos.

En la mayoría de los centros los métodos pedagógicos descritos como más habituales se pueden resumir en: escuchar la explicación del profesorado, resumir, hacer ejercicios y corregir.

"Ahora lee, resume, explica y a hacer ejercicios" (Chico, 4º, Centro 5)

"Hacen leer un trozo a cada uno y lo explican y después siguen leyendo, explicando y leyendo..." (Chico, 4º, Centro 3)

"Que diga pim pam pum y hala, si lo habéis entendido bien y si no también" (Chica, 4º, Centro 2)

"Sí. Porque no explica, y tú estás copiando un trozo muy largo y no lo entiendes y te lo vuelve a explicar igual". (Chica, 1º, Centro 5)

Sin embargo parece evidente la conexión entre la competencia profesional del profesorado y la emergencia de conflictos en clase, algo que ya se había puesto en evidencia en los grupos de discusión y que emergió de nuevo en las entrevistas:

R: Pero las clases son una mierda, después llaman a tus padres que no haces nada, que provocas conflictos.
(Chico, 4º, Centro 1)

Identidades ideales y contestadas: "Yo me veo todo lo contrario de lo que ellos quieren"

En las escuelas donde se promueve un perfil de alumno ideal que combina el éxito académico y las habilidades sociales, entre los iguales está mejor visto ser sociable y ser amigo "de todo el mundo". Por tanto, se promueven mejores relaciones de convivencia, donde se valora la compatibilidad entre lo académico y lo pro-social. Sin embargo, esto sólo ha sido observado en uno de los centros privados-concertados de alto prestigio y con alumnado de clases medias y altas, donde toda la comunidad espera una alta calidad de la escuela y del profesorado.

P: ¿Cuál creéis que es el perfil del alumno ideal del centro?

R1: no sé, tal vez como el A (alumna entrevistada como líder positiva)

P: ¿Cómo la definiríais?

R2: Muy abierta...

R1: Estudiosa, muy simpática, muy risueña, siempre se ríe y está feliz...

R2: Sí... muy positiva siempre, nunca la ves así... siempre con la sonrisa en la cara, bastante madura, también creo yo...

R1: Sí

R2: Que socialmente tiene tiempo para todo, para los amigos, para estar con todo El mundo, o sea al final todo el mundo se porta bien

R1: También tiene amigas, quedan a menudo, no sé...

(R1 chica, R2 chico, 4º, Centro 4)

Los perfiles ideales promovidos más intensamente por el resto de escuelas del estudio se basan en la identidad pro-académica y pro-autoridad escolar, pero sin una vinculación explícita con las habilidades sociales (en las relaciones entre iguales y con los adultos), que no suelen ser incentivadas, algo que se corresponde con la escasa participación del alumnado en las clases y en la escuela: la mayoría de los jóvenes entienden que participar es contestar las respuestas del profesorado, no saben como participar en las decisiones de la escuela o sienten que su participación es permitida pero muy controlada –sobre todo en los centros privados. Las escuelas se basan en tener buenos resultados académicos y una actitud aparente de estudiar “estar atento”, así como la aceptación sin crítica de la autoridad escolar: “callar y hacer caso” y la utilización del profesorado como capital social: “ser pelota”. Se trata de una identidad conformista, silenciada y de estrategias de subterfugio. Este es un buen ejemplo de las descripciones más frecuentes entre los alumnos sobre lo que hacen en clase:

R1: Alguien que no falta a clase, que estudia, que se calla y hace un poco la pelotilla a los profes.

R2: No sé, lo mismo

(chico, chica, Centre 2)

P: ¿Cuál crees que es el alumno ideal de este instituto?

R: El que haga caso, saque buenas notas.

