



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física

Adriana Mesquita de Almeida

La violencia escolar en la adolescencia temprana durante las clases de
Educación Física y el recreo.

A violência escolar na adolescência inicial durante as aulas de Educação
Física e o recreio.

Campinas - SP

2016

Adriana Mesquita de Almeida

La violencia escolar en la adolescencia temprana durante las clases de
Educación Física y el recreo

A violência escolar na adolescência inicial durante as aulas de Educação Física
e o recreio

Disertación presentada en la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas, como parte de los requisitos exigidos para obtener el título de magíster en Educación Física, en el área de la Educación Física y Sociedad.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de mestra em Educação Física, na área de Educação Física e Sociedade.

Orientadora: Elaine Prodócimo

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pela aluna Adriana Mesquita de Almeida, orientada pela professora doutora Elaine Prodócimo.

Campinas - SP

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 01-P-04373/2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

AL64v Almeida, Adriana Mesquita, 1986-
La violencia escolar en la adolescencia temprana durante las clases de Educación Física y el recreo / Adriana Mesquita de Almeida. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Violência escolar. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: A violência escolar na adolescência inicial durante as aulas de Educação Física e o recreio

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

School violence

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [Orientador]

Maria Fuensanta Cerezo Ramirez

Luciene Regina Paulino Tognetta

Data de defesa: 16-12-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Comissão Examinadora¹

Profa . Dra . Elaine Prodócimo

Orientadora

Profa . Dra . Maria Fuensanta Cerezo Ramirez

Membro Titular da Banca Examinadora

Profa . Dra . Luciene Regina Paulino Tognetta

Membro Titular da Banca Examinadora

¹ A Ata da Defesa, assinada pelos membros da comissão examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

Resumo

O objetivo geral da presente pesquisa, de tipo estudo de caso, é identificar as atitudes violentas cometidas durante as aulas de Educação Física e o recreio, numa escola estadual de Campinas, Brasil, verificando quais os tipos mais recorrentes de violência; por quem são praticados e a quem são dirigidos; quais os fatores desencadeadores e as estratégias utilizadas pelos diferentes agentes escolares para lidar com as tais ocorrências. Foram realizadas observações não participantes às aulas de Educação Física de uma turma de cada ano, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II e ao recreio, durante um semestre de 2015. A pesquisa ainda contava com o objetivo específico de conhecer o ponto de vista da diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores, alunos e funcionários sobre a violência escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos adultos e grupos focais com alguns alunos das turmas observadas. Todas as informações obtidas foram analisadas de acordo com a metodologia qualitativa de pesquisa e da análise de conteúdo. Os resultados apontam que os casos de violência dependem do tipo de aula administrada, sendo mais frequente a agressão direta verbal nas aulas teóricas e práticas dirigidas; agressão indireta relacional nas aulas práticas livres. Durante o recreio o tipo mais frequente foi a agressão direta verbal. Os implicados foram, na maioria, os próprios alunos, apesar de também haverem sido observados episódios de violência do colégio. Os principais fatores desencadeadores foram a baixa tolerância a diversidade e a escassez de habilidades sociais por parte dos alunos. As estratégias de atuação mais utilizadas pelos representantes do centro foram superficiais, isoladas, breves, com caráter mais punitivo que educacional formativo. Os profissionais do centro apresentaram poucos conhecimentos sobre o fenômeno da violência escolar e de suas estratégias de prevenção e enfrentamento. Os alunos demonstraram dificuldades para identificar outros tipos de violência para além das agressões físicas e verbais entre eles, parecendo não ter consciência de sua própria vitimização. É possível concluir que os profissionais necessitam formação para melhor trabalharem as questões de convivência e que urge o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflito e de habilidades sociais entre os alunos.

Resumen

El objetivo general de esta investigación, de tipo estudio de caso, fue identificar las actitudes violentas practicadas en las clases de Educación Física y en el recreo, en un colegio público de la ciudad de Campinas, Brasil, a fin de analizar cuáles son los tipos más recurrentes de violencia; quién los practica y contra quién; los factores desencadenantes y las estrategias de actuación de los profesionales del centro. Se realizaron observaciones externas en clases de Educación Física de un grupo de cada curso, desde 6° año hasta 9° año de Educación Fundamental II y el recreo durante un semestre de 2015. Esta investigación buscaba también como objetivo específico conocer el punto de vista de la directora, subdirectora, coordinadora de estudios, profesores, alumnos y funcionarios acerca de la violencia escolar. Para tanto se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los adultos y se organizaron grupos focales con algunos de los alumnos de los grupos observados. Todos los datos fueron analizados siguiendo la metodología de investigación cualitativa y del análisis de contenido. Los resultados apuntan que los sucesos violentos dependen del tipo de clase impartida, siendo más frecuente la agresión directa verbal en las clases teóricas y prácticas guiadas; y la indirecta relacional en las clases prácticas libres. Durante el recreo fue más recurrente la agresión directa verbal. Los involucrados fueron, en la mayoría, los propios alumnos, pese a que episodios de violencia del centro también hayan sido observados. Los principales factores desencadenantes fueron la baja tolerancia a la diversidad y la escasez de habilidades sociales por parte del alumnado. Las estrategias de actuación más empleadas por los representantes del centro fueron superficiales, aisladas, breves, de carácter más punitivo que educativo formativo. Los profesionales del centro demostraron pocos conocimientos acerca del fenómeno de la violencia escolar y de sus estrategias de prevención y enfrentamiento. Los alumnos expusieron dificultades para identificar otros tipos de violencia que no fuera la directa física y verbal entre ellos, aparentando no tener conciencia de su propia victimización. Es posible concluir que los profesionales del centro necesitan de formación para poder mejor trabajar las cuestiones de la convivencia y que urge el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos y habilidades sociales entre el alumnado.

Abstract

The general objective of this case study research was to identify the violent attitudes practiced in Physical Education classes and recess time at a public school in the city of Campinas, Brazil, in order to analyze the recurrent types of violence; who practices them and against whom; the strategies of action of the professionals of the center. External observations were made in Physical Education classes of a group of each course, from 6th year to 9th year of Fundamental Education II and recess time during a semester of 2015. This research also sought as a specific objective to know the point of view of the principal, assistant principal, coordinator of studies, teachers, students and staff about school violence. For that, we conducted semi-structured interviews with adults and organized focus groups with some of the students in the groups observed. All data were analyzed according to qualitative research methodology and content analysis. The results indicate that violent events depend on the type of class imparted, being direct verbal aggression more frequent in the theoretical classes and guided practices; indirect relational aggression in the free practical classes. During recess it was more recurrent direct verbal aggression. Those involved were, in the majority, the students, although episodes of violence produced by the center were also observed. The main triggers were the low tolerance for diversity and the lack of social skills on the part of the students. The strategies of action most used by the representatives of the center were superficial, isolated, brief, and had more punitive character than educative formative. The professionals of the center showed little knowledge about the phenomenon of school violence and strategies of prevention and confrontation. The students presented difficulties to identify other types of violence that were not direct physical and verbal among them, seeming not to be aware of their own victimization. It is possible to conclude that the professionals of the center need training in order to better deal with issues of coexistence and that it is urgent to develop conflict resolution strategies and social skills among students

