

Violència urbana i escolar. Exigència de desregulació o necessitat de reglamentació

MARÍA JOSÉ BERNUZ BENÉITEZ¹

Doctora en dret i professora de la Universitat de Saragossa

129

1. PRESENTACIÓ

És evident que l'estudi de la violència no representa cap novetat. Les anàlisis que se n'han fet són innombrables i les perspectives des de les quals s'ha intentat desxifrar-ne les causes i esbossar solucions han estat múltiples. El nostre angle de visió és la sociologia del dret i, per tant, l'objectiu d'aquest estudi no serà desxifrar l'etiologia de la violència juvenil. Al contrari, pretén quelcom més limitat i d'acord amb la perspectiva adoptada, com és l'anàlisi d'algunes de les respostes —alhora oposades i complementàries— que es donen a França i Espanya, des de dins i fora de les institucions, a alguns comportaments violents dels joves.

No obstant això, no eludiré la temptació d'apuntar algunes dades rellevants aportades pels estudiosos del tema en relació amb la naturalesa de la violència juvenil. En concret, defensen que la violència urbana i l'escolar representen dues de les seves materialitzacions. D'una banda —sobretot a França, per la rellevància superior de la violència urbana— destaca que les manifestacions violentes tenen en comú el tipus de subjectes implicats: els joves. De l'altra, hi ha una tendència a defensar que totes dues troben la seva raó de ser en l'absència de mitjans i instruments de comunicació, expressió i participació social per a una població pròxima a l'edat adulta. Sembla que es tracta d'una violència generada per la passivitat i el mutisme a què es relega la joventut. S'afirma que a l'escola l'apatia la provoca el fet que es tracta d'una institució tancada, que imposa el seu saber d'una manera unidireccional i amb caràcter obligatori (si bé el problema es planteja fonamentalment per als joves pròxims a la majoria d'edat). Pel que fa a la ciutat, la sensació

1. Aquesta publicació s'emmarca en la investigació dins del programa Formació de Metges a l'Estranger, del Ministeri d'Educació, desenvolupat entre juliol de 1999 i juny de 2001 (EX 99 29101535) i que s'ha projectat des del Centre Nacional de Formació i d'Estudis de la Protecció Judicial de la Joventut (CNFEPJJ), 54, rue de Garches, 92420-Vaucresson (França); a/e: mbernuz@posta.unizar.es.

de *claustrofòbia* està afavorida per l'aïllament d'alguns barris situats a les perifèries de les ciutats i que no ofereixen possibilitats de sortida, de comunicació i, encara menys, de participació.

Les respostes creades per a atenuar la violència i, al mateix temps, apaivagar el sentiment d'inseguretat, presenten matisos contradictoris, en part com a conseqüència que els propòsits que hi ha en el seu origen també són paradoxals. De manera general, una sensibilització superior envers els problemes de la infància fomenta que es tendeixin a veure més factors de risc que s'hi projecten però, alhora, la seva incidència sobre els menors pot, si s'escau, transformar-los en perillosos per a la societat. És a dir que es parteix d'una relació causal bastant clara entre els problemes escolars —com ara l'absentisme escolar continuat— i la delinqüència juvenil,² de manera que s'entrecreuen les polítiques protectores dels nens i dels seus drets i altres que s'adrecen a prevenir una possible delinqüència juvenil. En aquest últim sentit, per a reforçar la persecució i fomentar la prevenció hi ha una tendència —molt marcada a França i no tant a Espanya— a tipificar en les lleis penals les agressions entre escolars. En la mateixa línia, per a evitar el sentiment d'impunitat en el jove i d'inseguretat en la societat, s'aspira a reaccionar a tots els fets comesos, al marge de la seva gravetat. Aquestes tendències, juntament amb l'intent de fer sortir l'escola de l'aïllament en què es troba, han portat a la institucionalització dels conflictes escolars a través de la col·laboració amb entitats que fins aleshores eren alienes a aquest entorn: la jurisdicció de menors i la policia. Davant d'aquests processos, sorgeixen veus a favor de la institucionalització i regulació dels conflictes a l'escola. Aquests últims, en els quals ens centrarem principalment, estan a favor d'un procés de responsabilització de la joventut que comença per la concessió de veu en les decisions i els assumptes que l'afecten.

2. UN CONTEXT: LA VIOLÈNCIA URBANA COM A SÍMPTOMA D'INCOMUNICACIÓ

Començaré per un plantejament del context social en què es desenvolupen les violències escolars —la ciutat— i exposaré alguns elements de judici que permetin analitzar les relacions entre els diversos tipus de violència. Això partint del fet que la major part dels analistes i els actors socials defensen que l'origen de la violència a l'escola s'ha de cercar fora d'aquesta institució, i també tenint en compte que apunten cap a unes relacions fortes i estretes que uneixen la violència escolar amb una delinqüència urbana simultània o posterior. En concret, França es troba entre els països pioners i a hores d'ara tradicionals en l'estudi dels fenòmens de violència a la ciutat. La seva preocupació per aquest tipus de violència sorgeix arran dels actes de vandalisme —*incivilités*— portats a terme per grups de joves residents a la perifèria —*banlieue*— de Lió al començament de la dècada dels vui-

2. En aquest sentit és clara la circular del Ministeri de Justícia francès de 22 de març de 1996, relativa a la lluita contra la violència en el medi escolar, quan afirma que «una vigilància creixent, sobretot en l'àmbit del no-respecte de l'assiduitat escolar, i un èmfasi sistemàtic, permeten un seguiment educatiu de cara a prevenir la delinqüència».

tanta. Aquests actes van ser seguits —amb més o menys intensitat— fins a la meitat dels anys noranta per altres de similars a les perifèries d'altres grans ciutats franceses. La seva importància en nombre de participants, en intensitat, en repetició i, sobretot, en difusió mediàtica, va generar tanta alarma social que va fomentar la inclusió dels programes destinats a tractar aquests desordres socials entre les polítiques de seguretat i, en concret, a la política interna de la ciutat —*politique de la ville*.

És evident que projectar una política que previngui i intervingui sobre els comportaments antisocials —de natura complexa i que, alhora, apaivagui el sentiment d'inseguretat— suposa definir instruments que poden resultar contradictoris en els plantejaments i en el temps de desenvolupament. La complexitat pot arribar per diversos fronts. Com ja he dit, la violència urbana que s'ha estudiat i tractat a França se sol identificar amb una violència jove i ètnica (Roché, 1996, 58). A més, es tracta d'una violència col·lectiva, que es porta a terme fonamentalment en grup (s'han arribat a comptabilitzar fins a tres-centes persones en una revolta). Evidentment, resulta destructora, atès que es tradueix, entre d'altres, en incendis d'escoles, cotxes, comissaries de policia o d'infraestructures socioeducatives,³ avalots, encerclaments amb vehicles, motins⁴ o baralles. I, sobretot, resulta espectacular com a conseqüència de la difusió mediàtica que se'n fa —de vegades es presumeix que la instiguen els mateixos mitjans de comunicació (Boubeker, 1997, 87-100; Le Breton, 1998, 30). Així, l'element que caracteritza fonamentalment aquest sorgiment i agreujament de la violència urbana és el subjectiu: el fet que és exercida per joves, generalment procedents de la immigració i, en concret, de segona generació (Bui-Trong, 1996, 8).

En relació amb les víctimes, es parla d'una sobredimensió de la violència urbana i d'un increment de la sensació d'inseguretat al marge del creixement real de la delinqüència. Tanmateix, el cas és que aquesta violència sí que produeix víctimes, tant directes com indirectes. En primer lloc, es pot parlar de victimització directa quan és un elevat nombre de persones —generalment també nens i joves— el que veu el seu món i la seva activitat afectats precisament per aquests actes antisocials, que de vegades molesten més que no pas perjudiquen. Aquestes persones també resulten victimitzades d'una manera indirecta per la sensació d'imptència que afavoreix l'escassa consideració d'aquests actes, que no entren en cap tipificació penal o que s'arxiven atenent a la limitada quantia material produïda per l'in-

3. Això, segons alguns experts socials, pot ser un símptoma evident que alguna cosa fracassa en la imatge que les institucions socials, educatives o d'ordre públic ofereixen a la infància i a l'adolescència (dades procedents d'entrevistes).