(Chico, 4º, Centro 5)

Aparece una mayor tolerancia entre los mismos jóvenes hacia la diversidad de estilos juveniles en entornos de clientela escolar de clases medias. Los ejes de madurez/inmadurez a través de la apariencia corporal y de estilo y los hábitos de ocio crean grupos de distinción, mutuamente excluyentes, que afectan a las relaciones de convivencia, pero que contienen también dimensiones de clase social: los “quillos” frente a los “skaters”, las “pijas” frente a las “cholas”. Son oposiciones y distinciones identitarias que entrecruzan género, clase, edad, estilos y consumos, así como origen étnico/nacional y lenguas de uso, lo que muestra que estas diferencias deben ser tenidas en cuenta por la escuela como fundamentales en las relaciones de amistad y de enemistad. Sin embargo, se le suman dos ejes en los que la escuela tiene un papel clave: la *actitud hacia lo escolar* (ser rebelde o conformista en clase) y, articulado con lo primero, la *actitud en las relaciones entre iguales* (entre “marginados” y “gamberros”). La construcción de género y de sociabilidad se interrelaciona con la actitud hacia la escuela, puesto que precisamente son los varones percibidos como conflictivos los más populares socialmente y también los más deseados sexualmente por las jóvenes. De esta forma, la oposición a la escuela y la agresividad contra los iguales forma parte de la construcción de la masculinidad heterosexual tradicional (que sigue siendo en gran medida dominante), como ya han mostrado otros investigadores (Mac an Ghail, 1996), y donde esta masculinidad conlleva implícitamente la resistencia a la autoridad escolar.

R: Los más populares son los que más la lían

P: ¿Por qué creéis que se han hecho populares?

R: Por qué son más liantes

(Chico, Chico, 4º, Centro 5)

R: ... depende del gusto. Por ejemplo, a las chicas peruanas les gustan los peruanos, a las chicas que les gustan los chulos, los chulos y así... pero éxito... el que es así un poquito guapo y chulillo. A mi no me gustan los chulillos pero sí, normalmente, chulillo.
(Chica, 4º Centro 2)

Sin embargo, entre las chicas la popularidad lleva implícita la evaluación del cuerpo femenino, ya que las jóvenes más populares son precisamente las más guapas y atractivas físicamente a ojos de los varones.

P: ¿Quiénes son las chicas más populares del instituto?

R1: Las que están más bien de cuerpo... [lo expresa más con la gesticulación de manos, como si estuviera cogiendo...]

P: No os cortéis...

R1: Las que están buenas, que están buenas... bueno, que no sean unas rancias y *arrebenías*...

R2: Sí, que no sean bordes, y que sean simpáticas contigo, que sean guapas de cara y...

R2: Y si están buenas mejor.

(Chico, Chico, 4º, Centro 5)

En las escuelas de entornos de clase trabajadora, las más guapas tienen que ser a la vez "duras" y "un poco rebeldes". En estos entornos es mucho más difícil no ser "respetado" si no demuestra que no se está dispuesto a aceptar insultos o bromas. Estos son los códigos que rigen las relaciones:

P: ¿No os lleváis bien entre vosotros, en general?

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

(Chica, 4º, Centro 2)

Los datos cuantitativos muestran que siguen siendo los chicos los protagonistas de las agresiones físicas: un 6,4 % de los chicos responden que han pegado frecuentemente a algún compañero, en comparación a un 1,4% de las chicas. Los modelos de feminidad y masculinidad, y más cuando aparecen relacionados con la clase social cuando esta es implícita y explícitamente deslegitimizada por la autoridad escolar, influyen fuertemente en las relaciones de convivencia.

Las escuelas que no consiguen crear inclusión social en su entorno institucional y que atienden a sectores de población que ya se perciben excluidos en el entorno social fomentan separaciones entre los iguales en función de la actitud de conformismo o de rebeldía hacia lo escolar.