Lista de Figuras

Figura 1: Categorías acerca de la violencia escolar en la Educación Física 60

Figura 2: Categorías acerca de la violencia escolar en el recreo 89

Figura 3: Categorías acerca de la actuación de los profesionales ante los sucesos de violencia 96

Figura 4: Categorías acerca del punto de vista de los sujetos acerca de la violencia escolar..... 113

Índice

Introducción	14
1. Marco Teórico	17
1.1 La violencia	17
1.2 La violencia escolar	19
1.2.1 Violencia en el colegio	20
1.2.2 Violencia del colegio	20
1.2.3 Violencia al colegio	22
1.2.4 <i>Bullying</i>	23
1.2.5 <i>Ciberbullying</i>	29
1.2.6 Provocación	32
1.3 Manifestaciones perturbadoras	32
1.3.1 Indisciplina	33
1.3.2 Comportamiento disruptivo	34
1.3.3 Conflictividad	35
1.4 Manifestaciones violentas y Educación Física	36
1.5 Manifestaciones violentas y el recreo	40
1.6 El clima escolar	41
1.7 Programas de intervención	44
2. Marco Empírico	48
2.1 Metodología	48
2.2 Instrumentos de investigación	50
2.2.1 Observación externa	50
2.2.2 Grupo focal	52

2.2.3 Entrevista semiestructurada	53
2.3 Caracterización del centro	55
2.4 Caracterización de la muestra	57
2.4.1 Directivo	57
2.4.2 Profesora Educación Física	58
2.4.3 Profesores de otras asignaturas	58
2.4.4 Funcionarios	58
2.4.5 Alumnos	58
3. Resultados y Análisis.....	59
3.1 Resultados acerca de la violencia escolar en la Educación Física.....	60
3.1.1 Categoría “Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados”.....	60
3.1.1.1 Clases teóricas	60
3.1.1.2 Clases prácticas	67
3.1.1.2.1 Clases prácticas libres	68
3.1.1.2.2 Clases prácticas guiadas	71
3.1.2 Categoría “Factores desencadenantes”.....	76
3.1.3 Categoría “Percepción”	76
3.1.3.1 Alumnado	76
3.1.3.2 Profesora de Educación Física	78
3.1.3.3 Otros profesores	79
3.1.3.4 Directivo	80
3.2 Análisis de las categorías acerca de la violencia escolar en la Educación Física	81
3.2.1 Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados	81
3.2.2 Factores desencadenantes	85

3.2.3 Percepción	87
3.3 Resultados acerca de la violencia escolar en el recreo	89
3.3.1 Categoría “Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados”	90
3.3.2 Categoría “Factores desencadenantes”	92
3.4 Análisis de las categorías acerca de la violencia escolar en el recreo	92
3.4.1 Los tipos más frecuentes y sus implicados	92
3.4.2 Factores desencadenantes	94
3.5 Resultados acerca de la actuación de los profesionales ante los sucesos de violencia	96
3.5.1 Categoría “Directivo”	96
3.5.2 Categoría “Profesora de Educación Física”	98
3.5.3 Categoría “Percepción”	99
3.5.3.1 Alumnado	99
3.5.3.2 Profesora de Educación Física	102
3.5.3.3 Otros profesores	103
3.5.3.4 Directivo	105
3.5.3.5 Funcionarios	107
3.6 Análisis de las categorías acerca de la actuación de los profesionales ante los sucesos de violencia	108
3.6.1 Actuación de los profesionales	108
3.6.2 Percepción	111
3.7 Resultados acerca del punto de vista de los sujetos acerca de la violencia escolar	113

3.7.1 Categoría “La violencia en el centro”	114
3.7.2 Categoría “Dónde más ocurre”	117
3.7.3 Categoría “Razones para la no actuación y el silencio del alumnado”	118
3.7.4 Categoría “Eficacia de las estrategias del centro”	119
3.7.4.1 Cámaras de videovigilancia	119
3.7.4.2 Cerrar el aula	123
3.7.4.3 Suspensiones	125
3.7.5 Categoría “Factores desencadenantes”	126
3.7.5.1 Infraestructura precaria	126
3.7.5.2 Actitud inadecuada del profesorado	128
3.7.5.3 Ambiente coercitivo	132
3.7.6 Categoría “Causas de la violência”	136
3.7.7 Categoría “Sugerencias para disminuir la violencia escolar”	139
3.8 Análisis de las categorías acerca del punto de vista de los sujetos acerca de la violência escolar”	142
3.8.1 La violencia en el centro	142
3.8.2 Dónde más ocurre	144
3.8.3 Razones para la no actuación y el silencio del alumnado	146
3.8.4 Eficacia de las estrategias del centro	148
3.8.4.1 Cámaras de videovigilancia	148
3.8.4.2 Cerrar el aula	149
3.8.4.3 Suspensiones	150
3.8.5 Factores desencadenantes	151
3.8.5.1 Infraestructura precaria	151
3.8.5.2 Actitud inadecuada del profesorado	152
3.8.5.3 Ambiente coercitivo	153

3.8.6 Causas de la violencia	156
3.8.7 Sugerencias para disminuir la violencia escolar	156
4. Consideraciones	159
5. Bibliografía	166
6. Apéndice 1	177
7. Apéndice 2	179

Introducción

La violencia en la sociedad es un problema notorio y preocupante. Los jóvenes son los más afectados por este fenómeno, ya que estadísticamente son los principales involucrados tanto como víctimas o agresores. Suele ser en la adolescencia temprana cuando se inicia la práctica de actos violentos, que pueden evolucionar hacia formas más severas en la edad adulta (LÓPEZ NETO, 2005). Considerando que los jóvenes pasan gran parte del día en el colegio, es previsible que esos comportamientos sean percibidos, también, en ese ambiente.

La violencia aparenta haberse tornado una constante enraizada en el ambiente escolar y no más un episodio esporádico (CHARLOT, 2002). En efecto, la presencia de la violencia dentro de los colegios es una triste realidad que acomete a todas las instituciones educativas en todo el mundo, sean públicas o privadas, urbanas o rurales, con distintas particularidades y niveles de incidencia (BOTELHO & SOUZA, 2007; FANTE & PEDRA, 2008). Al tratarse de un fenómeno global es necesario comprender tanto los factores específicos que acometen a nuestros centros como los factores generales que están presentes en las diversas instituciones educativas en otras localidades (SPOSITO, 1998).

