

Violencia urbana y escolar. Exigencia de desregulación o necesidad de reglamentación

MARÍA JOSÉ BERNUZ BENÉITEZ¹

Doctora en Derecho público y profesora de la Universidad de Zaragoza

129

1. PRESENTACIÓN

Es evidente que el estudio de la violencia no representa ninguna novedad. Los análisis realizados son innumerables y las perspectivas desde las que se ha pretendido desentrañar sus causas y esbozar soluciones han sido múltiples. Nuestro ángulo de visión es la sociología del derecho y, por tanto, el objetivo de este estudio no será descifrar la etiología de la violencia juvenil. Pretendo, por el contrario, algo más limitado y acorde con la perspectiva adoptada, como es el análisis de algunas de las respuestas —al mismo tiempo opuestas y complementarias— que, desde las instituciones o desde fuera de ellas, se dan en Francia y en España a algunos comportamientos violentos de los jóvenes.

No obstante lo dicho, no eludiré la tentación de apuntar algunos datos relevantes observados por los estudiosos del tema en relación con la naturaleza de la violencia juvenil. En concreto, éstos defienden que la violencia urbana y la escolar representan dos de sus materializaciones. Por un lado, sobre todo en Francia por la mayor relevancia de la violencia urbana, se destaca que unas y otras manifestaciones violentas tienen en común el tipo de sujetos implicados: los jóvenes. Por otro lado, existe una tendencia a defender que ambas encuentran su razón de ser en la ausencia de medios e instrumentos de comunicación, expresión y participación social para una población próxima a la edad adulta. Parece tratarse de una violencia generada por la pasividad y el mutismo a que se relega a la juventud. Se afirma que, en la escuela, la apatía la provoca el hecho de que se trata de una ins-

1. Esta publicación se enmarca en la investigación del programa de Formación de Doctores en el Extranjero del Ministerio de Educación desarrollada entre julio 1999 hasta junio 2001 (EX 99 29101535) y que se ha proyectado desde el Centre National de Formation et d'Etudes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (CNFEPJJ), 54, rue de Garches, 92420-Vaucresson (Francia) * Email: mbernuz@posta.unizar.es

titución cerrada, que impone su saber de manera unidireccional y con carácter obligatorio (si bien el problema se plantea fundamentalmente para los jóvenes próximos a la mayoría de edad). Por otra parte, en la ciudad, la sensación de «claustrofobia» viene favorecida por el aislamiento de algunos barrios situados en las periferias de las ciudades y que no ofrecen posibilidades de salida, de comunicación y mucho menos de participación.

Las respuestas ideadas para mitigar la violencia y, al mismo tiempo, acallar el sentimiento de inseguridad, presentan matices contradictorios. En parte, esto se debe a que son también paradójicos los propósitos que se encuentran en su origen. De manera general, la mayor sensibilización en relación con los problemas de la infancia fomenta que se tienda a advertir un mayor número de factores de riesgo que se proyectan sobre la misma. Pero, al mismo tiempo, se alerta de que su incidencia sobre los menores puede, en su caso, transformarlos en peligrosos para la sociedad. Es decir, se parte de una relación causal bastante clara entre los problemas escolares —como, por ejemplo, el absentismo escolar continuado— y la delincuencia juvenil,² de manera que se entrecruzan las políticas protectoras de los niños y de sus derechos y otras dirigidas a prevenir una posible delincuencia juvenil. En este último sentido, para reforzar la persecución y fomentar la prevención, existe una tendencia —muy marcada en Francia y no tanto en España— a tipificar en las leyes penales las agresiones entre escolares. En la misma línea, para evitar el sentimiento de impunidad en el joven y de inseguridad en la sociedad, se aspira a reaccionar ante todos los hechos cometidos, al margen de su gravedad. Estas tendencias, junto con el intento de sacar a la escuela del aislamiento en que se encuentra, han llevado hacia la institucionalización de los conflictos escolares a través de la colaboración con entidades que hasta el momento eran ajenas a este entorno: la jurisdicción de menores y la policía. Frente a estos procesos, surgen voces a favor de la desinstitucionalización y desregulación de los conflictos en la escuela. Éstos, en los que nos centraremos principalmente, abogan por un proceso de responsabilización de la juventud que comience por la concesión de voz en las decisiones y asuntos que les conciernen.

2. UN CONTEXTO: LA VIOLENCIA URBANA COMO SÍNTOMA DE INCOMUNICACIÓN

Empezaré por un planteamiento del contexto social en que se desarrollan las violencias escolares, la ciudad, y expondré algunos elementos de juicio que permitan analizar las relaciones entre unos tipos de violencia y otros. Todo ello, partiendo de que la mayor parte de los analistas y los actores sociales defienden que el origen de la violencia en la escuela debe buscarse fuera de esta institución y teniendo en cuenta que éstos apuntan hacia unas relaciones fuertes y estrechas

2. Es clara, en este sentido, la Circular del Ministerio de Justicia francés de 22 de marzo de 1996, relativa a la lucha contra la violencia en el medio escolar, cuando afirma que «la vigilancia creciente, sobre todo en el ámbito del no respeto de la asiduidad escolar, y el señalamiento sistemático, permiten un seguimiento educativo de cara a prevenir la delincuencia».

que unen la violencia escolar con una posterior o simultánea delincuencia urbana. En concreto, Francia se encuentra entre los países pioneros y ya tradicionales en el estudio de los fenómenos de violencia en la ciudad. Su preocupación por este tipo de violencias surge a raíz de los actos de vandalismo —*incivilités*— llevados a cabo por grupos de jóvenes residentes en la periferia —*banlieue*— de Lyon a principios de la década de los ochenta, los cuales fueron seguidos, con mayor o menor intensidad, de otros actos similares en las periferias de otras grandes ciudades francesas hasta mediados de los noventa. Su importancia en número de participantes, en intensidad, en repetición y, sobre todo, en difusión mediática generó tal alarma social que fomentó la inclusión de los programas destinados a tratar estos desórdenes sociales entre las políticas de seguridad y, en concreto, a ubicarlas en el interior de la política de la ciudad —*politique de la ville*.

Es evidente que proyectar una política que prevenga e intervenga sobre comportamientos antisociales de naturaleza compleja y, al tiempo, mitigue el sentimiento de inseguridad, supone definir instrumentos que pueden resultar contradictorios en sus planteamientos y tiempos de desarrollo. La complejidad puede venir por varios frentes. Como digo, la violencia urbana estudiada y tratada en Francia suele identificarse con una violencia joven (Roché, 1996: 58) y étnica. Además, se trata de una violencia colectiva, realizada fundamentalmente en grupo (se han llegado a contabilizar hasta trescientas personas en una revuelta) que, evidentemente, resulta destructiva por cuanto se traduce, entre otros, en incendios de escuelas, de coches o comisarías de policía o de infraestructuras socio-educativas,³ alborotos, rodeos con vehículos, motines,⁴ o peleas. Y, en todo caso, resulta espectacular, debido en gran medida a la difusión mediática que se hace de la misma —en ocasiones se presume que es instigada por los propios medios de comunicación (Boubeker, 1997: 87-100; Le Breton, 1998: 30). El elemento que caracteriza fundamentalmente este surgimiento y recrudecimiento de la violencia urbana es el subjetivo: el hecho de que es ejercida por jóvenes, generalmente procedentes de la emigración y, en concreto, de su segunda generación (Bui-Trong, 1996: 8).