Exclusiones y diversidades: "Se metían mucho con los árabes"

A pesar de que el 40% de los jóvenes de la encuesta coinciden en que nunca se han sentido insultados o ridiculizados, un 22,1% de los alumnos de origen extranjero manifiestan que han sido insultados "frecuentemente" o "siempre" mientras entre los autóctonos responden afirmativamente en un 12,4%. La mayoría de los alumnos niegan sentirse aislados en su escuela, pero entre los que afirman encontrarse solos, el porcentaje entre los jóvenes de origen extranjero dobla a los de origen nacional (18,7% y 9,3 % respectivamente, unificando los porcentajes "de acuerdo" y "muy de acuerdo"). El nivel de percepción de insultos como víctimas y como agentes también es mayor en los jóvenes de origen extranjero (un 17,2% de jóvenes de origen extranjero y un 8,6% de españoles contestan que los insultan con frecuencia) que entre los autóctonos. Los testimonios de algunos jóvenes de origen extranjero hacen evidente la situación de vulnerabilidad de los jóvenes de dichos orígenes, no visibilizada en la mayoría de estudios sobre convivencia, donde no se considera ni el origen étnico-nacional, las características fenotípicas, ni las lenguas de uso familiar. A pesar de estas realidades, se constata la ausencia general en los centros de planes antirracistas y de convivencia intercultural. He aquí el testimonio de un joven de origen ecuatoriano:

R: Yo quiero que vengan más (refiriéndose a los *Mossos d'Esquadra*), siempre hay problemas, el otro día me partieron la nariz en una pelea porque me estaban insultando y me pegaron.

(...)

P: ¿Tenéis problemas en clase con compañeros?

R: Si, son todos inmaduros y me ven tranquilo y se meten conmigo, al X lo cogen todos los días, pasa algo y es el X, el X... (...) El otro día el X en clase me insultó y le metí caña en informática. Y en la clase de catalán no le pegue porque vino el profesor.

(...)

P: Y cuando me canso empiezo a meter, a repartir hostias.

(Chico, 4º, Centro 2)

Se observa también de forma clara que la experiencia de la minoría gitana en las escuelas sigue rigiéndose por la agresión y el insulto de sus compañeros, algunos de los cuales son también jóvenes de origen extranjero agredidos por otros compañeros. Así, la espiral de violencia y exclusión crece.

Los jóvenes marroquíes, por ejemplo, con cuyos testimonios no hemos podido contar en este estudio por no haber sido seleccionados por su profesorado para las entrevistas bajo ninguno de los tipos diversos de posición que les planteábamos (y esto es en sí mismo un dato importante que ocupa otra de nuestras investigaciones en este momento), son citados por sus compañeros como víctimas constantes de las agresiones.

P: ¿Y en el otro instituto?

R: Tampoco, fue en primaria donde hubo algún problema. Pero en este colegio que yo sepa no pasa eso. Lo que sí que he visto, y más el año pasado, que se metían mucho con los árabes.

P: ¿Quién?

R: Los españoles, había unos que iban de chulillos, y se metían mucho con ellos...

P: ¿Y cual era la reacción de los árabes?

R: No, no hacían nada, ya que eran más flojos, también veía que los marginaban... eso sí, yo veía que se pasaban.

P: ¿Y la gente decía algo?

R: No, la gente pasaba y como lo hacen cuando no hay profesores, y ellos no dicen nada para que luego no los peguen... Pero sí que se veía a uno mirando en el espejo y lo golpeaban.

(Chico, 4º Centro 2)

La única exclusión que queda aparentemente minimizada es la de género, puesto que las chicas sienten que reciben un trato igualitario en las escuelas, aunque ellas reflejen índices más bajos de confianza en sí mismas (un 13 % de las chicas y un 5% de los chicos no están de acuerdo con la afirmación "me gusta como soy").