La temática de la violencia escolar empezó a delinearse como objeto de estudio en Brasil sólo en 1980. Las primeras investigaciones fueron realizadas mayoritariamente por los expertos de Ciencias Sociales, indicando el daño al patrimonio como el principal tipo de violencia presente en el ámbito educativo. En 1990, el foco de las investigaciones estuvo en las violencias externas que invadían los centros, sobre todo con relación a la exclusión social, el tráfico de drogas y la influencia de pandillas en las instituciones educativas. Justo en esa época, empiezan a surgir algunas investigaciones acerca del maltrato entre alumnos (ABRAMOVAY, 2003).

Desde entonces, es posible percibir un aumento en la producción de estudios acerca de la violencia escolar en el país. Las investigaciones que se propusieron analizar específicamente la violencia escolar en las clases de Educación Física aún representan un número relativamente limitado. Esta investigación fue elaborada con el propósito de contribuir a la formación de los profesores de

Educación Física, ampliando la comprensión acerca de las especificidades de la violencia escolar en el contexto de dicha asignatura.

El objetivo general de este estudio fue analizar la violencia escolar en las clases de Educación Física y en el espacio común del recreo, identificando los tipos más frecuentes de violencia, quiénes están implicados, cuáles son los factores desencadenantes de dichos sucesos y cómo actúan los profesionales del centro ante los episodios.

Con el fin de ampliar la perspectiva acerca del fenómeno de la violencia escolar y llevar a cabo una mejor interpretación, fue establecido el objetivo específico de conocer el punto de vista de la directora, la subdirectora, la coordinadora de estudios, del profesorado, del alumnado y de los funcionarios acerca de dicho fenómeno.

Para cumplir con los objetivos fueron realizadas observaciones externas a clases de Educación Física con un grupo de cada curso desde 6º año hasta 9º año de Educación Fundamental II (de los 11 a los 14 años de edad) y el recreo de un colegio público de la ciudad de Campinas, Brasil. Además de entrevistas semiestructuradas a los profesionales del centro y grupos focales con algunos alumnos de los grupos observados.

Todo el trabajo de campo fue desarrollado en el segundo semestre de 2015, siendo encerrado al atingir la saturación de los datos. El material obtenido a través de la aplicación de las distintas herramientas fueron cruzados y analizados siguiendo la metodología de investigación cualitativa y el análisis de contenido.

En el primer capítulo es desarrollado el marco teórico que orientó esta investigación, iniciando por la definición del término “violencia”, para luego especificar la comprensión al fenómeno de la violencia escolar y sus posibles formas de aparición. Son detalladas las especificidades del *bullying*, también llamado acoso escolar, y su correspondiente en el ambiente virtual, el *ciberbullying*. Los fenómenos circunscriptos a las manifestaciones perturbadoras también fueron descriptos, visando tener claro la distinción entre estos tipos de conducta y las que se encuadran bajo la denominación manifestaciones de violencia. En seguida es presentada una breve revisión relacionando la violencia escolar a las clases de

Educación Física y al recreo, siendo encerrado en capítulo con los conceptos de clima escolar y ejemplos de programas de intervención exitosos.

El segundo capítulo se refiere al marco empírico utilizado, siendo presentada la metodología de esta investigación, el proceso de selección del centro y de los grupos aula que compusieron la muestra y cómo fueron realizados los análisis y la interpretación de los datos que conllevaron a la elaboración de las distintas categorías y subcategorías de análisis. En seguida fueron descriptos los instrumentos empleados para la coleta de datos, el centro y los sujetos participantes.

El tercero capítulo expone los resultados obtenidos y los análisis para cada una de las respectivas categorías. Fue preferido realizar los análisis a continuación de los resultados de cada categoría para facilitar las interpretaciones, y para que ningún detalle fuese olvidado.

El cuarto capítulo refiérese a las consideraciones, donde son resumidos los principales resultados encontrados, las posibles implicaciones pedagógicas que esta investigación suscita, las limitaciones y la prospectiva de este estudio.

1. Marco Teórico

1.1 La violencia

Mucho se oye en los medios de comunicación acerca de la violencia que atormenta a millones de personas todos los días en cualquier parte del mundo. La presencia tan cercana de la violencia es hoy una constante en la sociedad. Este hecho ha suscitado la atención de los científicos y el aumento de investigaciones que buscan comprender ese fenómeno en sus distintos ámbitos.

Definir violencia es una tarea muy compleja, puesto que su comprensión está influida por múltiples aspectos históricos, sociales, culturales e individuales. Por depender de tantos factores su significado es dinámico, extremadamente amplio, y resulta inviable intentar delimitar este término bajo una definición única y exacta (ABRAMOVAY, 2005).

A pesar de toda esa dificultad se considera imprescindible conceptualizar dicho término. Por tanto, esta investigación se basará en la concepción ampliada de que todo acto violento utiliza la fuerza para romper con el patrón normal de las relaciones sociales, eliminando la posibilidad de diálogo entre los sujetos. Quien determina si la acción tiene o no un carácter violento es la persona que la recibe (SPOSITO, 1998).

Pese a la condición de variabilidad que pueden conllevar las interpretaciones personales, una situación de violencia se caracteriza por un abuso de poder, ejercido tanto a través de la fuerza física como por el estatus social, de una persona contra otra que no tiene capacidad de confrontación o medios para denunciar su condición (ORTEGA y MORA-MERCHÁN, 1997). Dichos actos dañinos son una forma de subyugar al otro, pudiendo causarle secuelas importantes, desde la autoagresión o desarrollo de patologías diversas hasta la muerte, pudiendo, también, generar sucesos de agresión a los demás (CHAUI, 2000).

En efecto, los actos violentos poseen dos características esenciales: la utilización de la coerción o de la fuerza y el hecho de infligir daños a su víctima o víctimas. Es importante resaltar que como daño también puede ser considerada la violación de los derechos humanos (ABRAMOVAY, 2005).

La tipificación de los actos de violencia divulgados por la Organización Mundial de la Salud (2002) está caracterizada por la violencia física a través de bofetadas, puñetazos, empujones, patadas, arañazos, pellizcos y toda acción que va en contra de la integridad física de la persona; violencia psicológica que es cometida por amenazas, humillaciones, exclusión, desprecio, chantaje, difamación, propagación de rumores, etc.; violencia sexual a través de tocamientos no consentidos, violación, abuso, exposición indecente, etc.; y violencia por negligencia definida como una omisión ante las necesidades y la seguridad de la otra persona.

Otro punto que merece ser resaltado es la diferenciación entre violencia y agresividad. Muchas veces estas dos palabras son utilizadas de forma indistinta, causando confusión respecto al verdadero significado que el texto intenta transmitir. El significado y la naturaleza de cada término son distintos, como detallaremos a continuación.