Con relación a las víctimas, se habla de una sobredimensión de la violencia urbana y de un incremento del sentimiento de inseguridad al margen del real crecimiento de la delincuencia. Sin embargo, lo cierto es que ésta sí produce víctimas tanto directas como indirectas. En primer lugar, se puede hablar de victimización

3. Ello, según algunos expertos sociales, puede ser un síntoma evidente de que algo está fracasando en la imagen que las instituciones sociales, educativas o de orden público, está ofreciendo a la infancia y la adolescencia (datos procedentes de entrevistas).

4. Como ponen de manifiesto Hubert, Lacroix y Tange (1999: 232) en ocasiones, los motines o las oleadas de violencia en las periferias de las ciudades —*banlieues*— surgen como reacción ante un acto negligente o a una respuesta excesiva por parte de las fuerzas del orden público que acaban degenerando en una desgracia. Por su parte, Bui-Trong (1996, 13) establece en una anotación que «cuando el acontecimiento es vivido como un drama, una frustración o incluso como una injusticia, los jóvenes aspiran a ir sobre el terreno para imponer su propia justicia. Se dirigen a los policías (...) porque ellos son considerados como responsables del drama (...) o porque les impiden ejercer una venganza inmediata sobre los presuntos autores».

132

directa cuando es un elevado número de personas —generalmente también niños y jóvenes— el que ve su mundo y actividad afectados precisamente por actos anti-sociales que, en ocasiones, molestan más que dañan. Esas personas resultan también victimizadas de manera indirecta por el sentimiento de impotencia que favorece la escasa consideración de estos actos, que no entran en ninguna tipificación penal o que resultan archivados atendiendo a la limitada cuantía material producida por el incidente. El peligro de que no se denuncien estos hechos, sea por un sentimiento de impotencia, de incredulidad frente a las capacidades del sistema, de vergüenza o de miedo a la toma de represalias, está en que puede favorecer que otras infracciones más graves permanezcan mudas y encubiertas.⁵ Sin embargo, es preciso advertir que el riesgo de un abuso de la denuncia se encuentra en una institucionalización de problemas que podrían ser resueltos a través de otras entidades sociales.

En este último caso, cuando las instituciones judiciales o policiales no pueden o no deben entrar a conocer de estos actos, Francia se decanta hacia la promoción de la escucha y el apoyo desinstitucionalizados hacia la población. Una y otro actúan como mecanismos reactivos cuando contribuyen a resolver el conflicto producido y a minimizar el consiguiente sentimiento de inseguridad. Además, funcionan como instrumentos preventivos por cuanto la escucha puede resultar una forma importante de mantenerse informado de las necesidades de una comunidad y suponer un punto de partida imprescindible para plantear acciones sociales acordes con las mismas. Con todo, habrá que tener en cuenta que si la comunicación puede representar una forma activa de mitigar el sentimiento de inseguridad, la focalización en un tipo de actos también puede promover un ensalzamiento de los mismos (Barbe, Coquelle y Persuy, 1998: 77-78).

En definitiva, se plantea ir más allá de la escucha para favorecer la participación de los habitantes del barrio en la puesta en marcha de políticas sociales y preventivas (Peyre, 1994: 285). En este sentido, Barbe (1998: 88-89) destaca que «la participación social contribuye a reducir el sentimiento de inseguridad en cuanto afronta el repliegue de sociabilidad, que conduce a los más débiles a alejarse de los espacios públicos, realiza un papel de control social difuso eficaz para limitar las formas de delincuencia menores, fomenta un entorno de solidaridad que atenúa los efectos producidos sobre las víctimas, al igual que crece el desarrollo social local que revaloriza los grupos y el entorno de cara al territorio y al exterior», dejando claro que la resolución de los casos más graves siempre corresponderá a las instituciones. De no ser así, como defienden los mismos autores (Barbe, Coquelle y Persuy, 1998: 95-96), podrían ponerse en peligro las libertades públicas. Es decir, la tendencia a responsabilizar a todo un colectivo social en relación con los problemas locales de inseguridad podría fomentar una derivación con tintes totalitarios en la que cada habitante se convertiría en espía, policía o educador de su vecino.

5. Generalmente estas relaciones se producen en una dinámica de círculo cerrado. Así, por lo general, el sentimiento de estar solo y de ser vulnerable proviene de un repliegue hacia lo privado y un consiguiente rechazo a todo contacto con el exterior y con las instituciones. A su vez esto deriva precisamente del miedo a ser agredido (Donzelot y Wyvekens, 1998: 97).

Esta promoción de la participación social centrada especialmente en los jóvenes encuentra su razón de ser en los estudios realizados sobre la violencia urbana en Francia. Pese a reconocer la apariencia de violencia gratuita que reviste la misma, se analiza su significado y, en su mayoría, los autores explican el recurso a la violencia por los jóvenes como medio. Desde esta perspectiva, definen la violencia como la forma que encuentra la juventud para llamar la atención ante la falta de vías de comunicación o de participación social (De Liège, 1995: 111). Por su parte, Body-Gendrot (1998: 75) destaca cómo la violencia puede ser también el único medio de expresión inmediato y contundente que conocen los jóvenes que viven en la violencia y reciben agresiones tanto de la familia como del ambiente social.⁶ En concreto, un estudio realizado por el Consejo Técnico de los Clubs y Equipos de Prevención —*Conseil Technique des Clubs et Equipes de Prévention*— recoge ambos propósitos y pone de relieve que «las manifestaciones violentas sólo pueden explotar sobre la trama de un clima social degradado debido a una ausencia de posibilidades de inscripción social que les permitan dar sentido a sus proyectos (...), así como a la relegación y a la desconsideración sociales» (Jovelín, 1997: 12).

Podemos intuir que los factores que dificultan la comunicación y la participación son muchos y se encuentran enraizados en las prácticas de muchas de las instancias que trabajan con la infancia y adolescencia. A la familia se le achaca la pérdida de autoridad paterna, la incapacidad de los adultos para resolver los problemas con sus hijos al margen de las instituciones, la incomunicación entre las generaciones o, en definitiva, la dimisión familiar. Se culpabiliza a la escuela, que no les ha proporcionado las herramientas apropiadas para conducirse en sociedad. Desde un punto de vista social general, se encuentran con una intolerancia hacia su «fracaso», un racismo hacia su etnia o un rechazo en cuanto jóvenes. De manera que el sentimiento de vivir en un mundo que se ha construido sin contar con ellos, de representar el papel de consumidores de normas que les son ajenas⁷ y de ser ciudadanos de segunda fila, les lleva a desear expresarse y a ser tenidos en cuenta directamente y de manera inmediata e irrefragable (Hintelmeyer, 1998: 35-36). Por ello, la promoción de la participación de los jóvenes en las instituciones en que se encuadran —sea familia, barrio o escuela— se aprecia como un elemento central en la lucha contra la violencia juvenil en sus diversas manifestaciones (Roché, 1996: 153-156).