Finalmente, comportamientos como los insultos e incluso las agresiones físicas a los muchachos que ejercen masculinidades que cuestionan los modelos de género tradicionales siguen presentes a la escuela, tanto en entornos de clases trabajadoras como de clases medias. Los centros escolares realizan actividades puntuales a las tutorías y a través de charlas pero no tienen planes generales de cohesión por contrarrestar los valores de género de su entorno y público escolar, como la homofobia, y en algunos casos, los alumnos incluso perciben que los discursos de algunos de sus profesores contribuyen a legitimar los comportamientos anti-homosexuales o contra jóvenes de identidades de género flexibles o que, simplemente, cuestionan la masculinidad hegemónica tradicional. No mostrar una identidad masculina tradicional sitúa a los muchachos en una posición de alta vulnerabilidad ante los iguales.

P: ¿Hay gente que no tenga amigos, que vaya muy sola?

R: No, no es que no tengan amigos sino que son muy flojos,... por ejemplo hay un niño que es muy afeminado y yo también reconozco que me he pasado a veces con él... y hay gente que viene y le golpea y me han contado cada cosa del año pasado, que madre mía.

P: ¿Cómo por ejemplo el qué?

R: Pues que le pegaban, luego venía mucha gente y también le pegaban, le decían maricón, y como ven que es muy débil y siempre cuando le van a dar está con niñas y como saben que las niñas no le van hacer nada, pues...
(Chico, 4º, Centro 2)

Diversificación vs. Homogeneización: "Ni mas tontos ni más listos, nivelados"

La segregación del alumnado por niveles académicos y la creación de grupos de refuerzo vistos negativamente por el alumnado contribuye a la interiorización en los jóvenes de jerarquías también segregadoras y clasificaciones negativas sobre sus propios compañeros, el incremento de la hostilidad contra los jóvenes que están en grupos de nivel "alto" y la visión negativa de uno mismo como estudiante. La estratificación acaba produciendo la identificación de identidades como miembros de nuevos grupos legítimos o subalternos, los grupos-clase:

R1 y R2: En la A los empollones, en la B también, en la C mixtos y en la D los gamberros
P: ¿Y qué os parece estar en la D?
R1: A mi me da igual, en la A no me gustaría estar, están los pijos y niños de papá.
(Chico, Chico, 4º, Centro 1, grupo "bajo")

R1: El A son gente que a lo mejor luego va a hacer un módulo o a trabajar y el B es gente que estudiara bachillerato o que piensan que...
R2: Tienen posibilidades para ir.
(Chica, Chico, 4º, Centro 2, grupo "bajo")

P: ¿Han hecho las clases por niveles?
R: No lo sé, pero en la otra clase hay repetidores y van más atrasados.
(Chica, 4º, Centro 2, grupo "bajo")

En algunas de las escuelas de la muestra el grupo de nivel "bajo" está ubicado en espacios físicos separados del resto de clases contribuyendo a una segregación físico-simbólica, como pudimos comprobar durante la aplicación de los cuestionarios. Los efectos son claramente negativos, ya que algunas tutoras incluso reconocían en las entrevistas el esfuerzo que debían hacer para motivar a estos jóvenes e implicarlos en la vida escolar. Sin embargo, en los centros que practican la heterogeneidad en la formación de los grupos-clase los jóvenes creen que en sus clases "hay de todo", y las escuelas que experimentan nuevas agrupaciones completamente flexibles según el trabajo fomentan relaciones de compañerismo, se disminuye la percepción de aislamiento y aumenta la percepción de mejora de la convivencia entre los alumnos.

P: ¿Qué os parece este tipo de organización?
R1: Yo creo que está bien porque aprendes a trabajar en grupo, bueno yo en mi escuela también lo hacíamos, pero era tú, tú y tú, y aquí ya tienes el grupo. Creo que va muy bien para aprender a trabajar en grupo, la convivencia...