El psicoanálisis describe la agresividad como un instinto natural, innato y necesario para la supervivencia humana, que puede, o no, culminar en el comportamiento violento. Este comportamiento sólo se da cuando el instinto agresivo es expresado de manera a causar daños, a través de la agresión. Para poder convivir en sociedad los seres humanos aprenden a suprimir su instinto agresivo con el fin de evitar el comportamiento violento, que es una conducta socialmente inadmisibles. Direccinando su instinto agresivo a actividades aceptables, como el trabajo artístico, intelectual u otros (COSTA, 2003).

Esta investigación se basará en el concepto de que la agresividad no es algo perjudicial que deba ser evitado, dado que muchas veces ser agresivo es considerado un rasgo positivo en la constitución de la identidad de algunas personas. En el caso de los atletas, por ejemplo, ser agresivo es algo positivo y deseable, dado que esta actitud puede suponer no desistir hasta lograr el punto o la victoria para el equipo, luchar hasta el final por el balón, etc. La agresividad sólo será considerada negativa si es manifestada a través de conductas que tengan como intención causar daños, convirtiéndose, así, en actos violentos que son, en su mayoría, negativos y perjudiciales.

Como la comprensión acerca del fenómeno de la violencia defendida en esta investigación pretende ser amplia y no reduccionista, es necesario resaltar la

ambigüedad que puede conllevar la conducta violenta. Si por un lado ésta es dañina, por otro puede ser la expresión de ruptura de un proceso social de dominación. Conforme Guimarães (2006) la violencia puede ser una forma de resistencia de un individuo o grupo ante una fuerza opresora, siendo necesaria para que se inicie un proceso de negociación y reajuste.

Por fin, se considera que la violencia no tiene una raíz única; en otras palabras, el comportamiento violento no es resultado sólo de la herencia genética ni tampoco exclusivamente del entorno social en el que se desarrolla o crece el individuo. Sin intentar menoscabar la importancia que estos dos factores tienen en el desarrollo psíquico, cabría considerar que el comportamiento violento depende de cómo los sujetos se perciben dentro de su contexto específico, de cómo elaboran su identidad a partir de todas las experiencias significativas que tuvieron (TOGNETTA & VINHA, 2008).

1.2 La violencia escolar

Este tipo de violencia se refiere a toda manifestación violenta practicada dentro de los centros educativos. Desde hace unos años vivimos con la creencia popular de que los colegios pasan por una incontrollable ola de violencia debido a la cual han dejado de ser un espacio seguro para los alumnos y para los profesionales que en ellos actúan. Casos de violencia grave con armas de fuego, invasiones externas, tráfico de drogas y muertes son bastante divulgados en los medios de comunicación. Pero, ¿será ésa la realidad de los centros?

Los sucesos de violencia extrema en los colegios son, sin duda, tristes y perturbadores, pero son episodios raros dentro de la institución educativa. Muchas investigaciones que tuvieron como objetivo analizar los casos de violencia escolar apuntan que lo más habitual en los centros son los episodios de indisciplina y falta de respeto a la autoridad (TOGNETTA, 2013). En ocasiones los problemas de indisciplina, comportamiento disruptivo o los conflictos interpersonales son puestos equivocadamente bajo la clasificación de manifestaciones de violencia.

Cuando esos fenómenos son agrupados dentro de las conductas violentas hay grandes probabilidades de que los índices de violencia de los centros resulten

sobredimensionados, obteniendo, así, resultados alarmantes y conclusiones equivocadas que apuntan a que las instituciones educativas ya no ofrecen adecuadas condiciones de trabajo o estudio (ROCHEX, 2003).

Esta investigación se centrará en las manifestaciones de violencia escolar. Sin embargo, eso no quiere decir en absoluto que los demás problemas de convivencia no sean importantes. La dinámica escolar es una cadena de factores interrelacionados demasiado compleja, donde un problema puede influir y agravar otro. Los fenómenos de la indisciplina, el comportamiento disruptivo y los conflictos, que componen las manifestaciones perturbadoras, serán definidos más adelante (apartado 2.3).

Con el objetivo de clarificar y examinar detenidamente el fenómeno de la violencia escolar será utilizada la clasificación de violencia en, del y al colegio formulada por Charlot (2002). Posteriormente serán analizados casos específicos de violencia entre alumnos: la sistemática, llamada *bullying* y *ciberbullying*; la aislada, llamada provocación negativa.

1.2.1 Violencia en el colegio

La violencia en el colegio hace referencia a acciones violentas que podrían haber ocurrido en cualquier otro lugar, pero que suceden dentro del ambiente escolar pese a que no guardan ninguna relación con la institución educativa o con su pedagogía. Este tipo de violencia puede ser practicada tanto por personas externas al centro como por alumnos y profesionales de la institución.

Algunos ejemplos de violencia en el colegio son: una pandilla que invade el colegio para cobrar una deuda de uno de los alumnos; casos de robo o hurto de objetos personales; traficantes que saltan el muro del centro para entrar a vender drogas al alumnado, peleas a causa de novios; etc.

1.2.2 Violencia del colegio

La violencia del colegio ocurre cuando el propio centro genera y promueve acciones, normativas y posturas violentas en contra del alumnado. Hoy en día, los

centros escolares pasan por un momento de crisis, dado que ya no atienden a las demandas y expectativas de todos los alumnos que, por la obligatoriedad de la escolarización, los frecuentan. Pese a que la obligatoriedad sea una conquista en la lucha por la igualdad de derechos, ésta por sí misma no garantiza la inclusión de los menos favorecidos. Sin cambios, la institución escolar se torna una forma más de promover desigualdades e injusticias (ABRAMOVAY, 2005; CHRISPINO, 2007).

Al intentar imponer una homogeneización a todos sus alumnos, provenientes de distintos contextos y culturas, el centro escolar se torna un ambiente autoritario que inevitablemente fracasará en su proceso de enseñanza. Si la institución, sus representantes educativos y las clases no son significativos para los alumnos, éstos tenderán a reaccionar con un comportamiento apático y desinteresado o con gran violencia e indisciplina (GUIMARÃES, 2006).

Esta tipificación es bastante interesante porque rompe con la idea generalizada de que el fenómeno de la violencia escolar es únicamente un reflejo de las distintas violencias ya existentes en la sociedad. Dicha idea está profundamente arraigada hasta entre los profesionales educativos, que deberían tener una visión más amplia de la problemática de la violencia escolar. Una investigación realizada con futuros profesores brasileños, estudiantes de distintos cursos de la Universidad de Brasilia, apunta que éstos consideran que la principal causa del comportamiento violento entre el alumnado reside en factores externos a los centros, sobre todo en la familia y en el hecho de presenciar actos violentos en sus barrios. La pobreza y la exclusión social fueron citadas como el segundo factor de mayor influencia. La violencia del centro, caracterizada por conductas inapropiadas de profesores desinteresados, fue citada en tercer lugar; en este sentido los centros educativos fueron definidos por los sujetos como instituciones pasivas ante los sucesos violentos advenidos de la sociedad (GOMES, 2009).