En definitiva, si los teóricos y los actores sociales defienden que la violencia juvenil surge como medio de expresión ante la inexistencia de vías de participa-

6. Una encuesta realizada en Francia por el Instituto Nacional de la Salud y la Investigación Médica (Arnaud, 1998) muestra cómo la violencia forma parte de la vida cotidiana de quienes llegan hasta las instituciones judiciales. Así, indica que entre 12 y 13 años el 41% de los chicos y el 55% de las chicas han sufrido agresiones físicas. En cuanto a las agresiones sexuales, se trata del 6% de los chicos y el 34% de las chicas. Por último, las tentativas de suicidio alcanzan porcentajes tan altos como un 12% de los chicos y un 55% de las chicas.

7. Como afirma Carbonnier: «la juridización del niño, y después del adolescente, es un componente de su socialización, proceso por el que se apropia del derecho de su entorno, lo integra en su sistema de representaciones y de conocimientos. Supone el paso del *infans* al menor capaz de discernimiento, y después al hombre jurídico».

134

ción social, éste será el sentido en que se deberán orientar las políticas preventivas de aquélla. Sin embargo, también resulta importante la promoción de vías de comunicación y participación en las entidades en que crecen los niños desde una perspectiva positiva y de política social protectora de los derechos de la infancia y la juventud. En realidad, se tiende a potenciar la participación social de los menores en el sentido negativo; es decir, se promueve la responsabilización de los jóvenes como mecanismo de prevención de la violencia y como medio de protección de la sociedad, y se deja de lado la promoción del derecho del niño a ser oído, a que su opinión se tenga en cuenta y a participar en las decisiones que les conciernen como medio positivo de integración. Al idear mecanismos de participación social es preciso tener en cuenta que, como asegura Chauvière (1994: 29), «el avance decisivo de los derechos de los niños no ha suprimido las dificultades de los que tienen problemas (...) la adolescencia es un período demasiado importante como para dejárselo a los románticos fascinados por esta etapa o a los especialistas de la palabra». De hecho, es fácil ver cómo en ocasiones la indiscutible protección de los derechos de los niños se viene abajo cuando éstos cometen un acto antisocial que pone en cuestión la tranquilidad social.

3. LA PREVENCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE LAS VÍAS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

Parece, por tanto, razonable deducir que entre los mecanismos importantes para mitigar la violencia juvenil está la promoción de la participación social; y, en concreto, el dar la palabra a los jóvenes en las decisiones que les afecten y en las instituciones con las que se relacionen. Como preámbulo, es preciso aclarar que la tendencia a hacer de los niños recipientes de las decisiones tomadas unilateralmente por los adultos —y principalmente por las familias— ha ido cambiando.⁸ La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños reclama una concepción del niño como sujeto de derecho y de derechos. Y, atendiendo a la misma, se comienza a perfilar una concepción de la infancia y la adolescencia como grupo social con identidad propia, que también exige la atribución de unos derechos específicos.

Una primera aproximación nos lleva a plantear que el aparente acuerdo sobre la subjetividad de la infancia se balancea cuando vemos las consecuencias que se derivan de la asignación de derechos a los niños. En concreto, en los años setenta los movimientos liberacionistas abogaron por una equiparación de los derechos de los niños y los adultos y defendieron que la anteposición de la edad —*edanismo*—, representaba una estrategia para limitar sus derechos. Desde una postura contraria, se insiste en la vulnerabilidad de los niños y se exige el derecho del niño a ser reconocido como tal (Théry, 1993: 370-373). Si unas tesis refuerzan con sus

8. No obstante, Lansdown (1995: 22) defiende que los cambios únicamente han favorecido una transferencia de responsabilidades «desde el exclusivo dominio de la familia hacia una esfera pública más amplia».

postulados la vulnerabilidad infantil, las contrarias fomentan —nunca mejor dicho— la infantilización de los niños en exceso. Por lo tanto, parece razonable asegurar que el poder de renuncia o de coacción no puede considerarse inherente a los derechos de la infancia, ya que los niños, como afirma MacCormik, «incluso los derechos más importantes para su bienestar a largo plazo, como el derecho a la educación o a un ambiente sin peligro, los perciben regularmente como algo contrario a derechos y beneficios». En consecuencia, habría que optar por exigir que los derechos de los niños supongan que sus intereses sean protegidos mediante restricciones normativas sobre los actos de otras personas (MacCormick, 1990: 129-137).

Que la Convención de los Derechos de los Niños realiza una apuesta firme para elevar la infancia a la categoría de sujeto de derecho y de derechos resulta evidente. Ahora bien, la materialización de la autodeterminación de los niños, con la consiguiente concesión de sustantividad a la palabra del menor en los asuntos que le conciernen como medio para lograr su participación social supone dar una nueva vuelta de tuerca. En concreto, la materialización del derecho del niño a ser oído —sobre todo de cara a que éste pueda emitir una opinión racional y razonada— significa poner en relación este derecho con otros igualmente importantes. Así, la realización de este derecho presupone el previo a ser informado, la libertad de buscar, recibir y difundir información, la libertad de pensamiento, conciencia y religión, la libertad de expresión o la de asociación. Exige asimismo que todos los niños dispongan de información y orientación en relación con su futuro en cuestiones educativas y profesionales. En concreto, se exige a la institución escolar que prepare al niño para asumir una vida responsable y con espíritu de tolerancia, comprensión e igualdad. Como colofón, este derecho significa necesariamente escuchar sus opiniones, respetarlas y sopesarlas con seriedad. De manera, como digo, que puede irse intuyendo la importancia de la escuela, de las instituciones sociales, y de la propia familia en esta tarea de dar elementos de juicio a los niños para que se formen una opinión, y en la consiguiente de conformar entornos donde tenga cabida esta palabra.

En relación con este último aspecto, considero importante la precisión de la Convención cuando decreta que la opinión de los niños se manifestará «libremente». Sobre todo porque mantengo mis dudas acerca de que en entornos fundamentalmente adultos se esté fomentando la expresión de una opinión con libertad, así como su consideración seria. Por ello, en el interior de las instituciones, los especialistas en ciencias sociales van a tener la importante tarea de «extraer» la palabra de los menores, así como de descubrir a través de las palabras, gestos o silencios del niño su situación real o sus necesidades (Blatier, 1997: 6). Se trata de trazar las diferentes versiones del niño, influidas por la situación en que se recogen, para encontrar la verdad (Roux, 1998: 21). De otro modo, denegar el derecho del niño a ser oído encubriría un miedo a realizar su trabajo y una posición contraria a la realización de los derechos de la infancia (Rosenczveig, 1995: 141).

Por todo ello considero, parafraseando a Eekelaar, que «la autodeterminación de los niños supone el mecanismo para situar inmejorablemente al niño de cara al desarrollo de la percepción de su bienestar cuando penetra en el mundo adulto. En este sentido, el principio del interés superior del niño no representa una amena-

za para los derechos de la infancia, sino que supone un mecanismo para realizarlos» (Eekelaar, 1994: 58). Para ello, es preciso que se promuevan los mecanismos de escucha adecuados desde la familia, las instituciones sociales y la escuela. La escuela, donde los menores pasan la mayor parte de su tiempo y donde —dado que es el primer espacio público a que se enfrenta el niño después de su socialización en familia— tiene lugar la conformación de los elementos sociales de la personalidad (Ortega y Mora-Merchan, 1997: 7; Cerezo, 1997: 79), cumple una misión esencial de cara a la detección y prevención de comportamientos antisociales y violentos. Por su parte, la sociedad a la que debe abrirse la escuela debe realizar una continuación de la tarea iniciada y desarrollada por la misma, de manera que la violencia urbana que penetra en la escuela sea neutralizada desde esta institución y que, a su vez, su intervención se continúe desde la propia sociedad.