4. Tal com posen de manifest Hubert, Lacroix i Tange (1999, 232), de vegades els motins o les onades de violència a les perifèries de les ciutats —*banlieues*— sorgeixen com a reacció a un acte negligent o a una resposta excessiva de les forces de l'ordre públic que acaben degenerant en una desgràcia. D'altra banda, Bui-Trong (1996, 13) estableix en una anotació que «quan l'esdeveniment és viscut com un drama, una frustració o fins i tot com una injustícia, els joves aspiren a anar sobre el terreny per a imposar la seva pròpia justícia. S'adrezen als policies (...) perquè ells són considerats com a responsables del drama (...) o perquè els impedeixen exercir una venjança immediata sobre els presumptes autors».

cident. El perill que no es denunciïn aquests fets —sigui per un sentiment d'impotència, d'incrèdilitat davant de les capacitats del sistema, de vergonya o de por per les possibles represàlies— està en el fet que pot afavorir que altres infraccions més greus se silencïïn i s'encobreixin.⁵ Tanmateix, cal advertir que un abús de la denúncia comporta el risc que s'institucionalitzin uns problemes que es podrien resoldre a través d'altres entitats socials.

En aquest últim cas, quan les institucions judicials o policials no poden o no han de començar a conèixer aquests actes, França es decanta cap a la promoció de l'escolta i el suport desinstitucionalitzats cap a la població. Tant l'una com l'altre actuen com a mecanismes reactius quan contribueixen a resoldre el conflicte produït i a minimitzar el sentiment d'inseguretat conseqüent. A més, funcionen com a instruments preventius en el sentit que l'escolta pot ser un mètode important per a mantenir-se informat de les necessitats d'una comunitat i suposa un punt de partida imprescindible per a plantejar les accions socials que hi corresponguin. Tanmateix, cal tenir en compte que si la comunicació pot representar una manera activa d'apaivagar el sentiment d'inseguretat, la focalització en un tipus d'actes també pot promoure'n un enaltiment (Barbe, Coquelle i Persuy, 1998, 77-78).

Per aquest motiu, es planteja anar més enllà de l'escolta per a afavorir la participació dels habitants del barri en la posada en marxa de polítiques socials i preventives (Peyre, 1994, 285). En aquest sentit, Barbe (1998, 88-89) destaca: «La participació social contribueix a reduir el sentiment d'inseguretat, perquè afronta el replegament de sociabilitat, que condueix els més dèbils a allunyar-se dels espais públics; fa un paper de control social difús, eficaç per a limitar les formes de delinqüència menors; fomenta un entorn de solidaritat que calma els efectes produïts sobre les víctimes, i creix el desenvolupament social local, que revalora els grups i l'entorn de cara al territori i a l'exterior». Es deixa clar que la resolució dels casos més greus sempre correspondrà a les institucions. Si no fos així, com defensen els mateixos autors (Barbe, Coquelle i Persuy, 1998, 95-96), es podrien posar en perill les llibertats públiques. És a dir, la tendència a responsabilitzar tot un col·lectiu social en relació amb els problemes locals d'inseguretat podria fomentar una derivació de caire totalitari en què cada habitant es convertiria en espia, policia o educador del seu veí.

Aquesta promoció de la participació social centrada especialment en els joves troba la seva raó de ser en els estudis que s'han fet sobre la violència urbana a França. Malgrat que es reconeix la seva aparença de violència gratuïta, se n'analitza el significat i la majoria d'autors expliquen el recurs dels joves a la violència com un mitjà. Des d'aquesta perspectiva, defineixen la violència com la forma que troba la joventut per a cridar l'atenció davant de la manca de vies de comunicació o de participació social (de Liège, 1995, 111). Body-Gendrot (1998, 75) destaca que la

5. Generalment aquestes relacions es produeixen en una dinàmica de cercle tancat. Així, en general, el sentiment d'estar sol i de ser vulnerable prové d'un replegament cap al que és privat i un rebuig conseqüent envers qualsevol contacte amb l'exterior i amb les institucions. Al seu torn això deriva precisament de la por de ser agredit (Donzelot i Wyvekens, 1998, 97).

violència també pot ser l'únic mitjà d'expressió, immediat i contundent que coneixen els joves que viuen en la violència i que són víctimes d'agressions tant de la família com de l'ambient social.⁶ En concret, un estudi efectuat pel Consell Tècnic dels Clubs i Equips de Prevenció —Conseil Technique des Clubs et Equipes de Prévention— recull tots dos propòsits i destaca que «les manifestacions violentes només poden explotar sobre la trama d'un clima social degradat com a conseqüència d'una absència de possibilitats d'inscripció social que els permetin donar sentit als seus projectes (...), així com de la relegació i la desconsideració socials» (Jovelin, 1997, 12).

Podem intuir que hi ha molts factors que dificulten la comunicació i la participació i tenen l'origen en les pràctiques de moltes de les instàncies que treballen amb infància i adolescència. A la família se li retreu la pèrdua d'autoritat paterna, la incapacitat dels adults per a resoldre els problemes amb els seus fills al marge de les institucions, la incomunicació entre les generacions i, en definitiva, la dimissió familiar. Es culpa l'escola de no haver-los proporcionat les eines apropiades per a comportar-se en societat. Des d'un punt de vista social general, es troben amb una tolerància envers el seu «fracàs», un racisme cap a la seva ètnia o un rebuig com a joves, de manera que el sentiment de viure en un món que s'ha construït sense comptar amb ells, de representar el paper de consumidors de normes que els són alienes⁷ i de ser ciutadans de segona fila, els porta a voler expressar-se i a ser tinguts en compte directament i d'una manera immediata i irrefutable (Hintelmeyer, 1998, 35-36). Per això, la promoció de la participació dels joves en les institucions de què formen part —sigui la família, el barri o l'escola— es considera un element central en la lluita contra la violència juvenil en les seves diverses manifestacions (Roché, 1996, 153-156).

En definitiva, si els teòrics i els actors socials defensen que la violència juvenil sorgeix com a mitjà d'expressió davant de la inexistència de vies de participació social, les seves polítiques preventives s'hauran d'orientar en aquest sentit. De totes maneres, també és important la promoció de vies de comunicació i participació en les entitats en què creixen els nens des d'una perspectiva positiva i de política social protectora dels drets de la infància i la joventut. En realitat, es tendeix a potenciar la participació social dels menors en el sentit negatiu; és a dir, es promou la responsabilització dels joves com a mecanisme de prevenció de la violència i com a mitjà de protecció de la societat. També es deixa de banda la promoció del dret del nen a ser escoltat, del dret que la seva opinió es tingui en

6. Una enquesta feta a França per l'Institut Nacional de la Salut i la Investigació Mèdica (Arnaud, 1998) mostra que la violència forma part de la vida quotidiana dels qui arriben fins a les institucions judicials. Així, indica que entre els dotze i tretze anys el 41% dels nois i el 55% de les noies han patit agressions físiques. Pel que fa a les agressions sexuals, es tracta del 6% dels nois i el 34% de les noies. Finalment, els intents de suïcidi assoleixen percentatges tan elevats com un 12% en els nois i un 55% en les noies.

7. Com afirma Carbonnier: «La *juridització* del nen, i després de l'adolescent, és un component de la seva socialització, procés pel qual s'apropia del dret del seu entorn, l'integra en el seu sistema de representacions i de coneixements. Suposa el pas de la infància al menor capaç de discernir i, després, a l'home jurídic».

compte i també a participar en les decisions que l'afecten com a mitjà positiu d'integració. En crear mecanismes de participació social cal tenir en compte que, com assegura Chauvière (1994, 29), «l'avenç decisiu dels drets dels nens no ha suprimit les dificultats dels que tenen problemes (...). L'adolescència és un període massa important per a deixar-lo en mans dels romàntics fascinats per aquesta etapa o dels especialistes de la paraula». De fet, algunes vegades la indiscutible protecció dels drets dels nens s'esfondra quan cometen un acte antisocial que qüestiona la tranquil·litat social.