El hecho de localizar la causa de la violencia escolar en procesos sociales externos diversos, como la pobreza, la desigualdad social, las crisis económicas, el paro, etc., contribuye a que los centros se eximan de la responsabilidad que tienen en la prevención y disolución de la violencia en su ambiente. Es importante resaltar que los centros escolares son tanto reproductores de violencias sociales como

productores de tipos específicos de violencia dentro de su ambiente (ABRAMOVAY, 2005).

La institución educativa, a través de su currículo oculto y formas de organizar su sistema de funcionamiento, puede promover significativas situaciones de tensión y violencia simbólica hacia sus alumnos a través del:

(...) cumplimiento obligado de tareas, convivencia forzada con los colegas no elegidos por uno, aceptación obligatoria de normas y condiciones de funcionamiento, autoridad y decisiones de los adultos, no siempre suficientemente consensuadas, etc. Nada tiene de extraño que el sistema escolar suscite reacciones cada vez más adversas en generaciones de jóvenes (...). (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2011, p. 3).

La violencia del colegio está fuertemente asociada a la violencia al colegio, que será descrita a continuación, dado que la creación y mantenimiento de ambiente y conductas autoritarias, reprimiendo todas las formas de contestación con sanciones, genera una tensión colectiva que puede estallar en una ola de violencia difícil de controlar (GUIMARÃES, 2006).

Son ejemplos de violencia del colegio crear un ambiente coercitivo; establecer sanciones muy duras ante pequeños fallos; actitudes desconsideradas por parte del personal del centro dirigidas al alumnado; falta de dialogo; educación de mala calidad; espacio físico deteriorado; etc.

1.2.3 Violencia al colegio

La violencia al colegio ocurre cuando el alumnado adopta conductas violentas hacia la institución y sus representantes como modo de expresar su descontento o rabia originados, en gran parte, por situaciones de violencia del colegio ejercidas a través de posturas preconcebidas y conductas ofensivas por parte de sus profesionales, ambiente coercitivo, etc. En este tipo de violencia entran los actos de daño al patrimonio; ofensas y agresiones físicas al personal del centro; daños a la propiedad del equipo directivo; amenazas; etc.

Muchas de estas manifestaciones acaban por ocurrir en el aula, por lo que contenerla, en primera instancia, es responsabilidad del profesorado. Un equilibrio entre la posición de autoridad y el deber de imponer límites con la posibilidad de apertura a la negociación de reglas comunes con los alumnos sería una buena estrategia de enfrentamiento. No obstante, muchos profesores suelen adoptar una postura rígida y autoritaria para lidiar con los problemas de violencia y con las manifestaciones perturbadoras, por creer que ésta es la manera más adecuada de mantener el orden en el aula. Sin embargo, cuanto más represivo sea el ambiente mayor será la respuesta del alumnado oprimido (GUIMARÃES, 2006).

1.2.4 *Bullying*

Los primeros estudios acerca del fenómeno *bullying*, también llamado acoso escolar, fueron iniciados por el investigador sueco Dan Olweus en la década de 1970, y llegaron a Brasil a finales de los años 90 (FANTE y PEDRA, 2008). Esta forma de violencia, que no es nueva, se refiere a agresiones físicas o psicológicas cometidas de forma repetitiva y duradera por un alumno o grupo de alumnos con un estatus social superior sobre otro que no dispone de recursos para defenderse o salir por sí mismo de esa situación. Las agresiones son cometidas con la intención de causar daño al otro, motivadas por diversión, deseo de dominar al otro, ascendencia social, etc. (CEREZO, 2009).

Por consiguiente, no todas las manifestaciones de violencia entre el alumnado se encuadrarían en la categoría del *bullying*. Es muy importante estar atento a los cinco condicionantes que lo constituyen: relación asimétrica, donde un alumno o grupo de alumnos con mayor poder (físico o social) abusa de otro más débil; siempre ocurre entre alumnos; siempre hay un público que asiste a las agresiones; recurrencia de los episodios violentos dentro de un período de tiempo; intención por parte del agresor de causar daño (físico o psicológico) a su víctima. De manera que las peleas entre alumnos con el mismo nivel de poder o estatus social, las agresiones aisladas, las conductas violentas direccionadas a las instalaciones del centro o a sus profesionales, bien como los abusos perpetrados por el personal hacia el alumnado, entre otras, estarían fuera del llamado fenómeno *bullying*.

Las agresiones pueden ser practicadas de forma directa, cuando los actos son dirigidos en contra de la víctima de manera clara y de frente, o indirecta, cuando la acción es realizada por otros medios. El tipo directo de agresión se puede dar por vías físicas (pellizcos, empujones, patadas, puñetazos, agresiones sexuales, etc.) y verbales (amenazas, insultos, burlas, chantajes, etc.). El tipo indirecto de agresión también puede ser concretado por vías físicas (robar, dañar material, esconder pertenencias, etc.), vía verbal (poner motes, expandir rumores, risitas, comentarios despectivos, etc.) y relacional (excluir, no dejar participar, ignorar, etc.) (BENÍTES y JUSTICIA, 2006).

En un estudio comparativo entre centros públicos y privados de Brasil fue posible verificar que entre jóvenes de 12 a 15 años la violencia directa fue la más común en los centros públicos, mientras que la violencia indirecta estuvo más presente en los centros particulares. Esos datos fueron explicados por la baja supervisión del alumnado, reflejo de los insuficientes funcionarios contratados en los centros públicos, que permitía un mayor uso de la violencia directa; en los centros privados se da el caso opuesto, es decir, una presencia masiva de funcionarios provoca que la violencia se ejerza de manera indirecta, como estrategia de los alumnos para driblar la intensa supervisión. La intervención dirigida a la forma directa de violencia solía consistir en sanciones bastante severas; sin embargo, la forma indirecta solía ser tolerada por muchos profesionales educativos. La no intervención ante casos de violencia indirecta fue relacionada con la dificultad por parte del personal de identificarlas como agresiones, confundiéndolas con bromas, o por atribuir una menor importancia a este tipo de violencia que no provoca consecuencias inmediatas, daños físicos aparentes como heridas o sangre (CAMACHO, 2001).

La creencia de que sufrir agresiones directas, sobre todo físicas, es más dañino para las víctimas que sufrir exclusión u otras formas de agresión indirecta relacional es rebatida por los resultados que se desprenden de una investigación holandesa, donde participaron 4.721 jóvenes de 9 a 13 años de edad. Ésta apunta que, tanto en chicos como en chicas, el impacto de haber sufrido *bullying* indirecto es más significativo en el surgimiento de cuadros depresivos que el de haber sufrido la forma directa de violencia (MARCEL, CEES y REMY, 2003).