R2: Yo creo que está bien porque siempre, quieras o no, vas conociendo a gente nueva, en un año vas conociendo gente, después fuera de aquí tú te vas con quien tu quieres, ¿no? Pero conoces a más gente.
(Chica, Chico, 4º Centro 4)

La propia escuela contribuye, con la organización de los grupos de nivel, a crear envidias y malestares y se arriesga a promover relaciones agresivas. Precisamente dos de los jóvenes de un grupo "alto" explicaban como otros dos compañeros suyos del mismo grupo, de apariencia física más débil, eran molestados por algunos de los jóvenes del grupo "bajo", como una clara respuesta a la posición subalterna que les había sido asignada, al ser situados en un nivel de bajo prestigio.

Normativas y disciplinas: de dónde emana, cómo se entiende y cómo se ejerce el orden social

Un 59,8 % de los alumnos de escuelas privadas-concertadas y un 45,4% de las escuelas públicas responden que lo más frecuente en sus escuelas es que los conflictos de convivencia se resuelvan por el diálogo. Se constata que los centros concertados recurren con mayor frecuencia que los públicos al diálogo. Un fuerte sistema normativo relegado únicamente a la aplicación de sanciones aparece como algo negativo para la convivencia, pero sin embargo incide positivamente cuando las normas están basadas en un modelo de negociación y en escuelas con altas expectativas académicas de alumnado, familias y profesorado. Un proceso conjunto de fuerte acompañamiento y tutorización en estas escuelas, que actúa de colchón emocional, contribuye que se tolere con más facilidad el alto alcance del sistema de normas en estos centros.

Uno de los elementos que más inciden en el clima escolar es la presencia de unas normas elaboradas entre todos los miembros de la comunidad educativa, pero también que sean aplicadas con coherencia en la resolución de conflictos y sin la percepción de injusticia. En esta línea, un 59% de los alumnos afirma que los conflictos en la escuela se resuelven de forma justa y el 62,4% piensa que todos los profesores tienen los mismos criterios al aplicar las normas. La forma de aplicar los castigos aparece como un factor importante, ya la aplicación indiscriminada y no razonada de sanciones y la devaluación del efecto de las amonestaciones escritas aparecen como uno de los factores más relevantes en la creación de malestar escolares y de resistencias en los jóvenes, así como una devaluación del sistema normativo carece de efectividad ante problemas más graves.

P: Normalmente, ¿por qué cosas os castigan más, os ponen más partes?

R1: Es por la mínima, por una gilipollez te lo ponen

R2: A veces dices una cosa y piensas que te va a poner un parte, a veces dices no sé que y dice ¡Parte! Y tu ¿qué?

R1: Cuando te lo mereces no te lo ponen

(Chica y Chico, 4º ESO, Centro 2)

Ante la percepción de autoritarismo, definido por la existencia de profesores que no dejan intervenir, que castigan frecuentemente, que imponen siempre su opinión, los jóvenes reaccionan negativamente. En este sentido, una fuerte normativización para evitar problemas percibidos como muy graves –peleas físicas, consumo y venta de sustancias adictivas, agresiones al profesorado, etc.,- puede ser considerado como un efectivo elemento de control, pero si no hay inclusión y altas expectativas con relación al alumnado se produce otro tipo de consecuencias a largo plazo: el refuerzo de la dimisión y la desmotivación de los jóvenes, plasmadas en la disrupción en el aula, grandes niveles de absentismo o relaciones agresivas fuera de la escuela.

Relaciones con el profesorado: "Que te den confianza"

Respecto a las relaciones de cercanía entre profesorado y alumnado, en el análisis cuantitativo, el 73,2 % de los jóvenes están "de acuerdo" o "muy de acuerdo" en que las relaciones son buenas, pero a pesar de esto, el 11,3% afirman que los profesores los ridiculizan "a menudo" o "siempre". Cuando los alumnos se sienten muy escuchados por la escuela se compensa incluso la alta normatividad y el alto nivel de sanciones. Un trabajo tutorial de calidad y las relaciones de confianza entre profesorado y alumnado son factores protectores de cara a la generación de relaciones de confrontación.