4. UN EJEMPLO DE PREVENCIÓN DESINSTITUCIONALIZADA: LOS *POINTS D'ACCUEIL JEUNES* Y LOS *POINTS D'ECOUTE POUR ENFANTS ET SES FAMILLES* EN FRANCIA

Si entre las razones que apuntan hacia la violencia de los jóvenes se encuentra la falta de medios de expresión y de participación social, el entorno hacia el que se mira ante la comisión de un hecho violento es el familiar. De hecho, en España la tendencia de las legislaciones actuales de justicia de menores y de protección de la infancia se orienta a exigir una mayor implicación y responsabilidad de las familias, sin promover de forma paralela mecanismos de educación familiar (Bernuz, 2000). En concreto, Francia sí lo ha hecho. Este país ha desarrollado una política de seguridad fuerte desde un punto de vista territorial (la ciudad), ha adoptado una perspectiva de tratamiento de la violencia juvenil diferente a la de España a través de su positivación, y ha desarrollado políticas de prevención de la delincuencia y promoción de los derechos de la infancia trabajando dos flancos conjuntamente: la escucha al menor y el apoyo a las familias que tienen problemas con sus hijos. Es decir, se ha confiado en parte la promoción de la participación social de los jóvenes a las instancias de escucha.

La identificación de la infancia en riesgo y los niños peligrosos —*enfance en danger et enfance dangereuse*— ha estado siempre muy presente en la política y justicia francesa de menores. La atención del país vecino a la acogida y escucha de la juventud en situación de riesgo se remonta a la última posguerra, si bien en este momento con aspiraciones claramente demográficas. No obstante, sólo a partir de los años noventa, y desde la institucionalización de las políticas de la ciudad —*politiques de la ville*—, se establecen puntos de escucha y acogida para jóvenes en el ámbito de una política positiva de protección de la infancia y, al mismo tiempo, preventiva de la delincuencia y la antisocialidad.⁹ Así, precisamen-

9. Se parte de una concepción de la escucha con un valor terapéutico. De hecho, Isabelle Sarazin (1997) llega a demandar que la concesión de la palabra sea considerada como una prestación propiamente dicha que se integre en las redes sociales y sanitarias.

te con este título, y desde una perspectiva general, una Circular de 23 de diciembre de 1992, sobre prevención de la delincuencia, incita a la promoción y creación de lugares de acogida y de escucha «que permitan a los jóvenes y a los padres con dificultades ser escuchados, apoyados, orientados y, de esta manera, contribuyan a una política de reducción de los riesgos». Más adelante, en 1995, y siguiendo con la línea de acción establecida, Juppé asienta en los *puntos de escucha* los pilares de una política estatal en materia de prevención.

En concreto, hay dos circulares que se refieren específicamente a la creación de los centros de acogida y de escucha para los jóvenes, así como para los padres de éstos cuando tienen problemas con sus hijos y no poseen o no conocen mecanismos para afrontarlos. La primera de ellas, la Circular 96/378, de 14 de junio, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, promueve la puesta en marcha de puntos de acogida para jóvenes (en adelante, PAJ) —*Points d'Accueil Jeunes*—. Éstos, de forma desprofesionalizada y desmedicalizada, se ponen a disposición de los jóvenes de entre diez y veinticinco años que se encuentren con dificultades de cualquier tipo: fugas, malestar físico o psicológico, fracaso escolar, así como conductas adictivas; e indistintamente del ámbito en el que se produzcan: sea en el ámbito familiar, personal, escolar o laboral (AA.AA, 1996). En concreto, esta primera circular estructura su misión en torno a dos tipos de actividad: la acogida y escucha del menor con problemas y el fomento de la mediación de éste con su familia cuando el problema gira en torno a una ruptura familiar. Al definirse como «instancias de recepción» se encuentran situadas idealmente para detectar y prevenir la violencia y la marginación; aunque sin sustituir a las instancias ya tradicionales y más especializadas para tratar los problemas de la infancia y la adolescencia.

De la experiencia de la puesta en marcha de la primera circular surge la segunda. Ésta, Circular 97/230, de 10 de abril, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Ministerio de Ordenación del Territorio, de la Ciudad y de la Integración, se refiere a la puesta en marcha de los puntos de escucha para los jóvenes y los padres (en adelante PEJ) —*Points d'Ecoute pour les Jeunes et/ou Parents*—. De manera que estos PEJ completan a los PAJ. Como aquéllos, se refieren a jóvenes con grandes carencias familiares y sociales y con un gran riesgo de caer en procesos de marginalidad y/o delincuencia. La novedad que presentan es la de ofrecer ayuda a los padres —considerados apoyo fundamental en los procesos de integración y socialización de sus hijos— que carecen de recursos para educarlos. Al igual que los PAJ, se trata de instancias de recepción que, por ello, intentan privilegiar el recurso a las instancias locales ya consolidadas y la colaboración entre todas las instituciones que aspiran a lograr una misma misión: la inserción y participación social del menor.

No obstante, de la abundancia y heterogeneidad de concreción de estos mecanismos se deriva igualmente una multiplicidad de posibles interpretaciones de sus fines. Según antepone Zecca (1998: 101), con unos y otros se ha tratado de establecer un tipo de estructuras «ligeras y populares» que a la vez establezcan puentes de unión hacia los servicios tradicionales —y ya históricos— de derecho común, y que, por ello mismo, en modo alguno sean sus sustitutivos. Para ello, establecen un umbral muy mínimo de condiciones de acceso de cara a permitir la

entrada a quienes no quieren o no pueden inscribirse en los dispositivos ordinarios de prevención o acogerse a las intervenciones sociales o sanitarias comunes. Pueden definirse como alternativas para ir al encuentro de los jóvenes en riesgo de marginación que suelen huir de cualquier forma de intervención institucional. En una posición intermedia se encuentran quienes defienden que estos puntos de escucha pueden utilizarse como mecanismos generadores de saber, así como formas de «saber-hacer» que sean transferibles y utilizables por otras instituciones. Desde una perspectiva opuesta a las primeras, se interpreta la instalación de estas instancias de escucha como un camino de endurecimiento y racionalización presupuestaria de las políticas sociales ordinarias que hacen de las mismas el filtro necesario e imprescindible. Es decir, se pueden ver como dispositivos para mantener al margen de las instituciones de derecho común a las franjas de población más pobres.

5. EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA EN EL INTERIOR DE LOS CENTROS ESCOLARES

Decíamos que la violencia urbana encuentra sus causas y consecuencias en la violencia escolar. Y, de manera complementaria, se afirma que las causas de esta última son múltiples y es preciso buscarlas tanto en la crisis de la propia institución como en el hábitat del menor. Por ello, Dubet (1998: 44) llega a afirmar que «la violencia escolar es antes que nada una violencia social que entra en la escuela». En otras palabras, la violencia urbana —favorecida a su vez por una estructura social poco democrática— penetra y desestabiliza la escuela. Y, al contrario, un funcionamiento escolar desconectado de la realidad de los alumnos fomenta una «huida» de la institución. La réplica que el joven realiza a esta ausencia de respuestas sociales o escolares es el desorden en el entorno urbano y la indisciplina y la agresividad en el ámbito escolar. De manera que, dado que las causas se entrelazan, la respuesta sólo podrá plantearse desde una perspectiva global y ecológica. Es decir, si entendemos que la delincuencia o el desorden escolares son consecuencia directa de una serie de carencias familiares o sociales, estamos afirmando que una y otro demandan un trabajo de escucha y «reconducción» por parte de los profesores y personal del centro (Verpraet, 1997: 383), al tiempo que será preciso exigir una apertura de la escuela hacia el entorno que la rodea.¹⁰

El interés de incorporar al estudio el análisis de la violencia en el entorno escolar procede, por un lado, de las relaciones que —según los expertos— unen este tipo de agresiones entre compañeros con la entrada en procesos de delincuencia

10. En esta línea los trabajos de Cerezo (1994) apuntan a que todos los centros estudiados se ven condicionados por la ubicación de los mismos; destacándose aquellos que están situados en las periferias y que cuentan con una importante población de aluvión. Y Melero (1993: 57) reseña cómo muchos autores están de acuerdo en que la estructura social es generadora y perpetuadora de ansiedad y agresividad. Ello supone que la respuesta debe plantearse en relación con la comunidad y se deberá vincular el centro docente con su entorno social; esto es, entre otros, padres, profesores, educadores de calle, sindicatos, fuerzas del orden, organizaciones de padres y agentes sociales.

juvenil. En este sentido, Ortega y Mora-Merchan (1997: 16 y 1998: 46-47) llaman la atención sobre el hecho de que las víctimas presentan una alta probabilidad de caer en procesos de inadaptación social, ya que cuando un alumno o alumna se ve acosado y agredido por otro, viéndose en la imposibilidad de responder, sufre un deterioro del concepto de sí mismo y de su autoestima. Por su parte, el alumno que se acostumbra a hacer daño y a molestar a otro, de un modo activo o pasivo, también sufrirá un daño en su desarrollo social y personal y tenderá a implicarse en contextos de violencia y delincuencia juvenil. Por otro lado, se trata de llamar una vez más la atención sobre un fenómeno que empieza a cobrar una cierta importancia cuantitativa y cualitativa en España¹¹ con la pretensión de adelantar esas posibles consecuencias de inadaptación social y violencia juvenil que pueden derivarse de las agresiones entre compañeros.

Brevemente, en relación con la magnitud de este fenómeno, un estudio desarrollado por el Defensor del Pueblo para determinar la importancia de la violencia entre iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España (1999) destaca que las agresiones no suelen ser de gravedad —salvo en contadas excepciones de amenazas con armas, obligación de hacer cosas o acoso sexual—.¹² Pero sí señala la importancia de las agresiones verbales (insultos, motes...), seguidas del abuso físico (peleas, golpes...) y el maltrato a través del aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar...). Describe que el lugar preferente donde se cometen las infracciones en secundaria son las aulas, los pasillos o los anejos del propio centro. Comprueba que las agresiones aumentan con la edad —en concreto, el momento de mayor incidencia se sitúa entre los 11 y los 14 años—. Y, finalmente, que el maltrato y la violencia escolares son fenómenos fundamentalmente masculinos. Las formas más usuales de abuso de los chicos son las agresiones verbales y la agresión física directa, si bien, por su parte, las chicas desarrollan otro tipo de agresión sorda y de exclusión.

Por otra parte, este informe también captó la percepción por los propios alumnos de los fenómenos de violencia. Así, se llegó a la conclusión de que el 60 % de los alumnos considera que el nivel de convivencia del alumnado es bueno —si bien sólo el 10% lo define como excelente—, el 25% se dice preocupado por el tema de la violencia escolar, y sólo un 8% lo percibe como un asunto de preocupación grave. El problema de la indisciplina parece más grave cuando un 80% asegura la existencia de situaciones de esta índole en su centro en los últimos tres años, que curiosamente achacan a factores ajenos al funcionamiento del centro, como el desinterés de los alumnos o los problemas familiares. El 60% de los encuestados declaran haber sido testigos de agresiones entre alumnos con carácter aislado, y un 7% resaltan más de 10 agresiones en el centro. En realidad, sólo se iniciaron expedientes disciplinarios en el 30% de los centros escolares. Y la

11. Se han realizado estudios desde los años noventa. Véase en concreto, los desarrollados por Cerezo y Esteban (1991-1996), Meiero (1993), Ortega (1994).

12. En sentido contrario, Ortega y Mora-Merchan (1997: 26) destacan que en nuestras escuelas se registra un porcentaje superior de agresividad al de los centros escolares europeos si tenemos en cuenta los tipos de maltrato más ligeros.

mayoría defiende que la agresividad y la violencia en la escuela se mantiene en unos límites similares a los de años anteriores.

De los datos —expuestos a título indicativo— se desprende que, como ocurría con la violencia urbana, la alarma social generada por un «supuesto» incremento de la violencia escolar no se corresponde con un ascenso real o una importancia cuantitativa de la misma.¹³ Se puede avanzar que el incremento de la alarma social ha sido un efecto perverso favorecido por la desculpabilización de la violencia en el interior de la escuela. Hasta hace relativamente poco tiempo resultaba incómodo hablar de violencia en la escuela, cuando ésta era considerada como un signo de fracaso personal o institucional tachado de intolerable, que calificaba de culpable e inepto al propio profesor o estigmatizaba al centro como «difícil» (Melero, 1993: 85). Y, en consecuencia, se defendía que los problemas generados en el interior del centro escolar sólo podían ser resueltos sobre el propio terreno. También podemos encontrar las razones de esta más amplia «publicidad» de la violencia escolar en una mayor sensibilidad social en relación con el tema de la infancia y de la prevención de los riesgos que se ciernen sobre ella (Aeby, 1995: 9); sensibilidad que aparece velada por la conciencia de que existe una continuidad real entre la indisciplina, la infracción y el delito y de que, por tanto, es preciso poner en marcha intervenciones que corten el proceso hacia una inadaptación social o una violencia más graves.¹⁴ Es evidente que para prevenir un problema resulta imprescindible conocer y reconocer su existencia.

Es preciso anteponer que, si se avanza un incremento de la violencia escolar en sentido genérico, es preciso discriminar algunas de sus manifestaciones. Así, Dubet (1994: 22) señala ciertos comportamientos próximos a la realidad escolar pero no identificables con la agresión entre compañeros. El autor excluye la delincuencia ordinaria cuando entra en la escuela, la indisciplina y los comportamientos antiescolares. En el primer caso, se trata de manifestaciones de violencia ejercidas sobre miembros de la comunidad escolar —sean alumnos o profesores— en cuanto a ciudadanos, aprovechando las circunstancias que ofrece la escuela y como consecuencia de otros problemas contextuales. En el segundo supuesto, la propia masificación escolar, la distribución del espacio en el centro, la mayor edad de los alumnos o la incompreensión de los fines de la escuela favorecen conductas de indisciplina que deterioran el ambiente escolar. Éstas son consideradas «normales» por los alumnos —que no perciben la distancia que media entre la vida en la calle y en el interior de la escuela— y sentidas como una «agresión» real por los profesores, que se descubren más como guardianes que como docentes.¹⁵ Por

13. Debarbieux (1998: 290-292) apunta que la teoría desarrollada recientemente por Roché sobre el incivismo —*invicillités*— ha conseguido colocar el eslabón que permite explicar el aumento del sentimiento de inseguridad cuando realmente se demuestra que la criminalidad dura desciende.