Otra investigación llevada a cabo en Italia con 661 jóvenes de edad media de 12.1 años apunta hacia la fuerte relación entre ser víctima de *bullying* indirecto y un mayor efecto psicológico negativo, ya que se incrementa la probabilidad de desarrollar cuadros depresivos, ansiedad y aislamiento social. En este estudio se identificó un alto porcentaje de involucrados en el *bullying*; el 56.5% de los cuales fueron consideradas víctimas y el 49.5%, agresores. Casi la mitad de los estudiantes que reportaron ser víctimas de agresión directa (49%) también lo eran de la forma indirecta, sufriendo así, simultáneamente, dos formas distintas de victimización (BALDRY, 2004).

Los involucrados en las situaciones de *bullying* en los roles de víctima y agresor suelen tener un perfil específico (DÍAZ-AGUADO, 2005):

- Los agresores frecuentemente son más fuertes físicamente, poseyendo una baja tolerancia a la diversidad y a la frustración, dificultad para seguir las normas y para analizar las situaciones desde la perspectiva del otro, carácter impetuoso, pocas habilidades sociales y bajo rendimiento académico, entre otras.
- Las víctimas se clasifican en dos tipos: la víctima típica, que suele presentar una conducta pasiva, pocas amistades, dificultades comunicativas, baja autoestima y capacidad de defenderse; la víctima activa, que suele ser fuertemente rechazada por sus compañeros, en gran parte por actuar de forma impulsiva, poco apropiada e irritante, poseyendo, en muchos casos, dificultad de concentración asociada a la hiperactividad. Este último tipo descrito se encuentra en algunos estudios bajo la denominación “víctima provocadora”, pero esta expresión puede conllevar la tendencia de culpabilizar a la víctima por su condición, no siendo, por esta razón, el término más adecuado.

Entre el grupo de las víctimas activas, algunos pueden asumir otro tipo de papel dentro del fenómeno *bullying*, mezclando las condiciones de víctima y agresor, recibiendo la denominación de agresor/víctima. Ejerciendo tanto formas de agresión deliberadas como reactivas ante alguna determinada situación. Por su gran aislamiento y casi completa falta de amistades pueden ser considerados el grupo

con mayor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos y dificultades en la vida social (GRIFFIN y GROSS, 2004).

Además del agresor y de la víctima, que son los protagonistas de las situaciones de *bullying*, los individuos que sólo observan las agresiones también están, en cierta medida, implicados. Los llamados espectadores ejercen un papel importante dentro de esta dinámica, dado que, muchas veces, apoyan la conducta del agresor animándolo a seguir a través de burlas, risitas y comentarios despreciativos hacia la víctima. Esta postura ni siempre significa que los espectadores están en pleno acuerdo con las acciones violentas del agresor, sino que puede ser reflejo del miedo de venir a convertirse en la próxima víctima o por querer mantenerse dentro del grupo o por una falta de sentimiento de indignación ante dicha situación de injusticia (TOGNETTA y VINHA, 2008).

Las agresiones suelen ocurrir en momentos y espacios donde no hay supervisión de profesores y funcionarios o, cuando ocurren en la presencia de los mismos, tienden a producirse a través de la forma indirecta, que es más difícil de identificar dado su carácter oculto. Sin embargo, lo más habitual es que las agresiones se produzcan en presencia de espectadores, alumnos que son testigos de lo que pasa. Según Camacho (2001), uno de los motivos que llevan a un joven a actuar con violencia es el deseo de atraer la admiración de sus iguales, logrando respeto y aceptación por parte del grupo. Por ese motivo, la presencia del espectador es tan importante.

Uno de los grandes problemas en la identificación del *bullying* es que la mayoría de las víctimas y de los testigos no relatan los sucesos a los profesionales educativos, manteniendo los casos al margen. Este comportamiento puede ser explicado por miedo a represalias y a intervenciones mal ejecutadas por parte de los profesionales educativos (NEWMAN, 2004).

Bradshaw *et al.* (2007) comparó la percepción de alumnos y profesionales (profesores, psicólogos escolares y tutores²) acerca del *bullying* y de las intervenciones realizadas por el centro ante estos problemas. Los resultados,

² "guidance counselors".

específicamente en la “*middle school*” (jóvenes de 11 a 14 años de edad), aportan datos interesantes:

- Los profesionales subestiman la presencia del fenómeno en sus centros, al afirmar que sólo el 10% de sus alumnos eran víctimas de *bullying* mientras que, en realidad, el 32,7% del alumnado aseguró haber sufrido abusos de sus compañeros dos o más veces en el último mes.
- El 51,7% de los estudiantes relató haber visto profesionales presenciando agresiones sin intervenir en la situación, sin embargo, todos los profesionales que participaron afirmaron siempre intervenir ante sucesos de violencia entre alumnos.
- El 61,5% del alumnado cree que las intervenciones empeoran la situación, mientras que el 86% de los profesionales afirmó creer que sus estrategias de intervención son eficaces.

Cuando los profesores no interfieren en las situaciones de abuso, demostrando poco interés en la vida del alumnado y sus necesidades, los efectos negativos de la victimización pueden ser maximizados. Esta postura deficiente del profesorado es un factor responsable por la aparición y mantenimiento de las conductas violentas entre los alumnos además de las conductas perturbadoras como la indisciplina y la disrupción (ORTEGA-RUIZ, DEL REY, CASAS, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia de la actuación del profesorado para prevenir y hacer frente al *bullying*, se torna esencial promover cursos específicos que los oriente a trabajar con este fenómeno y con los demás tipos de manifestaciones de violencia y conductas perturbadoras. Newman (2004) pudo verificar la eficacia de un programa *anti-bullying* aplicado a 15 profesores de “*middle school*” (jóvenes de 11 a 14 años de edad). Después del curso los profesores demostraron un aumento significativo en el convencimiento de que son capaces de intervenir ante casos de *bullying*; presentaron, además, una mayor consciencia acerca de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y en la conducta del alumnado. Sin embargo, los profesores siguieron percibiendo como limitada la posibilidad de cambiar la conducta de determinados alumnos, puesto que

consideran que factores externos al centro, como la familia, tendrán una mayor influencia en este sentido.

Ser víctima de *bullying* incrementa la probabilidad de sufrir diversos problemas psicológicos entre los 23 y los 50 años de edad, como ansiedad y depresión, además de estar relacionado con otras consecuencias dañinas durante la vida adulta como: peor cuadro general de salud, baja formación académica, desempleo, soledad, poca vida social, autopercepción negativa de su calidad de vida e intentos de suicidio, entre otros. Los autores de esa investigación longitudinal también estimaron que la victimización por el *bullying* en la juventud probablemente genere otras formas de violencia en la etapa adulta, destacando la necesidad de más investigaciones que la relacionen a otras formas de exposición a la violencia que ocurran simultáneamente. (TAKIZAWA, MAUGHAN y ARSENEAULT, 2014).