3. LA PREVENCIÓ DELS COMPORTAMENTS ANTISOCIALS A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓ DE LES VIES DE PARTICIPACIÓ SOCIAL

Per tant, sembla raonable deduir que entre els mecanismes importants per a apaivagar la violència juvenil hi ha la promoció de la participació social i, en concret, la concessió de paraula als joves en les decisions que els afecten i en les institucions amb què es relacionen. Com a preàmbul, cal anteposar que la tendència a fer dels nens recipients de les decisions adoptades unilateralment pels adults —i principalment per les famílies— ha anat canviant.⁸ La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets dels Nens reclama una concepció del nen com a subjecte de dret i de drets. I, segons aquesta convenció, es comença a perfilar una concepció de la infància i l'adolescència com a grup social amb identitat pròpia, que també exigeix l'atribució d'uns drets específics.

Una primera aproximació ens fa plantejar que l'aparent acord sobre la subjectivitat de la infància vacil·la quan veiem les conseqüències que deriven de l'assignació de drets als nens. En concret, als anys setanta els moviments d'alliberament estaven a favor d'una equiparació dels drets dels nens i els adults; defensaven que l'anteposició de l'edat representava una estratègia per a limitar-ne els drets. Des d'una postura contrària, es posa èmfasi en la vulnerabilitat dels nens i se n'exigeix el dret a ser reconeguts com a tals (Théry, 1993, 370-373). Si unes tesis reforcen amb els seus postulats la vulnerabilitat infantil, les contràries fomenten la *infantilització* excessiva dels nens. Com a conseqüència, sembla raonable assegurar que el poder de renúncia o de coacció no pot ser considerat inherent als drets de la infància. Perquè els nens, com afirma MacCormik, «fins i tot en el cas dels drets més importants per al seu benestar a llarg termini, com el dret a l'educació o a un ambient sense perill, els perceben regularment com quelcom contrari a drets i beneficis». En conseqüència, s'hauria d'optar per exigir que els drets dels nens suposin que els seus interessos siguin protegits mitjançant restriccions normatives sobre els actes d'altres persones (MacCormick, 1990, 129-137).

És evident que la Convenció dels Drets dels Nens fa una aposta ferma per a elevar la infància a la categoria de subjecte de dret i de drets. Ara bé, la materialit-

8. No obstant això, Lansdown (1995, 22) defensa que els canvis només han afavorit una transferència de responsabilitats «des de l'exclusiu domini de la família cap a una esfera pública més àmplia».

zació de l'autodeterminació dels nens, amb la consegüent concessió de substantivitat a la paraula del menor en els assumptes que l'afecten com a mitjà per a assolir la seva participació social, suposa un nou tomb. En concret, la materialització del dret del nen a ser escoltat —sobretot de cara a poder emetre una opinió racional i raonada— significa relacionar aquest dret amb uns altres igual d'importants. Així, la realització d'aquest dret pressuposa el dret previ a ser informat, la llibertat de cercar, rebre i difondre informació, la llibertat de pensament, consciència i religió, la llibertat d'expressió o la d'associació. De la mateixa manera, exigeix que tots els nens disposin d'informació i orientació en relació amb el seu futur: en qüestions educacionals i professionals. En concret, s'exigeix de la institució escolar que prepari el nen per a assumir una vida responsable i amb esperit de tolerància, comprensió i igualtat. Com a colofó, aquest dret significa necessàriament escoltar les seves opinions, respectar-les i sospesar-les amb serietat. Així es pot anar intuïnt la importància de l'escola, de les institucions socials i de la pròpia família en aquesta tasca de proporcionar elements de judici als nens per a què es formin una opinió, així com en la tasca consegüent de conformar entorns on aquesta paraula tingui cabuda.

Pel que fa a aquest últim aspecte, considero important la precisió de la Convenció quan decreta que l'opinió dels nens s'ha de manifestar «lliurement». Sobretot perquè tinc els meus dubtes sobre el fet que en entorns fonamentalment adults es fomenti l'expressió d'una opinió amb llibertat, així com la seva consideració seriosa. Per això, en l'interior de les institucions, els especialistes en ciències socials tenen la important tasca d'«extreure» la paraula dels menors, així com de descobrir a través de les paraules, gestos o silencis del nen la seva situació real o les seves necessitats (Blatier, 1997, 6). Es tracta de travar les diferents versions del nen, influïdes per la situació en què es recull, per a trobar la veritat (Roux, 1998, 21). D'una altra manera, denegar el dret del nen a ser escoltat encobriria una por de fer la seva feina i una posició contrària a la realització dels drets de la infància (Rosenczveig, 1995, 141).

Per tot això considero, parafrasejant Eekelaar, que «l'autodeterminació dels nens suposa el mecanisme per a situar immillorablement el nen de cara al desenvolupament de la percepció del seu benestar quan entra en el món adult. En aquest sentit, el principi de l'interès superior del nen no representa una amenaça per als drets de la infància, sinó que suposa un mecanisme per a realçar-los» (Eekelaar, 1994, 58). Per a això, cal que es promoguin els mecanismes d'escolta adequats des de la família, les institucions socials i l'escola. L'escola, on els menors passen la major part del temps i on —atès que és el primer espai públic a què s'enfronta el nen després de la seva socialització en família— té lloc la conformació dels elements socials de la personalitat (Ortega i Mora-Merchan, 1997, 7; Cerezo, 1997, 79), compleix una missió essencial de cara a detectar i prevenir comportaments antisocials i violents. D'altra banda, la societat a què s'ha d'obrir l'escola ha de continuar la tasca iniciada i desenvolupada per l'escola, de manera que la violència urbana que penetra a l'escola sigui centralitzada des d'aquesta institució i que, alhora, la seva intervenció es continuï des de la mateixa societat.

4. UN EXEMPLE DE PREVENCIÓ DESINSTITUCIONALITZADA A FRANÇA: ELS *POINTS D'ACCUEIL JEUNES* I ELS *POINTS D'ÉCOUTE POUR ENFANTS ET SES FAMILLES*

Si entre les raons que apunten cap a la violència dels joves hi ha la manca de mitjans d'expressió i de participació social, l'entorn cap on es mira davant de la comissió d'un fet violent és el familiar. De fet, a Espanya la tendència de les legislacions actuals de justícia de menors i de protecció de la infància és d'exigir més implicació i responsabilitat de les famílies, sense promoure —d'una manera paral·lela— mecanismes d'educació familiar (Bernuz, 2000). En concret França sí que ho ha fet. Aquest país ha desenvolupat una política de seguretat forta des d'un punt de vista territorial: la ciutat. Ha adoptat una perspectiva de tractament de la violència juvenil diferent de la d'Espanya: a través de la seva positivació. Per aquest motiu ha desenvolupat polítiques de prevenció de la delinqüència i promoció dels drets de la infància treballant dos flancs conjuntament: l'escolta del menor i el suport a les famílies que tenen problemes amb els seus fills. És a dir, s'ha confiat — en part— la promoció de la participació social dels joves a les instàncies d'escolta.