14. De hecho, desde el Ministerio de Interior francés se potencia la judicialización de este tipo de actos cuando razona la escasa importancia que hasta ahora se ha concedido a la violencia escolar atendiendo al hecho de que ésta ha sido tratada en los centros o a que no se trataba de hechos tipificados (Debarbieux, 1997: 104).

15. Ortega y Mora-Merchan (1998: 48) aseguran que los actos de indisciplina remiten a la necesidad de aprender reglas de relación y convivencia en general, en tanto que las agresiones entre compañeros plantean problemas de moral de la convivencia.

último, las violencias «antiescolares» son las más graves por cuanto se producen contra la propia escuela como institución, contra el establecimiento, los profesores o los alumnos que se muestran colaboradores. De este modo, se crea una especie de «subcultura» de oposición a la escuela.

De manera que, si la definición de la violencia escolar parece difícil —por cuanto supone un fenómeno de apreciación subjetiva— es posible acordar con Ortega y Mora-Merchan (1998: 12) que ésta existe «cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria». De forma complementaria, los propios autores (1998: 15) aseguran que se produce victimización «cuando el abuso o el maltrato se prolonga en el tiempo, es percibido por la víctima como algo muy frecuente en su vida y adquiere formas que la propia víctima considera muy dañinas». ¹⁶

Volvemos al principio cuando los expertos sociales aprecian que los factores que promovían la violencia urbana siguen estando latentes en las agresiones en el entorno escolar. Siguen apareciendo en el centro de las miradas un entorno social y familiar desestructurados o la urbanización anárquica. Se destaca que la talla y la sobrepoblación del propio centro comprometen la vida escolar. Se apunta a la ausencia de mecanismos de comunicación entre los alumnos y el equipo de profesores como un elemento que fomenta el enclaustramiento de la escuela y el anonimato de los alumnos. Y se percibe un creciente distanciamiento y escisión sociales —que acaban generando una profunda incompreensión— entre el mundo de los profesores, generalmente de clase media y alejados de los barrios de ubicación de los centros escolares, y aquel en que viven sus alumnos, próximos al centro y pertenecientes a clases populares (Pain, 1997: 447). Y es que si la escuela, como institución, puede suponer una realidad cerrada, impuesta y generadora de agresividad, el barrio o la periferia en que viven algunos jóvenes es vivida también como un entorno social hermético, sin posibilidad de cambio y que los excluye de la sociedad (Rosenczveig, 1996: 4). Parece, por tanto, que si el problema tiene varias causas, será preciso luchar —y algunas normativas apuntan en este sentido— ¹⁷ en todos los frentes: desde la falta de vida comunitaria, la nula comunicación con la familia, los malos hábitos de trabajo, la mediocridad de resultados escolares, el absentismo escolar, la ausencia de seguridad en los centros o el vacío hacia los alumnos con dificultades (Pain y Loïc, 1997: 447). Finalmente, se acaba definiendo

16. En el mismo sentido se puede ver la definición que el Defensor del Pueblo hace de la violencia escolar. Se refiere a «los conflictos entre alumnos (es decir, entre iguales) reiterados y no esporádicos, en los que se produce maltrato por abuso de poder de algún alumno o alumna o de un grupo de ellos hacia otro u otros compañeros, los cuales a su vez se perciben como víctimas de dicha situación (abarcando) diversas graduaciones desde las simples situaciones de rechazo o exclusión, pasando por las agresiones verbales y psicológicas, hasta las agresiones físicas llevadas a cabo por grupos o bandas organizadas» (Respuesta del Defensor del Pueblo al Gobierno Vasco del 3 de marzo de 2000).

17. En este sentido se orienta, en Aragón, el Decreto de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales que está en fase de propuesta.

—como ocurría con la violencia urbana— la sociología de la violencia escolar como una sociología de la exclusión social.

6. ENTRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS AGRESIONES ENTRE COMPAÑEROS

Las respuestas que se plantean a la violencia escolar las podemos agrupar en torno a dos tendencias. Por un lado, Francia exige la incorporación de faltas en el Código penal y de infracciones en las normas administrativas para regular los actos característicos del ámbito escolar.¹⁸ En sentido contrario, España, en el caso de la violencia escolar, no discrimina en función del lugar donde se cometan los hechos, ni de la relación entre agresor y víctima. Así, la normativa de referencia resultará aplicable a otros supuestos que se produzcan fuera del entorno escolar. En este sentido, la Constitución Española extiende a «todos» la protección de la integridad física y moral, el derecho a la libertad y la seguridad, o el derecho a la educación. Correlativamente, la LO 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, propone el reconocimiento pleno de la titularidad de los derechos a los menores de edad y una capacidad progresiva para ejercerlos. Por su parte, la LO 9/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) en su título preliminar se refiere a «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia». Es aplicable, en todo caso, desde el 13 de enero de 2001, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, cuando se trate de jóvenes entre 14 y 18 años y los actos cometidos se encuentren tipificados en el Código penal o en las leyes penales especiales.

Se puede adelantar que, en el ámbito de las violencias escolares, Francia representa el contrapunto de las intervenciones puestas en marcha en nuestro país. En el estado vecino, resulta muy patente una tendencia —al menos en teoría— a institucionalizar y reglamentar la violencia escolar y a ubicarla entre las prioridades de los planes departamentales de seguridad. Ya hemos visto que se exige la positivación y tipificación de comportamientos propios del ámbito escolar. Además, la Circular del Ministerio de Justicia de 22 de marzo de 1996, relativa a la lucha contra la violencia en medio escolar, pide que el tratamiento de la misma se promueva a través de la colaboración con otras instituciones, colocando en primer lugar la autoridad judicial. Por otra parte, para evitar que se desarrolle un sentimiento de impunidad en los jóvenes, plantea llevar a la práctica las propuestas de la teoría de la tolerancia cero; esto es, intervenir en todos los hechos que se produzcan, al margen de su gravedad y con la mayor celeridad posible. Por último,

18. Así, en las Jornadas de Estudio celebradas en el Centro de Formación de la Protección Judicial de Juventud sobre la violencia escolar (1992: 13) se defiende que el 90% de las violencias físicas y daños que se cometen en los centros escolares figuran en el Código penal.

también incrementa las colaboraciones con las fuerzas de orden público de cara a que la violencia sea reprimida en el mismo momento en que se produce.¹⁹