Pese a que los últimos datos están más enfocados en las víctimas, es necesario destacar que todos los implicados en el *bullying* sufren, en menor o mayor grado de importancia, consecuencias dañinas que influyen en su comportamiento actual y futuro (GARAIGORDOBIL y OÑEDERRA, 2009):

- El agresor tiene un bajo nivel de empatía para con las víctimas, falta de sentimientos de culpa, poco interés por los estudios y bajo rendimiento académico. En la vida adulta tiene más probabilidad de involucrarse con actos delictivos, criminalidad, consumo de alcohol y drogas.
- El espectador que no consigue intervenir para ayudar al compañero ante los episodios de *bullying* por miedo a convertirse en la próxima víctima acaba por acumular un gran sentimiento de culpa. Al tiempo, acaba insensibilizándose frente a la violencia y adoptando la creencia de que ese tipo de comportamiento es socialmente aceptable.
- La víctima suele ampliar su sentimiento de inseguridad a todo el ambiente escolar, aislándose de sus compañeros y sufriendo síntomas de ansiedad, pánico, problemas con el sueño, tristeza, negándose a ir al colegio, bajón en su rendimiento académico, etc. Algunas víctimas pueden creer que son culpables por su condición y que hasta merecen las agresiones sufridas por no encajar en los patrones establecidos como

aceptables. De adultos tienen bastante probabilidad de presentar baja autoestima y sufrir depresión.

Entre los estudios brasileños dedicados a conocer la incidencia del fenómeno en Brasil pueden ser ejemplificados el de la asociación Abrapia, que realizó en 2002 una investigación en Rio de Janeiro con 5.500 alumnos encontrando que el 40.5% de los sujetos estaban involucrados en episodios de *bullying*, siendo el 16,9% víctimas, el 12,7% agresores y el 10,9% agresores/víctimas (LOPES NETO, 2005); y el de Fante (2005) que investigó a 2.000 alumnos del interior del estado de São Paulo llegando a resultados semejantes, donde el 49% de los sujetos estaban involucrados, el 22% de ellos como víctimas, el 15% como agresores y el 12% como agresores/víctimas.

1.2.5 *Ciberbullying*

El avance de las tecnologías, sobre todo *Internet*, generó una nueva forma de interacción entre las personas, facilitando la comunicación y el acceso a la información. Junto con las múltiples mejoras y beneficios advenidos, el desarrollo tecnológico también ha propiciado la aparición de nuevas formas de agresión. Con la posibilidad de actuar de forma anónima y con baja supervisión de adultos responsables, el ambiente virtual se presenta como un espacio propicio a una nueva forma de victimización, el llamado *ciberbullying* (ANG, 2015).

Esta forma de acoso es practicada a través de las nuevas tecnologías (chats, páginas web, redes sociales, blogs, correo electrónico, mensajería instantánea, etc.). A diferencia del *bullying* presencial, el *ciberbullying* no necesita que el ataque sea repetido, porque cuando un determinado material es divulgado en internet es visualizado por muchas personas en poco tiempo, convirtiéndose en algo ‘viral’, lo que en sí mismo conlleva ya una repetición. Otra característica singular importante es que al utilizar Internet la agresión extrapola fuera del ambiente del centro, siendo visualizada por muchos desconocidos con la imposibilidad de borrar el 100% de lo que fue divulgado, ya que el material puede ser descargado por cualquier persona que tuvo acceso a él en un momento determinado, con lo que puede volver a aparecer en la red después de cierto tiempo (SILVA, 2010).

Las cuestiones relativas a la repetición de la agresión y a la asimetría de poder entre agresor y víctima suscitan discusiones entre los autores. Es cuestionado el hecho de la repetición no ser necesariamente realizada por el agresor original, aquél que subió el material *Internet*, sino que por otras personas al divulgar dicho material es. Sin embargo, es innegable que la víctima sufre repetidas veces la agresión iniciada por el agresor y repetida por otros sujetos. Con relación a la asimetría de poder, se cuestiona que el hecho de que el agresor puede perpetrar las agresiones sin necesariamente tener mayor fuerza física, psicológica o popularidad. Poseer mayores conocimientos acerca de las tecnologías de la información y comunicación, bien como el anonimato y la enorme dificultad en remover los materiales ofensivos de *Internet*, haciendo la víctima sentirse indefensa, son apuntados como criterios que caracterizan la asimetría de poder entre agresor y víctima en el contexto del *ciberbullying*. La falta de consenso ante estas dos características fundamentales dificultan la elaboración de una definición precisa y exacta de este fenómeno (SLONJE, SMITH y FRISÉN, 2013).

Pese a los problemas de definición, Internet es ampliamente utilizada por los adolescentes, caracterizándose como una forma más de interacción. Una reciente investigación realizada por el Pew Research Center entre 2014 y 2015, con 1.060 americanos de 13 a 17 años, revela que el 75% de los jóvenes posee o tiene acceso a un *Smartphone*, entre los cuales el 24% afirmó estar constantemente conectado a la red por medio de este aparato. Un joven típico puede llegar a recibir y enviar cerca de 30 mensajes de texto por día, tanto a través del servicio de mensajería instantánea de las empresas de telecomunicación como por *apps* específicas, como, por ejemplo, el *WhatsApp*, que permiten enviar, además de textos, fotos, vídeos y audios (LENHART, 2015).

Siguiendo todavía este estudio, cabe destacar que la mayoría de los jóvenes (92%) relató conectarse a diario, el 56% de los cuales dijo hacerlo muchas veces durante el día. Facebook fue citada como la web que estos adolescentes visitan con más asiduidad (41%), seguida por otras redes sociales, como Instagram y Snapchat, con 20% y 11% de las respuestas, respectivamente. Fue encontrada una pequeña diferencia entre chicos y chicas en relación con la frecuencia de acceso a las redes sociales: ellos relataron utilizar más Facebook, mientras que ellas afirmaron acceder más a Instagram.

En la adolescencia hay un cambio significativo en la importancia de las redes de relaciones que el sujeto establece. Si en la infancia la relación con los padres se configura como la más importante, en la adolescencia son los amigos los que ocupan esa posición. Pese a la gran importancia dada a las relaciones con los amigos, el soporte afectivo ejercido por los padres en el período de la adolescencia sigue siendo primordial, de forma que el adecuado apoyo de éstos se constituye como un importante factor de protección y prevención frente a la aparición de problemas emocionales entre los jóvenes (HELSEN, VOLLEBERGH y MEEUS, 2000).