La identificació de la infància en risc i els nens perillosos —*enfance en danger et enfance dangereuse*— ha estat sempre molt present en la política i la justícia de menors franceses. L'atenció del país veí envers l'acollida i l'escolta de la joventut en situació de risc es remunta a l'última postguerra, si bé en aquest moment amb aspiracions clarament demogràfiques. No obstant això, només a partir dels anys noranta, i des de la institucionalització de les polítiques de la ciutat —*politiques de la ville*—, s'estableixen punts d'escolta i acollida per a joves en l'àmbit d'una política positiva de protecció de la infància i, alhora, preventiva de la delinqüència i l'antisocialitat.⁹ Així, precisament amb aquest títol, i des d'una perspectiva general, una circular de 23 de desembre de 1992 sobre prevenció de la delinqüència va incidir en la promoció i la creació de llocs d'acollida i d'escolta «per tal que els joves i els pares amb dificultats puguin ser escoltats, se'ls pugui donar suport i orientació i per a què, d'aquesta manera, contribueixin a una política de reducció dels riscos». Més endavant, el 1995, i seguint amb la línia d'acció establerta, Juppé situa en els punts d'escolta els pilars d'una política estatal en matèria de prevenció.

En concret, hi ha dues circulars que es refereixen específicament a la creació de centres d'acollida i d'escolta per als joves, així com per als seus pares quan tenen problemes amb els fills i no tenen o no coneixen mecanismes per a afrontar-los. La primera, la Circular 96/378, de 14 de juny, del Ministeri de Treball i Afers Socials, promou la posada en marxa dels Punts d'Acollida per a Joves (d'ara endavant, PAJ —*Points d'Accueil Jeunes*—). Aquests punts, d'una manera desprofessionalitzada i desmedicalitzada, es posen a disposició dels joves d'entre deu i vint-i-cinc anys que es trobin amb dificultats de qualsevol tipus: fugides, malestar físic o psicològic i fracàs escolar, així com conductes addictives; i indistintament de l'àm-

9. Es parteix d'una concepció de l'escolta amb un valor terapèutic. De fet, Isabelle Sarazin (1997) arriba a demanar que la concessió de la paraula sigui considerada com una prestació pròpiament dita que s'integri en les xarxes socials i sanitàries.

bit en què es produeixin: familiar, personal, escolar o laboral (d.a., 1996). En concret, aquesta primera circular estructura la seva missió al voltant de dos tipus d'activitat: l'acollida i l'escolta del menor amb problemes i el foment de la mediació entre el menor i la família quan el problema gira entorn d'una ruptura familiar. En definir-se com a *instàncies de recepció* se situen idealment per a detectar i prevenir la violència i la marginació, tot i que no substitueixen les instàncies ja tradicionals i més especialitzades per a tractar els problemes de la infància i l'adolescència.

De l'experiència de la posada en marxa de la primera circular sorgeix la segona. La Circular 97/230, de 10 d'abril, del Ministeri de Treball i Afers Socials i el Ministeri d'Ordenació del Territori, de la Ciutat i de la Integració, es refereix a la posada en marxa dels Punts d'Escolta per als Joves i/o els Pares (d'ara endavant PEJ) —*Points d'Écoute pour les Jeunes et/ou les Parents*— per tal que completin els PAJ. Com els primers, s'adrecen a joves amb un gran bagatge de mancances familiars i socials i amb un gran risc de caure en processos de marginalitat i/o delinqüència. La novetat que presenten és la d'oferir ajuda als pares —considerats un suport fonamental en els processos d'integració i socialització dels seus fills— que no tenen prou recursos per a educar-los. Igual que els PAJ, es tracta d'instàncies de recepció que, per aquest motiu, intenten privilegiar el recurs a les instàncies locals ja consolidades i la col·laboració entre totes les institucions que aspiren a assolir una mateixa missió: la inserció i la participació social del menor.

No obstant això, de l'abundància i l'heterogeneïtat de concreció d'aquests mecanismes també deriva una multiplicitat de possibles interpretacions de les seves finalitats. Segons Zecca (1998, 101), amb els uns i els altres s'ha mirat d'establir un tipus d'estructures «lleugeres i populars» que al seu torn estableixin ponts d'unió cap als serveis tradicionals —i ja històrics— de dret comú. I que, per això mateix, de cap manera en siguin substitutius. Per a aconseguir-ho estableixen un llinar molt mínim de condicions d'accés a fi de permetre l'entrada als qui no volen o no poden inscriure's en els dispositius ordinaris de prevenció o acollida de les intervencions socials o sanitàries comunes. Poden definir-se com a alternatives per a arribar als joves en risc de marginació que solen fugir de qualsevol forma d'intervenció institucional. En una posició intermèdia hi ha els qui defensen que aquests punts d'escolta poden utilitzar-se com a mecanismes generadors de saber, i també com a formes de saber fer que siguin transferibles i utilitzables per altres institucions. Des d'una perspectiva oposada a les primeres, s'interpreta la instal·lació d'aquestes instàncies d'escolta com un camí d'enduriment i racionalització pressupostària de les polítiques socials ordinàries que en fan el filtre necessari i imprescindible. És a dir, es poden veure com a dispositius per a mantenir al marge de les institucions de dret comú les franges de població més pobres.

5. EL FENOMEN DE LA VIOLÈNCIA A L'INTERIOR DELS CENTRES ESCOLARS

Dèiem que la violència urbana troba les causes i les conseqüències en la violència escolar. D'una manera complementària, s'afirma que les causes d'aquesta última són múltiples i cal cercar-les tant en la crisi de la mateixa institució com

en l'hàbitat del menor. Per això, Dubet (1998, 44) afirma: «La violència escolar és, abans de res, una violència social que entra a l'escola». En altres paraules, la violència urbana —afavorida al seu torn per una estructura social poc democràtica— penetra i desestabilitza l'escola. I, al contrari, un funcionament escolar desconnectat de la realitat dels alumnes fomenta una «fugida» de la institució. La rèplica del jove a aquesta absència de respostes socials o escolars és el desordre en l'entorn urbà i la indisciplina i l'agressivitat en l'àmbit escolar. Així, atès que les causes s'entrecreuen, la resposta només pot plantejar-se des d'una perspectiva global i ecològica. És a dir, si entenem que la delinqüència o el desordre escolars són conseqüència directa d'una sèrie de mancances familiars o socials, estem afirmant que l'una i l'altre demanen un treball d'escolta i «reconducció» per part dels professors i el personal del centre (Verpraet, 1997, 383). A més, cal exigir una obertura de l'escola cap a l'entorn que l'envolta.¹⁰

L'interès d'incorporar a l'estudi l'anàlisi de la violència en l'entorn escolar procedeix, d'una banda, de les relacions que —segons els experts— uneixen aquest tipus d'agressions entre companys amb l'entrada en processos de delinqüència juvenil. Sobre aquesta qüestió, Ortega i Mora-Merchan (1997, 16; 1998, 46-47) criden l'atenció sobre el fet que les víctimes presenten una alta probabilitat de caure en processos d'inadaptació social, perquè quan un alumne o uns alumnes es veuen assetjats i agredits per un altre, com que es troben davant de la impossibilitat de respondre, pateixen un deteriorament del concepte de si mateixos i de la seva autoestima. D'altra banda, l'alumne que s'acostuma a fer mal i a molestar l'altre, d'una manera activa o passiva, també es veurà perjudicat en el seu desenvolupament social i personal i tendirà a implicar-se en contextos de violència i delinqüència juvenil. També cal cridar una vegada més l'atenció sobre un fenomen que comença a assolir certa importància quantitativa i qualitativa a Espanya,¹¹ amb la pretensió d'avançar aquestes possibles conseqüències d'inadaptació social i violència juvenil que puguin derivar de les agressions entre companys.

Breument, en relació amb la magnitud d'aquest fenomen, un estudi desenvolupat pel Defensor del Poble per a determinar la importància de la violència entre iguals en l'ensenyament secundari obligatori a Espanya (1999) destaca que les agressions no solen ser greus —llevat d'excepcions comptades d'amenaques amb armes, obligació de fer coses o assetjament sexual—,¹² però sí que ressalta la importància de les agressions verbals (insults, malnoms...), seguides de l'abús físic

10. En aquesta línia els treballs de Cerezo (1994) apunten que tots els centres estudiats estan condicionats per la ubicació del centre; destaquen els que estan situats a les perifèries i que tenen una important població al·luvial. Melero (1993, 57) ressenya que molts autors estan d'acord que l'estructura social és generadora i perpetuadora d'ansietat i agressivitat. Això suposa que la resposta s'ha de plantejar en relació amb la comunitat i que cal vincular el centre docent amb el seu entorn social; és a dir, entre altres, pares, professors, educadors de carrer, sindicats, forces de l'ordre, organitzacions de pares i agents socials.