La cercanía emocional es una de las mayores exigencias de los jóvenes, sobre todo de sectores sociales de clases medias-bajas y trabajadoras, conjuntamente con la exigencia de "respeto", ya que algunos de los jóvenes se quejan de un trato frío e incluso de humillaciones en público como algo normal en la vida escolar. Desean que los profesores, además de conocer la asignatura, sean agradables y se impliquen como personas, que tengan buen carácter y no recurran automáticamente al castigo:

"Que se enrolen con los chavales, que gastemos una broma y no nos expulse" (Chico, 4º, Centro 1).

"Que sea simpático, que te explique bien, que te haga reír, que si estás aburrido escuchando te haga alguna gracia, no sé, que sea buen profe" (Chica, 4ª, Centro 2).

"Que expliquen cosas suyas" (Chico, 4º, Centro 3).

En este sentido, hacemos nuestra la observación de Valenzuela (1999) respecto a la centralidad de lo que ella llama 'la política del cuidado/cariño' (*the politics of caring*). Parece ser exactamente lo que los y las jóvenes reclaman de la escuela como modelo de relaciones y como contexto social en el que pasan una buena parte de sus días, cuando se les escucha.

Conclusiones

El estudio indica que la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra se sentían bien en el centro y tenían muchos amigos (86%), en un entorno donde los jóvenes consideran fuertemente la influencia de los mismos (un 73,7% valora la importancia de los amigos en su personalidad). Además, la mayoría estaban de acuerdo en que su escuela fomentaba las relaciones positivas (75,5%) a pesar de que ciertas prácticas les provocan malestar: la ridiculización de su aprendizaje, las bajas expectativas, la no generación de relaciones de confianza, invadir esferas que consideran privadas y la no intervención en casos de violencia física. En cuanto a las relaciones de acoso, un 14,3% del alumnado respondió que los habían insultado, hablado mal de ellos o ridiculizado entre "frecuentemente" y "siempre", mientras que lo que no habían recibido nunca este trato eran el 41,3%. En lo relativo a la violencia física, un 4,7% afirma que los compañeros les pegan "frecuentemente" o "siempre", mientras el 79,2% afirman que nunca les han pegado.

El análisis cualitativo refleja perfiles especialmente vulnerables en la escuela: los jóvenes pro-académicos y con pocas habilidades sociales, los jóvenes homosexuales o de masculinidades no tradicionales, los que cambian de centros y de entornos sociales y deben aprender un nuevo código cultural de relaciones entre iguales, los de sectores sociales subalternos por su clase social u origen étnico-nacional, pero también algunos alumnos de "mayorías" percibidos como débiles sobre los que recaen las "venganzas" de los alumnos de sectores sociales minoritarios.

Los factores que se presentan como relevantes en las relaciones de convivencia entre iguales y en el clima escolar: las expectativas sobre el alumnado, el tipo de agrupación del alumnado y el grado de reconocimiento y legitimación de las diferencias entre los jóvenes, el tipo de autoridad y coherencia en la aplicación de las normas y las sanciones, la calidad de las clases y la evitación del aburrimiento, el tipo de participación del alumnado en el aula y en la escuela y el tipo de perfil que se promueve a través de discursos y prácticas cotidianas.

PROGRAMA HAZTE OIR Y HAZ DEPORTE

Desde ICEV hemos adoptado un programa de acción contra la violencia y los abusos, que consiste en la realización de manifestaciones en bicicletas con la voluntad de cohesionar al mayor número de personas posibles con las causas y demandas que creemos que se deben adoptar.

En todas las apariciones que organizamos para luchar contra el Bullying realizamos unas divertidas jornadas con el objetivo de sensibilizar a los niños con esta terrible lacra social.

Consideramos que los niños deben tener conciencia de este problema que sufren muchos alumnos en las escuelas y para motivarlos organizamos marchas con padres que circulan con sus bicicletas acompañados de sus hijos que montan sus bicicletas infantiles.