Como decía, en un sentido divergente se orientan las políticas escolares en España, donde la índole de los hechos designa la instancia que resolverá el problema: por un lado, los atentados contra las normas de convivencia o el desconocimiento de los deberes escolares —indisciplina— y, por otro lado, los hechos constitutivos de delito o falta ya tipificados normalmente y que se derivarán hacia la justicia de menores. En relación a los primeros, al margen de que se resuelvan en el interior del centro por los propios profesores o por el Consejo Escolar, será preciso atender a unos principios de intervención mínimos.²⁰ Entre otros, será preciso respetar la presunción de inocencia, el ejercicio de la prueba, la defensa, la imparcialidad del órgano sancionador o la posibilidad de reclamación. El respeto a estas garantías y su aplicación sistemática refuerza tanto en las víctimas como en los agresores un sentimiento de justicia e igualdad. Por otra parte, cuando el hecho es constitutivo de delito o falta y su gravedad o reiteración aconsejan llevar el caso ante el Juzgado de Menores, el Defensor del Pueblo (Informe del Defensor del Pueblo: 1999) realiza varias recomendaciones. Como preámbulo advierte —a diferencia de cuanto ocurría en Francia— que la justicia de menores sea utilizada como recurso último de intervención, dado que al centrar su actuación en el menor infractor su eficacia preventiva a largo plazo queda muy limitada. Además, recuerda las posibilidades de salida del procedimiento que la normativa ofrece al fiscal —a través del principio de oportunidad o la remisión del expediente a Protección de Menores— y al juez de menores —a través de la suspensión de la ejecución del fallo o la misma conclusión de las actuaciones—, al tiempo que defiende que los procesos de reparación y conciliación o de los servicios en beneficio de la comunidad encuentran un entorno favorable en los centros escolares.

En este sentido, el informe del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo: 1999), proclama que España —al igual que Francia— ha desarrollado programas de promoción de la mediación entre alumnos, con la consiguiente puesta en marcha por ellos mismos.²¹ Desde una perspectiva teórica, la promoción de los procesos de mediación en el ámbito escolar —al margen de las realizadas por los

19. En concreto, en 1998, tras sucesivos refuerzos de la cooperación entre la Educación Nacional, la policía y la gendarmería, se extiende la competencia de las brigadas de menores a los hechos cometidos en el entorno escolar (Dubet, 1998: 52-52).

20. En concreto, Ortega y Mora-Merchan (1998: 50) defienden que «cuando un centro escolar se organiza a partir de un sistema de convivencia en el que están claras las normas de respeto de unos hacia otros y también el cumplimiento del derecho de todos a no ser objeto de abusos, los episodios esporádicos de violencia, que los habrá, languidecerán como algo eventual y controlable».

21. Este mismo informe distingue tres tipos de sistemas de mediación de menor a mayor implicación y que cumplen desde funciones de prevención primaria a otras de carácter secundario o terciario. En primer lugar, se encuentran los sistemas de ayuda emocional hacia otros alumnos con carencias en este sentido. Por su parte, los alumnos consejeros —con formación específica en habilidades de comunicación y de «escucha activa»— pueden actuar en situaciones de riesgo. Por último, los mediadores escolares propiamente dichos se sitúan en el nivel más complejo —con una formación muy especializada—, realizan intervenciones secundarias y terciarias, analizando el problema y promoviendo un acuerdo entre las partes.

144

órganos jurisdiccionales cuando corresponda— se apoya, en primer lugar, en el hecho de que la mecánica de agresión-victimización tiene dos caras y la solución no puede olvidar a ninguna de ellas (Cerezo, 1997: 173-174). También parte esta exigencia de la teoría de que para respetar los derechos de los demás será preciso aprender a solucionar los conflictos, minimizando sus efectos negativos y amplificando los positivos.²² Desde otro punto de vista más general, la propia tarea de educación y formación que asume la escuela exige el desarrollo de cualquier actividad que colabore en la realización de ese fin, como es el caso de la mediación. Desde un punto de vista normativo, la promoción de los procesos de mediación —y los consiguientes de reparación y de conciliación— responde en España a las exigencias del Real Decreto 732/1995, por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. En concreto, su artículo 43.1 exige que las correcciones que correspondan por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, garantizarán los derechos del resto de los alumnos y procurarán la mejora de las relaciones entre todos.

Aparte de las intervenciones puntuales que se planteen como respuesta a una agresión, tanto investigadores como actores sociales (Pain, 1994: 40) están de acuerdo en la necesidad de demandar el control y reducción de la violencia en la escuela a través de un intenso y global trabajo de prevención primaria y secundaria. Partiendo de que la escuela es el lugar donde más tiempo pasan los niños, se trata de instaurar una concepción de la misma como institución pública, como «casa común del barrio» y como una presencia visible del Estado.²³ Ahora bien, para llegar a identificar la escuela como instancia apropiada y adecuada desde la que plantear mecanismos de prevención será preciso, en primer lugar, reconocer la existencia de problemas de violencia y agresividad en su interior, para, posteriormente, poder integrarlos entre sus preocupaciones. Sólo a partir de este momento se podrá empezar a mejorar la convivencia en los centros escolares organizando proyectos de tolerancia y respeto entre profesores y alumnos y de éstos entre sí.

Entre los mecanismos para lograr prevenir y tratar esta violencia en la escuela se apunta —entre otras acciones— a la necesidad de hacer un acompañamiento de las expulsiones escolares, evitando que éstas sean utilizadas como mecanismo de exclusión de los alumnos difíciles. Además, se destaca como importante la colaboración de todos en el desarrollo de actividades de prevención de las agresiones entre compañeros e incluso se recomienda la inserción de éstas en el pro-

22. Ortega y Mora-Merchan (1998: 47) diferencian entre el conflicto y el maltrato. Defienden que el conflicto es una situación de diferencia de criterio, de intereses o de posición personal ante una situación que afecta a más de un individuo y en la que los mismos tienen una posición social y capacidad para enfrentarse al mismo. En el maltrato la situación de igualdad no existe y éste se produce precisamente aprovechando la situación de superioridad del agresor.

23. Roman (1994: 27) antepone que la escuela es el servicio público con la malla más fina, la presencia territorial más diseminada, la red de actores más numerosa y el cuerpo de doctrina y de identidad profesional más sólido.

yecto educativo del centro (Cerezo, 1997: 162). En el mismo sentido, se recomienda contar con padres y alumnos de cara a elaborar normativas y reglamentos interiores, así como hacer que todos ellos participen en los procesos de toma de decisión relativas a las normas de organización de la convivencia. E imprescindible resulta —desde una perspectiva de intervención— el seguimiento de los alumnos que constituyen el «núcleo duro» de las clases, que generalmente constituyen un número muy reducido de alumnos.

Parece, por tanto, que hasta el momento nuestro país se decanta hacia los procesos de prevención, así como los de mediación y desinstitucionalización para actuar sobre la violencia escolar. En sentido contrario, algunos autores franceses denuncian en su país una excesiva disposición a la reglamentación cuando se pasa a tipificar como violencias una multiplicidad de actos calificados hasta el momento de antisociales —*incivilités*—. Ello representa una entrada fragmentaria y parcial del mundo del derecho —en concreto del derecho punitivo— en el ámbito de la educación, y puede llevar a confundir a la escuela con una más entre las instancias represivas. Por otra parte, se delata una judicialización de los conflictos escolares a través de la generalización del recurso a la jurisdicción de menores, incluso para controlar el absentismo escolar reiterado. Todo ello favorece una imagen de la institución escolar en crisis e incapaz de resolver los conflictos que se producen en su interior (Basson, 1998: 182-185). En definitiva, estos procesos de institucionalización de las violencias escolares van a requerir que se sigan tipificando nuevos comportamientos, reforzando los protocolos de colaboración entre la educación, la policía y la justicia, aumentando el personal de vigilancia y salud o reactivando paralelamente el reglamento interior. A este respecto, un juez de menores proclama que no es de extrañar que, ante esta dinámica, los menores y —lo que resulta más peligroso— sus padres comiencen a desarrollar discursos sobre la escuela cada vez más próximos de los que mantienen sobre las fuerzas de seguridad (Vogelweith, 2000).