11. Se n'han fet estudis des dels anys noranta. Vegeu en concret els desenvolupats per Cerezo i Esteban (1991-1996), Melero (1993), Ortega (1994).

12. Contràriament, Ortega i Mora-Merchan (1997, 26) destaquen que a les nostres escoles es registra un percentatge superior d'agressivitat que als centres escolars europeus, si tenim en compte els tipus de maltractament més lleugers.

(baralles, cops...) i el maltractament mitjançant l'aïllament social (ignorar, rebutjar, no deixar participar...). Descríu que el lloc preferent on es cometen les infraccions en el nivell de secundària és sobretot a les aules, els passadissos i els annexos del centre. Comprova que les agressions augmenten amb l'edat —en concret el moment de més incidència se situa entre els onze i els catorze anys— i ressenya que el maltractament i la violència escolars són fenòmens fonamentalment masculins. Les formes més usuals d'abús dels nois són les agressions verbals i l'agressió física directa, mentre que les noies desenvolupen un altre tipus d'agressió sorda i d'exclusió.

Aquest informe també va captar la percepció dels mateixos alumnes sobre els fenòmens de violència. Així, es va arribar a la conclusió que el 60% dels alumnes considera que el nivell de convivència de l'alumnat és bo —tot i que només el 10% el defineix com a excel·lent—, el 25% està preocupat pel tema de la violència escolar i només un 8% la percep com un assumpte de preocupació greu. El problema de la indisciplina sembla més greu, perquè un 80% assegura que en els últims tres anys hi ha hagut situacions d'aquesta mena al seu centre —les quals, curiosament, s'imputen a factors aliens al funcionament del centre, com ara la desintegració dels alumnes o els problemes familiars. El 60% de les respostes declara haver estat testimoni d'agressions entre alumnes amb caràcter aïllat i un 7% destaca més de deu agressions al centre. En realitat, només es van iniciar expedients disciplinaris en el 30% dels centres escolars i la majoria asseguren que l'agressivitat i la violència a l'escola es mantenen en uns límits similars als d'anys anteriors.

D'aquestes dades, exposades a títol indicatiu, es desprèn que, com en la violència urbana, l'alarma social generada per un «suposat» increment de la violència escolar no es correspon amb un ascens real o una importància quantitativa d'aquesta alarma.¹³ Es pot avançar que l'increment de l'alarma social ha estat un efecte pervers afavorit per la desculpabilització de la violència dins de l'escola. Fins fa relativament poc temps resultava incòmode parlar-ne, quan es considerava com un signe de fracàs personal o institucional intolerable, que qualificava de culpable i inepte el mateix professor o estigmatitzava el centre com a «difícil» (Melero, 1993, 85). Com a conseqüència, es defensava que els problemes generats a l'interior del centre escolar només podien ser resolts sobre el mateix terreny. També podem trobar les raons d'aquesta «publicitat» més àmplia de la violència escolar en una sensibilitat social més gran en relació amb el tema de la infància i de la prevenció dels seus riscos potencials (Aeby, 1995, 9). Aquesta sensibilitat apareix velada per la consciència que hi ha una continuïtat real entre la disciplina, la infracció i el delictes i que, per tant, cal posar en marxa intervencions que tallin el procés cap a una inadaptació social o una violència més greus.¹⁴ És evident que

13. Debarbieux *et al.* (1998, 290-292) apunten que la teoria desenvolupada per Roché recentment sobre l'incivisme —*invicillités*— ha aconseguit col·locar la peça que permet explicar l'augment del sentiment d'inseguretat quan realment es demostra que la criminalitat dura davalla.

14. De fet, el Ministeri de l'Interior francès potencia la judicialització d'aquest tipus d'actes quan raona l'escassa importància que fins ara s'ha concedit a la violència escolar atenent al fet que s'ha tractat en els centres o que no es tractava de fets tipificats (Debarbieux, 1997, 104).

per a prevenir un problema és imprescindible conèixer-ne i reconèixer-ne l'existència.

Cal dir que si s'avança un increment de la violència escolar en sentit genèric, se n'han de discriminar algunes de les manifestacions. Així, Dubet (1994, 22) assenyala certs comportaments pròxims a la realitat escolar però no identificables amb l'agressió entre companys. L'autor exclou la delinqüència ordinària quan entra a l'escola, la indisciplina i els comportaments antiescolars. En el primer cas, es tracta de manifestacions de violència exercida sobre membres de la comunitat escolar —alumnes o professors— en qualitat de ciutadans, aprofitant les circumstàncies que ofereix l'escola i conseqüència d'altres problemes contextuals. En el segon cas, la mateixa massificació escolar, la distribució de l'espai al centre, l'edat més elevada dels alumnes o la incomprensió dels objectius de l'escola afavoreixen conductes d'indisciplina que deteriorenen l'ambient escolar. Són considerades «normals» pels alumnes —que no perceben la distància que hi ha entre la vida al carrer i a l'interior de l'escola— i com una «agressió» real pels professors, que es descobreixen més com a guardians que com a docents.¹⁵ Finalment, les violències *antiescolars* són les més greus perquè es produeixen contra la mateixa escola com a institució, contra l'establiment, contra els professors o els alumnes que s'hi mostren col·laboradors. Així es crea una mena de *subcultura* d'oposició a l'escola.

Si la definició de la violència escolar és difícil —suposa un fenomen d'apreciació subjectiva—, és possible acordar amb Ortega i Mora-Merchan (1998, 12) que existeix «quan un individu imposa la seva força, el seu poder i el seu estatus en contra d'un altre, de manera que li fa mal, el maltracta o n'abusa físicament o psicològicament, directament o indirecta, i és la víctima innocent de qualsevol argument o justificació que el violent porti d'una manera cínica o exculpatòria». Els mateixos autors (1998, 15) asseguren que hi ha victimització «quan l'abús o el maltractament es prolonguen en el temps, quan la víctima els percep com quelcom molt freqüent en la seva vida i adquireixen formes que la mateixa víctima considera molt perjudicials».¹⁶

Tornem al principi, quan els experts socials aprecien que els factors que promouen la violència urbana continuen latents en les agressions en l'entorn escolar. En el centre de totes les mirades hi continua havent un entorn social i familiar desestructurat o una urbanització anàrquica. Destaca el fet que la dimensió i la sobrepoblació del centre comprometen la vida escolar. S'apunta a l'absència de mecanismes de comunicació entre els alumnes i l'equip de professors com un ele-

15. Ortega i Mora-Merchan (1998, 48) asseguren que els actes d'indisciplina remeten a la necessitat d'aprendre regles de relació i convivència en general; perquè les agressions entre companys plantejegen problemes de moral de la convivència.

16. En el mateix sentit, es pot veure la definició que el Defensor del Poble fa de la violència escolar. Es refereix «als conflictes entre alumnes (és a dir, entre iguals) reiterats i no esporàdics, en els quals es produeix maltractament per abús de poder d'algun alumne o alumna o d'un grup cap a un altre o uns altres companys, els quals, al seu torn, es perceben com a víctimes d'aquesta situació; abasta diverses graduacions, des de les simples situacions de rebuig o exclusió, passant per les agressions verbals i psicològiques, fins a les agressions físiques per part de grups o bandes organitzades» (resposta del Defensor del Poble al Govern basc del 3 de març de 2000).

ment que fomenta l'enclaustrament de l'escola i l'anonimat dels alumnes. Es percep un distanciament creixent i una rescissió socials —que generen una profunda incomprensió— entre el món dels professors, generalment de classe mitjana i allunyats dels barris d'ubicació dels centres escolars, i on viuen els seus alumnes, pròxims al centre i de classes populars (Pain, 1997, 447). I és que si l'escola, com a institució, pot suposar una realitat tancada, imposada i generadora d'agressivitat, el barri o la perifèria en què viuen alguns joves també són viscuts com un entorn social hermètic, sense possibilitat de canvi i que els exclou de la societat (Rosenczveig, 1996, 4). Sembla, per tant, que si el problema té causes múltiples, cal lluitar —i algunes normatives apunten en aquest sentit—¹⁷ en tots els fronts: la manca de vida comunitària, la nul·la comunicació amb la família, els mals hàbits laborals, la mediocritat dels resultats escolars, l'absentisme escolar, l'absència de seguretat en els centres o el buit envers els alumnes amb dificultats (Pain i Loïc, 1997, 447). Finalment, es defineix —com passava amb la violència urbana— la sociologia de la violència escolar com una sociologia de l'exclusió social.