Bibliografía

- Araos B., P i Correa P., V. (2004) *La escuela hace la diferencia*. Aproximación sociológica a la violencia escolar. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.
- Bisquerra y Martínez (1998) *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Informes d'Avaluació, Generalitat de Catalunya. Pedagogía.
- Blayá, C et al. (2007) "La violencia hacia las mujeres y otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos". En *Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación*. Revista de Educación, nº 342 enero-abril 2007(pp.61-83)
- Bourdieu P., i Passeron, J.C. (1977) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Casamayor (coord.) (2000) [1998] *Como dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao.
- Davidson, A. L. (1996) *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Albany, State University of New York Press.
- Debarbieux, Dupux et Montoya (1997) en Charlot & Emin *Violences à l'école. État des savoirs*. Armand Colin. Paris en Charlot & Emin, 1997: 17-30.
- Defensor Del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguás en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Meulen, K. Gutierrez, H., (2003). "Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar". *Revista INJUVE* Núm.62, pp. 65-79.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Estadística. Curs 2004-2005*. Obtingut abril, 2006 a <http://www.gencat.net/educacio/depart/esta0405.htm>
- Epp, J. R. (1999) [1996] *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Aula Abierta, La Muralla. Madrid.
- Fernández Enguita, M. "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona ICE, Universitat de Barcelona Horsori 1997. 121-122
- Feito, R. (1998) *Nacidos para perder: El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria*, Madrid, Morata
- Fernández, I. (1999) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.

- Fox, Cybelle; Harding, David J. "School shootings as organizational deviance" a *Sociology of education*, vol.78 n.1, 2005 p.69-97. American Sociological Association, Washington
- Hargreaves, A. et al., (1975) *Deviance in Classrooms*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975)
- Martínez, R. y Rovira, M. (2001) Agressivitat i adolescència. Un problema social? *Papers*, núm. 65, pp. 47-79.
- Melero, J. (2003) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. México Siglo XXI. Madrid.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mora-Merchán, J; Ortega, R; Justicia, F; Benítez, Juan L. (2001) "Violencia Entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR", a *Revista de Educación*, n.325 maig-agost, p.323-338
- Olweus, D. (1979). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983) "Stability of aggressive reaction patterns in males: A review". *Psychological Bulletin*, 86: 852-875.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata 1998.
- Oñederra, J.A. (2004) *El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi*. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net. Facultad de Psicología de la U.P.V.
- Ortega, R. (2000) (coord). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros, Madrid. Investigación y propuestas de intervención.
- Ortega, R; Del Rey, R. (2001) "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE)", a *Revista de Educación*, n.324 gener-abril, p.253-270
- Payet, J.P. (1997) *Collèges de banlieue*. Paris, Armand Colin/Masson.
- Ponferrada, M., Carrasco, S., Villà, R., Miró, M.; Gómez-Granell, C., (2006) *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*, Síndic de Greuges-Defensor del Menor & Institut d'Infància i Món Urbà, Informe d'investigació.
- Pellegrini, A.D. (2002) "Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school" in *Educational psychologist*, vol.37 n.3 2002, pag.151-163.
- Requena, E. (2000). "El malestar en la escuela" a *DEBATS* n.70/71 otoño/invierno 2000, pag.114-122. Institució Alfons el Magnànim.
- Rey, R. (dir) (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM/ IDEA.
- Serrano Sarmiento, A.; Iborra Marmolejo, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia. Valencia.

Swain, Jon "How young schoolboys become *somebody*: the role of the body in the construction of masculinity" a *British Journal of sociology of education*, vol.24, n.3, 2003, pag. 299-314. Carfax publishing

Valenzuela, A (1999) *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press.

Willis, P. E. (1988) [1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.

Yoneyama, Shoko; Naito, Asao "Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan)" a *British Journal of Sociology of Education*, vol.24 n.3 2003, p.315-330. Carfax Publishing