7. CONCLUSIONES

En definitiva, con la violencia escolar nos encontramos ante un fenómeno de difícil aprehensión. En primer lugar, no existe un acuerdo unánime entre los miembros de la comunidad escolar sobre qué deba entenderse por violencia en la escuela. Así, la tasa de violencia sentida será mayor entre los profesores que entre los alumnos; y, en un mismo centro escolar, un profesor puede percibir una situación como intolerable, en tanto que otro puede estimar que la vida en el centro se desarrolla con calma. En segundo lugar, la naturaleza generalmente leve de los actos cometidos en los centros escolares fomenta que éstos escapen en su mayoría a la idea de transgresión legal y no exista conformidad a la hora de decidir el tipo de sanción o las instancias apropiadas para imponerla. Para unos, el entorno apropiado para tratar estos actos, de manera rápida y con conocimiento de causa, sería el propio centro escolar. Otros, en sentido contrario, se defienden de las acusaciones de institucionalizar los problemas de la infancia, destacando que una acti-

tud de hermetismo de la escuela sólo lleva a encubrir otros hechos más graves. Por último, es preciso reseñar que la cifra negra en relación con la violencia escolar es mucho mayor que en el ámbito de la delincuencia ordinaria. Por un lado, los compañeros siguen considerando que hablar del problema supone «acusar» o «delatar»; de manera que, como indica Cerezo (1997: 113), no se es consciente de la necesidad de resolver un problema cuando no se conoce o se niega su existencia.²⁴ Por otro lado, aunque se tiende progresivamente a desculpabilizar el problema de la violencia en las escuelas, los profesores siguen inclinándose hacia la resolución de los problemas en el entorno de la clase o del propio centro.

Las razones de que la violencia escolar suponga un fenómeno social estudiado por diferentes sectores de conocimiento y de que, al mismo tiempo, se encuentre constantemente cuestionado por la opinión pública se bifurcan. Por un lado, se debe a que actualmente existe una mayor sensibilidad social en relación con el tema de la infancia y de la adolescencia, así como hacia la prevención de los riesgos que —cada vez en mayor número— se ciernen sobre ellas, lo cual favorece la promoción de políticas sociales protectoras de sus derechos. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se percibe que la no actuación sobre esos factores de riesgo puede fomentar la transformación de los niños en peligros para la sociedad. De hecho, los expertos sociales confirman las conexiones que unen la violencia en el entorno de los centros escolares con una potencial inadaptación social o delincuencia. Un alumno agredido constantemente puede verse decantado hacia procesos de inadaptación social, en tanto que otro que se acostumbra a molestar tenderá a implicarse en contextos de delincuencia juvenil. La precaución hacia estas consecuencias dirigirá los esfuerzos hacia la difusión de mecanismos preventivos de la delincuencia y protectores de la sociedad. No obstante, la interrelación de causas y la proximidad de los objetivos —protectores-preventivos— puede favorecer que, como ocurre en la política francesa, se unan distraídamente la protección de la seguridad con la necesaria asistencia y cuidado de los menores, la escuela con la ciudad, el castigo con la educación, los profesores con los jueces y policías.

En cuanto a las razones que se encuentran detrás de la violencia juvenil, parece deducirse que las mismas que describían la violencia urbana explican, en parte, las agresiones en el entorno escolar. Ambos tipos de violencia «joven» apuntan hacia una ausencia de mecanismos de comunicación y de participación social de los niños y los adolescentes, que, a su vez fomenta —y que no sirva de justificación en todos los casos— una carencia de criterios de enjuiciamiento o el desconocimiento de las normas sociales o escolares de comportamiento. En consecuencia, como afirma Vaillant (1996: 7-8), será preciso fomentar dos tipos de procesos. Por un lado, será necesario integrar a los niños en los engranajes de la escuela. El esclarecimiento del sentido de las normas y la participación en los pro-

24. No obstante, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid ha solicitado a la Consejería de Educación que dé una solución a los chantajes y amenazas que sufren los alumnos por parte de sus compañeros (*El País*, 5 noviembre de 2000).

cesos de su creación dan a los jóvenes la ocasión de sentirse autores y sometidos a las reglas en los mismos términos que el resto del personal del centro o de los compañeros. Por otro lado, es preciso que la escuela salga de sus muros, forme parte del entorno social y familiar en que viven los niños y colabore con los actores del mismo. Para integrar a los niños en el contexto social en que deberán desenvolverse, la escuela debe construir la responsabilidad con la responsabilización constante de los menores y dar a conocer el derecho a través del respeto de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- AEBY, P. «Prévenir la violence: une question d'école?». *Actualités Sociales Hebdomadaires* 1933, 1995.
- BARBE, L.; Coquelle, C.; Persuy, V. *Prévention de la délinquance*. Paris: 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 BENEITEZ, 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 Derecho de la Universidad de Granada* (en prensa).
- 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*. Paris: 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». En: Jean Métral (coord.). *Les aléas du lien social*. Paris: 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*. Paris: Masson, 1994.
- CHAUVIÈRE, M. «L'enfant consommateur ou usager de la protection de l'enfance?». En: Serge Lesourd y François Petitot (ed.): *Protéger l'enfant en danger une pratique des conflits*. Erès: Toulouse, 1994.
- 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*, julio-agosto, 1998.
- EKELAAR, J. «The Interest of the Child and the Child's Wishes: The Role of Dynamic Self-Determinism». En: 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*. Vaucresson: SICOM-CNFE-PJJ, 1992.
- LANSDOWN, G. «Children's Rights to Participation and Protection: a Critique». En: Clocke, 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)*. Vauchréten: Éditions Matrice, 1997.

- PAIN, J. «La justice scolaire en question». *Le Monde de l'Education*, marzo, 2000.
- PEYRE, V. «Trente ans de "traitement" des déviances juvéniles en France». En: Gérard Mauger et al. (comp.). *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris: Armand Collin, 1994.
- Programa de convivencia en la escuela (2000-2001 – Comunidad Autónoma aragonesa)*.
- 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.
- ROSENCZEIG, J.P. «Comment garantir aux jeunes et aux enfants une effectivité de leurs droits?». En Paul Masotta. *Le non-droit des jeunes*. Paris: Syros, 1995.
- ROSENCZEIG, J.P. «Violences scolaires, quelques pistes à suivre?». *Journal du Droit des Jeunes*, 153, 1996.
- ROUX, J. (1998): «La vérité sort de la bouche des enfants». *Informations Sociales* 65.
- 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». En: Alain Obadia (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.
- VV.AA. *Adolescents et Lieux d'Ecoute*. Morbihan: Centre Départemental de l'Enfance, 1997.
- VV.AA. *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon: Chronique Sociale, 1996.
- ZECCA, M. «Lieux d'accueil et d'écoute. Emergence de figures néo-institutionnelles et brouillage du politique». *Vie, Ecole, Integration* 115, 1998.