6. ENTRE LA INSTITUCIONALITZACIÓ I LA DESINSTITUCIONALITZACIÓ DE LES AGRESSIONS ENTRE COMPANYS

Les respostes que es plantegen a la violència escolar les podem agrupar entorn de dues tendències. D'una banda, França exigeix la incorporació de faltes en el Codi penal i d'infraccions en les normes administratives per a regular els actes característics de l'àmbit escolar.¹⁸ En canvi, Espanya, en el cas de la violència escolar, no discrimina en funció del lloc on es cometin els fets ni de la relació entre agressor i víctima. Així, la normativa de referència és aplicable a altres casos que es produeixin fora de l'entorn escolar. En aquest sentit, la Constitució espanyola estén a tots la protecció de la integritat física i moral, el dret a la llibertat i la seguretat, i el dret a l'educació. Correlativament, la LO 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor proposa el reconeixement ple de la titularitat dels drets als menors d'edat i una capacitat progressiva per a exercir-los. D'altra banda, la LO 9/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) en el seu títol preliminar es refereix a «la formació en el respecte dels drets i les llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins dels principis democràtics de convivència». Des del 13 de gener de 2001, és aplicable la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors, quan es tracti de joves d'entre catorze i divuit anys i els actes comesos estiguin tipificats en el Codi penal o en les lleis penals especials.

Es pot avançar que, en l'àmbit de les violències escolars, França representa el

17. En aquest sentit s'orienta, a l'Aragó, el Decret d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, que està en fase de proposta.

18. Així, en les jornades d'estudi sobre la violència escolar realitzades en el Centre de Formació de la Protecció Judicial de Joventut (1992, 13) es defensa que el 90% de les violències físiques i els danys que es cometien en els centres escolars figuren en el Codi penal.

contrapunt de les intervencions que s'han posat en marxa en el nostre país. A l'Estat veí és molt palesa una tendència —almenys en teoria— a institucionalitzar i reglamentar la violència escolar i a ubicar-la entre les prioritats dels plans departamentals de seguretat. Ja hem vist que s'exigeix la positivació i tipificació de comportaments propis de l'àmbit escolar. A més, la circular del Ministeri de Justícia de 22 de març de 1996, relativa a la lluita contra la violència en el medi escolar, demana que el seu tractament es promogui a través de la col·laboració amb altres institucions i situa en primer lloc l'autoritat judicial. Per a evitar que es desenvolupi un sentiment d'impunitat en els joves, planteja posar en pràctica les propostes de la teoria de la tolerància zero; és a dir, intervenir en tots els fets que es produeixin, al marge de la seva gravetat i com més aviat millor. Finalment, també incrementa les col·laboracions amb les forces d'ordre públic de cara a reprimir la violència quan es produeix.¹⁹

Com deia, les polítiques escolars a Espanya s'orienten en un sentit divergent, on el tipus de fets designa la instància que ha de resoldre el problema: d'una banda, els atacs contra les normes de convivència o el coneixement dels deures escolars —indisciplina—; de l'altra, els fets constitutius de delictes o falta ja tipificats normalment i que derivaran cap a la justícia de menors. En relació amb els primers, al marge que es resolguin a l'interior del centre per part dels mateixos professors o del consell escolar, cal atendre uns principis d'intervenció mínims.²⁰ Entre d'altres, cal respectar la presumpció d'innocència, l'exercici de la prova, la defensa, la imparcialitat de l'òrgan sancionador i la possibilitat de reclamació. El seu respecte i la seva aplicació sistemàtica reforça, tant en les víctimes com en els agressors, un sentiment de justícia i igualtat. D'altra banda, quan el fet constitueix delictes o falta i la seva gravetat o reiteració aconsellen portar el cas davant del jutjat de menors, el Defensor del Poble (informe del Defensor del Poble, 1999) fa diverses recomanacions. Com a preàmbul adverteix —a diferència del que passava a França— que la justícia de menors sigui utilitzada com a últim recurs d'intervenció, atès que en centrar la seva actuació en el menor infractor la seva eficàcia preventiva a llarg termini queda molt limitada. A més, recorda les possibilitats de sortida del procediment que la normativa ofereix al fiscal —mitjançant el principi d'oportunitat o la remissió de l'expedient a protecció de menors— i al jutge de menors —a través de la suspensió de l'execució de la sentència o la mateixa conclusió de les actuacions. Al mateix temps, defensa que els processos de reparació i conciliació o dels serveis en benefici de la comunitat troben un entorn favorable als centres escolars.

En aquest sentit, l'informe del Defensor del Poble (1999) proclama que Espanya —igual que França— ha desenvolupat programes de promoció de la mediació

19. En concret, el 1998, després d'esforços successius de la cooperació entre l'Educació Nacional, la policia i la Gendarmeria, s'estén la competència de les brigades de menors als fets comesos en l'entorn escolar (Dubet, 1998, 52-52).

20. En concret Ortega i Mora-Merchan (1998, 50) defensen que «quan un centre escolar s'organitza a partir d'un sistema de convivència en què estan clares les normes de respecte dels uns cap als altres i també el compliment del dret de tots a no ser objecte d'abusos, els episodis esporàdics de violència, que n'hi haurà, es convertiran en quelcom eventual i controlable».

entre alumnes, amb la consegüent posada en marxa pels mateixos alumnes.²¹ Des d'una perspectiva teòrica, la promoció dels processos de mediació en l'àmbit escolar —al marge de la que han dut a terme els òrgans jurisdiccionals quan s'escau— es basa, en primer lloc, en el fet que la mecànica d'agressió-victimització té dues cares i la solució no en pot oblidar cap (Cerezo, 1997, 173-174). Aquesta exigència també parteix de la teoria que per a respectar els drets dels altres cal aprendre a solucionar els conflictes, minimitzar-ne els efectes negatius i amplificar-ne els positius.²² Des d'un altre punt de vista més general, la mateixa tasca d'educació i formació que assumeix l'escola exigeix el desenvolupament de qualsevol activitat que contribuïxi a aconseguir aquest fi, com és el cas de la mediació. Des d'un punt de vista normatiu, a Espanya la promoció dels processos de mediació —i els consegüents de reparació i conciliació— respon a les exigències del Reial decret 732/1995, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència en els centres. En concret, el seu article 43.1 demana que les correccions que corresponguin per l'incompliment de les normes de convivència hauran de tenir un caràcter educatiu i recuperador, garantir els drets de la resta dels alumnes i procurar la millora de les relacions entre tots.

A part de les intervencions puntuals que es plantegin com a resposta a una agressió, tant investigadors com actors socials (Pain, 1994, 40) estan d'acord en la necessitat de control i reducció de la violència a l'escola a través d'una feina intensa i global de prevenció primària i secundària. Partint del fet que l'escola és el lloc on els nens passen més temps, es tracta d'instaurar-ne una concepció com a institució pública, com a «casa comuna del barri» i com una presència visible de l'Estat.²³ Ara bé, per a identificar l'escola com a institució adequada des de la qual plantejar mecanismes de prevenció caldrà, en primer lloc, reconèixer l'existència de problemes de violència i agressivitat en el seu interior per tal de, posteriorment, poder integrar-los entre les seves preocupacions. Només a partir d'aquest moment es podrà començar a millorar la convivència en els centres escolars i organitzar projectes de tolerància i respecte entre professors i alumnes, i d'aquests últims entre si.

Entre els mecanismes per a aconseguir prevenir i tractar aquesta violència a

21. Aquest mateix informe distingeix tres tipus de sistemes de mediació de menys a més implicació i que compleixen des de funcions de prevenció primària fins a altres de caràcter secundari o terciari. En primer lloc, hi ha els sistemes d'ajuda emocional cap a altres alumnes amb mancances en aquest sentit. Els alumnes consellers —amb formació específica en habilitats de comunicació i d'«escolta activa»— poden actuar en situacions de risc. Finalment, els mediadors escolars pròpiament se situen en el nivell més complex —amb una formació molt especialitzada—, fan intervencions secundàries i terciàries, analitzen el problema i promouen un acord entre les parts.

22. Ortega i Mora-Merchan (1998, 47) diferencien entre el conflicte i el maltractament. Defensen que el conflicte és una situació de diferència de criteri, d'interessos o de posició personal davant d'una situació que afecta més d'un individu i en la qual aquests mateixos tenen una posició social i capacitat per a enfrontar-s'hi. En el maltractament la situació d'igualtat no existeix i es produeix precisament aprofitant la situació de superioritat de l'agressor.

23. Roman (1994, 27) anteposa que l'escola és el servei públic amb la malla més fina, la presència territorial més disseminada, la xarxa d'actors més nombrosa i el cos de doctrina i d'identitat professional més sòlid.

l'escola s'apunta la necessitat de fer un seguiment de les expulsions escolars i evitar que s'utilitzin com a mecanisme d'exclusió dels alumnes difícils. A més, es destaca de forma important la col·laboració de tothom en el desenvolupament d'activitats de prevenció de les agressions entre companys i, fins i tot, se'n recomana la inserció en el projecte educatiu del centre (Cerezo, 1997, 162). Així mateix, es recomana comptar amb pares i alumnes per elaborar normatives i reglaments interiors, així com fer que tots participin en els processos de presa de decisions relatives a les normes d'organització de la convivència. És imprescindible —des d'una perspectiva d'intervenció— el seguiment dels alumnes que constitueixen el «nucli dur» de les classes, que generalment representa un nombre molt reduït d'alumnes.

Així, sembla que fins ara el nostre país es decanta cap als processos de prevenció, mediació i institucionalització per a actuar sobre la violència escolar. En canvi, alguns autors francesos denuncien en el seu país una excessiva disposició a la reglamentació quan es passa a tipificar com a violències una multiplicitat d'actes fins ara qualificats d'antisocials —*incivilités*. Això representa una entrada fragmentària i parcial del món del dret, en concret del dret punitiu, en l'àmbit de l'educació i pot fer confondre l'escola amb una més de les instàncies repressives. D'altra banda, es delata una judicialització dels conflictes escolars a través de la generalització del recurs a la jurisdicció de menors, fins i tot per a controlar l'absentisme escolar reiterat, i afavoreix una imatge de la institució escolar en crisi i incapaç de resoldre els conflictes que hi sorgeixen (Basson, 1998, 182-185). En definitiva, aquests processos d'institucionalització de les violències escolars requeriran seguir tipificant nous comportaments, reforçar els protocols de col·laboració entre l'educació, la policia i la justícia, augmentar el personal de vigilància i salut i reactivar paral·lelament el reglament interior. Com a conseqüència, un jutge de menors proclama que no és estrany que, davant d'aquesta dinàmica, els menors i —encara més perillós— els seus pares comencin a desenvolupar discursos sobre l'escola cada vegada més pròxims als que mantenen sobre les forces de seguretat (Vogelweith, 2000).

7. CONCLUSIONS

En definitiva, amb la violència escolar ens trobem davant d'un fenomen de comprensió difícil. En primer lloc, no hi ha cap acord unànimement entre els membres de la comunitat escolar sobre què s'ha d'entendre per violència a l'escola. Així, la taxa de violència que es percep serà més elevada entre els professors que entre els alumnes i, en un mateix centre escolar, un professor pot percebre una situació com a intolerable, mentre que un altre pot considerar que la vida s'hi desenvolupa en calma. En segon lloc, el caràcter generalment lleu dels actes comesos en els centres escolars fomenta que escapin, en la seva majoria, a la idea de transgressió legal i que no hi hagi conformitat a l'hora de decidir el tipus de sanció o les instàncies apropiades per a imposar-la. Per als uns, l'entorn adequat per a tractar aquests actes d'una manera ràpida i amb coneixement de causa seria el mateix centre escolar. Els altres, al contrari, es defensen de les acusacions d'institucional-

litzar els problemes de la infància i destaquen que una actitud d'hermetisme de l'escola només porta a encobrir altres fets més greus. Finalment, cal destacar que la xifra negra en relació amb la violència escolar és molt més elevada que en l'àmbit de la delinqüència ordinària. D'una banda, els companys segueixen considerant que parlar del problema suposa acusar o delatar, de manera que, com escriu Cerezo (1997, 113), no s'és conscient de la necessitat de resoldre un problema quan no es coneix o se'n nega l'existència.²⁴ De l'altra, tot i que es tendeix progressivament a desculpabilitzar el problema de la violència a les escoles, els professors se segueixen inclinant cap a la resolució dels problemes en l'entorn de la classe o del mateix centre.

Les raons que la violència escolar suposi un fenomen social estudiat per diferents sectors de coneixement i que, al seu torn, es qüestionari constantment per l'opinió pública es bifurquen. En part és conseqüència del fet que actualment hi ha més sensibilitat social envers el tema de la infància i de l'adolescència, així com pel que fa a la prevenció dels riscos que —cada vegada més— les afecten. Això afavoreix la promoció de polítiques socials protectores dels seus drets. A més, i com a conseqüència de l'anterior, es percep que no actuar sobre els factors de risc pot fomentar la transformació dels nens en perills per a la societat. De fet, els experts socials confirmen les connexions que uneixen la violència en l'entorn dels centres escolars amb una potencial inadaptació social o delinqüència. Un alumne agredit constantment es pot decantar a processos d'inadaptació social, mentre que un altre que s'acostuma a molestar tendirà a implicar-se en contextos de delinqüència juvenil. La precaució contra aquestes conseqüències ha de posar els esforços a difondre mecanismes preventius de la delinqüència i protectors de la societat. No obstant això, la interrelació de causes i la proximitat dels objectius — protectors i preventius— pot afavorir que, com passa en la política francesa, s'uneixin la protecció de la seguretat amb la necessària assistència i cura dels menors, l'escola amb la ciutat, el càstig amb l'educació, els professors amb els jutges i policies.

Pel que fa a les raons que es troben al darrere de la violència juvenil, sembla que les mateixes que descrivien la violència urbana expliquen, en part, les agressions en l'entorn escolar. Tots dos tipus de violència «jove» apunten cap a una absència de mecanismes de comunicació i de participació social dels nens i els adolescents que, al seu torn, fomenta —i que no serveixi de justificació en tots els casos— una manca de criteris d'enjudiciament i el desconeixement de les normes socials o escolars de comportament. Com a conseqüència, com afirma Vaillant (1996, 7-8), cal impulsar dos tipus de processos. D'una banda, cal integrar els nens en els engranatges de l'escola. L'esclariment del sentit de les normes i la participació en els processos de la seva creació donen als joves l'ocasió de sentir-se autors i sotmesos a les regles en els mateixos termes que la resta del personal del centre o dels companys. D'altra banda, cal que l'escola vagi més enllà de les seves parets,

24. No obstant això, el Defensor del Menor de la Comunitat de Madrid ha sol·licitat a la Conselleria d'Educació que doni una solució als xantatges i a les amenaces que pateixen els alumnes per part dels seus companys (*El País*, 5 novembre de 2000).

que formi part de l'entorn social i familiar en què viuen els nens i que col·labori amb els seus actors. Per a integrar els nens en el context social en què hauran de viure, l'escola ha de construir la responsabilitat amb la responsabilització constant dels menors i donar a conèixer el dret a través del respecte dels seus drets.

BIBLIOGRAFIA

- AEBY, P. «Prévenir la violence: une question d'école?». *Actualités Sociales Hebdomadaires* 1933, 1995.
- BARBE, L.; COQUELLE, C.; PERSUY, V. *Prévention de la délinquance*, París: ESF, 1998.
- BASSON, J.CH. «Faut-il réprimer les violences scolaires? À propos du centenaire de la loi du 19 avril 1898». *Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 32, 1998.
- BERNUZ BENÍTEZ, M.J. «El castigo de las familias en el ámbito de la LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores». *Revista de la Facultad de Dret de la Universitat de Granada*, 4, 2001.
- BLATIER, C. «Quelle crédibilité accorder à la parole de l'enfant?». *Journal du Droit des Jeunes* 166, 1997.
- BODY-GENDROT, S.; LE GUENNEC, N. *Mission sur les violences urbaines*, París: La Documentation Française, 1998.
- BOUBEKER, A. «Vaulx-en-Velin dans la guerre des images. Les événements d'octobre 1990 et l'expérience de la visibilité publique». A: MÉTRAL, J. [coord.] *Les aléas du lien social*. París: La Documentation Française, 1997.
- BUI-TRONG, L. «Résurgence de la violence en France». *Futuribles*, 206, 1996.
- CEREZO, F. *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully-víctima*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1996.
- CEREZO, F. *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide, 1997.
- CHALINE, CL.; DUBOIS-MAURY, J. *La ville et ses dangers*. París: Masson, 1994.
- CHAUVIÈRE, M. «L'enfant consommateur ou usager de la protection de l'enfance?». A: LESOURD, S.; PETITOT, F. (ed.) *Protéger l'enfant en danger une pratique des conflits*. Toulouse: Erès, 1994.
- COMUNITAT AUTÒNOMA ARAGONESA *Programa de convivència en la escola*, 2000-2001.
- D.a. *Adolescents et Lieux d'Ecoute*. Morbihan: Centre Départemental de l'Enfance, 1997.
- D.a. *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lió: Chronique Sociale, 1996.
- A.a. «Points d'Accueil pour les 10-25 jeunes». *Actualités Sociales Hebdomadaires* 1981, 1996.
- A.a. «Un cadre pour les maisons de justice et du droit». *Actualités Sociales Hebdomadaires* 1976, 1996.
- DEBARBIEUX, É. «École du quartier ou école dans le quartier. Violences et limites de l'école». *Migrants-Formation*, 97, 1994.
- DEBARBIEUX, É. «Insécurité et violence à l'école». *Informations Sociales*, 62, 1997.

- DEBARBIEUX, É.; GARNIER, A.; TICHIT, L. «Insécurité, incivilités et fracture sociale au collège». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27-2, 1998.
- DEFENSOR DEL PUEBLO *Informe sobre violencia escolar*, 1998.
- DE LIÈGE, M.P. «Politique de la ville et violence urbaine». *Revue pénitentiaire et de droit pénal*, 2, 1995.
- DONZELOT, J.; WYVEKENS, A. *La politique judiciaire de la ville: de la «prévention» au «traitement», les Groupes Locaux de Traitement de la Délinquance*. Paris: D.I.V., 1998.
- DUBET, F. «Les mutations du système scolaire et les violences à l'école». *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 15, 1994.
- DUBET, F. «Les violences à l'école». *Régards sur l'actualité. La Documentation Française*, juliol-agost, 1998.
- EKELAAR, J. «The Interest of the Child and the Child's Wishes: The Role of Dynamic Self-Determinism». A: ALSTON, PH. [ed.] *The Best Interest of The Child. Reconciling Culture and Human Rights*. Oxford: Clarendon Press, 1994.
- GRUDE FLEKKOY, M.; HEVENER KAUFMAN, N. *The Participation Rights of the Child. Rights and Responsibilities in Family and Society*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1997.
- HATCHUEL, G.; VOLATIER, J.L. «La diffusion des craintes dans la société française». *Consommation et Modes de Vie*, 62, 1991.
- HINTELMAYER, P. «Les signes d'une détresse». *Cultures en mouvement*, 11, 1998.
- HUBERT, H.O.; LACROIX, J.; TANGE, C. «Des incivilités aux incivilités. Du contrôle d'identité comme technique de gestion de l'espace et des interactions et résistances sociales». *Revue de droit pénal et de criminologie*, 2, 1999.
- JOVELIN, E. «Violence adolescente, violence sociétale». *Journal du Droit des Jeunes*, 168, 1997.
- JOURNÉES D'ÉTUDE *Les violences en milieu scolaire*. Vauresson: SICOM-CNFE-PJJ, 1992.
- LANSDOWN, G. «Children's Rights to Participation and Protection: a Critique». A: CLOCCKE, CH.; DAVIES, M. [ed.] *Participation and Empowerment in Child Protection*. Chichester: John Wiley and sons, 1995.
- LE BRETON, D. «Une violence à l'autre». *Cultures et mouvement*, 11, 1998.
- LEVY, L. «La participation des enfants et des jeunes». *Journal du Droit des Jeunes*, 166, 1997.
- MACCORMICK, N. *Derecho legal y socialdemocracia. Ensayos sobre filosofía jurídica y política* (trad. María Lola González Soler). Madrid: Tecnos, 1990.
- MELERO MARTÍN, J. *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- ORTEGA, R. «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros». *Revista de Educación*, 304, 1994.
- ORTEGA RUIZ, R.; MORA-MERCHAN, J. «Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares». *Revista de Educación*, 313, 1997.
- PAIN, J. «Les violences en milieu scolaire: du concept à la prévention». *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 15, 1994.

- PAIN, J.; VILLERBU, LOÏCK-M. [dir.] *Adolescence, violences et déviances (1952-1995)*. Vauchrétien: Editions Matrice, 1997.
- PAIN, J. «La justice scolaire en question». *Le Monde de l'Education*, març de 2000.
- PEYRE, V. «Trente ans de "traitement" des déviances juvéniles en France». A: MAUGER, G. et alt. [comp.] *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris: Armand Collin, 1994.
- ROCHÉ, S. *La société incivile. Qu'est ce que l'insécurité?* Paris: Seuil, 1996.
- ROMAN, J. «La politique de la ville et l'école». *Migrants-Formation*, 97, 1994.
- ROSENCZVEIG, J.P. «Comment garantir aux jeunes et aux enfants une effectivité de leurs droits?». A: MASOTTA, P. *Le non-droit des jeunes*. Paris: Syros, 1995.
- ROSENCZVEIG, J.P. «Violences scolaires, quelques pistes à suivre?». *Journal du Droit des Jeunes*, 153, 1996.
- ROUX, J. «La vérité sort de la bouche des enfants». *Informations Sociales*, 65, 1998.
- SARAZIN, I. «Des lieux d'écoute, pour quoi faire?». *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 2021, 1997.
- THÉRY, I. *Le démariage. Justice et vie privée*. Paris: Odile Jacobs, 1993.
- VAILLANT, M. «Violences et écoles». *Journal du Droit des Jeunes*, 155, 1996.
- VERPRAET, G. «Violences à l'école et violences urbaines: la formation d'un acteur sous tensions». A: OBADIA, A. [dir.] *Entreprendre la ville. Nouvelles temporalités, nouveaux services*. Paris: Ed. de l'Aube, 1997.
- VOGELWEITH, A. «La justice face à la violence de l'école». *Justice*, 163, 2000.
- ZECCA, M. «Lieux d'accueil et d'écoute. Emergence de figures néo-institutionnelles et brouillage du politique». *Vie, Ecole, Integration*, 115, 1998.