Un estudio realizado por medio de cuestionarios a 28.104 jóvenes entre 9 y 12 años, de 58 centros de Estados Unidos, trae que el 12.5% de ellos sufrió *ciberbullying* en los 3 meses anteriores a la colecta de datos. La mayoría de las agresiones (61.6%) fueron ejercidas a través de la divulgación de material impropio en las redes sociales. Los principales contenidos trataban acerca de relaciones amorosas (36.1%), amistades (31%), conducta sexual (31%), peso (26.4%) y aspecto físico (21.9%). El 32.7% de las víctimas afirmó creer que el material fue divulgado por alguien cercano que ellos consideraban como amigos. Menos de la mitad de las víctimas (32.6%) relató la agresión sufrida a un adulto (WAASDORP y BRADSHAW, 2015).

Otro factor importante identificado por los mismos autores fue la existencia de una superposición de diferentes tipos de victimización: el 27.7% de las víctimas reportó sufrir dos formas de agresión, el 19.5% relató sufrir tres formas y el 12.9%, cuatro formas de manera simultánea. Específicamente en relación con las víctimas de *ciberbullying*, sólo el 4.6% indicó sufrir únicamente ese tipo de agresión, mientras que el 50.3% de ellos afirmó estar también sufriendo otras tres formas de agresión simultáneamente. Estos datos revelan que si un joven es víctima de *ciberbullying* es muy probable que él esté involucrado como víctima en otras formas de violencia, sufriendo de forma más acentuada los posibles efectos negativos que conlleva su condición.

Teniendo en cuenta la importancia que confieren los jóvenes a las relaciones entre iguales y la gran utilización de *Internet* y redes sociales, la propagación de rumores o materiales vejatorios en este ámbito puede ser muy grave para los

adolescentes. Todos los involucrados en *ciberbullying* (víctimas, agresores y observadores) sufren perjuicios y severos daños psicológicos. Entre las víctimas de *ciberbullying*, en específico, el hecho del material ofensivo estar accesible a un gran número de personas durante un tiempo prolongado, la dificultad en removerlo por completo de *Internet* y el anonimato que posee su agresor pueden generar iguales o mayores consecuencias que el fenómeno *bullying* (GARAIGORDOBIL, 2011).

1.2.6 Provocación

La provocación, en inglés *“teasing”*, es un tipo de interacción social que por su amplitud de posibilidades (de involucrados, situaciones, contenidos y maneras de ocurrir) es difícil de ser conceptualizada bajo una definición única. En general es caracterizada por comportamientos ligeramente irritantes, molestos y vejatorios, pero con trazos de humor. Quien la ejerce suele valerse de señales como la exageración, risa, cambio de voz, etc., en gran parte para indicar que no se trata de algo que deba ser tomado en serio (PAWLUK, 1989).

Esta conducta se encuentra en el límite entre la broma y el comportamiento violento, no debiendo ser confundida con insulto, sarcasmo o ironía. La provocación puede ocurrir tanto de forma positiva (prosocial), caracterizándose como una broma entre amigos que indica la existencia de una buena relación de confianza y amistad, como a través de formas violentas con el objetivo de victimizar y humillar el otro (antisocial), dejando de ser una broma y ganando trazos crueles. La forma antisocial puede provocar consecuencias negativas en las víctimas y, por esta razón, debe ser evitada (MONARCH et al., 1998).

1.3 Manifestaciones perturbadoras

Cuando se habla de manifestaciones perturbadoras se utilizan expresiones como “confrontación”, “desobediencia a normas”, “comportamientos molestos”, “desorden”, “distorsión”, etc. Expresiones distintas a las que suelen conllevar las manifestaciones de violencia: “empleo de la fuerza para hacer daño”, “atentado a la integridad física, moral y psicológica”, “imposición del esquema dominio-sumisión”,

etc. (AVILÉS, 2006, p.178-179). Por tener un origen distinto estos dos tipos de manifestaciones, perturbadoras y violentas, deben ser tratadas de manera distinta por los profesionales educativos (AVILÉS, 2006).

1.3.1 Indisciplina

La indisciplina se refiere a prácticas que van en contra de la normativa del centro o en contra de los acuerdos establecidos entre profesor y alumnos. En las últimas décadas se ha convertido en un problema cotidiano dentro de las clases, preocupando al profesorado (GARCIA, 2008). Esta transgresión a la norma puede ocurrir tanto por desconocimiento de la misma por parte del alumno como por estar en desacuerdo con ésta (NÁJERA, 2006).

Son ejemplos de indisciplina el no llevar el uniforme; llegar todos los días con retraso a la clase; llevar al centro material no permitido; salir de la clase sin pedir permiso; etc.

Las causas de la conducta indisciplinada son diversas y pueden originarse tanto por cuestiones externas al centro como por problemas familiares, violencia y exclusión social, etc., como por aspectos internos al ambiente escolar, como la falta de democracia, mantenimiento de un ambiente coercitivo, mala relación profesor alumno, determinados métodos de enseñanza, intervenciones autoritarias, etc. Por esta razón es muy importante superar el concepto anticuado de que el único responsable por la indisciplina es el alumno por ser problemático. Además, el buen comportamiento también puede ser resultado de apatía y conformismo de alumnos adaptados a la lógica escolar (GARCIA, 1999).

Este desinterés de determinados alumnos puede ser explicado como una forma de alejarse y evitar determinados contenidos poco significativos o metodologías poco atractivas de enseñanza. Por otro lado, ser indisciplinado no implica necesariamente una falta de interés en el aprendizaje por parte del alumno (ABRAMOVAY, 2005).

Otro punto relevante para la comprensión de la indisciplina es que esta conducta puede ser bien valorada por los adolescentes, confiriendo cierto prestigio social a quien la practica. Al mismo tiempo, hay una fuerte asociación entre el buen

comportamiento y el alto rendimiento escolar con la homosexualidad entre los chicos, lo que también puede reforzar esa clase de comportamiento, sobre todo entre ellos, generando la necesidad de experimentar actos transgresores y a veces violentos como forma de expresar su masculinidad ante el grupo (CAMACHO, 2001).

La formación inicial del profesorado es fundamental para que éste pueda lidiar con las conductas indisciplinadas, así como para ser capaz de establecer buenas relaciones con sus alumnos, siendo uno de los puntos clave en el proceso de prevención a indisciplina y promoción de un ambiente educativo adecuado (AQUINO, 1998; GOMES y PEREIRA, 2009; ABRAMOVAY, 2005).

1.3.2 Comportamiento disruptivo

Al contrario que la indisciplina, el comportamiento disruptivo corresponde a conductas que atacan a la armonía y la buena convivencia en clase, pero sin romper con las normas internas establecidas por el centro. La distinción de esos dos fenómenos se hace relevante porque posibilita estructurar distintas formas de intervención para hallar la que mejor se adecúe a cada una de ellas (CHARLOT, 2002).

La disrupción atenta contra las normas tácitas de convivencia presentes en la sociedad, que se suponen de dominio público. Por ese motivo es comúnmente definida por parte del profesorado como “falta de respeto” por parte del alumnado y un consecuente fallo en la educación proporcionada por la familia. (GARCIA, 2008).

Son conductas que inciden directamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de romper el flujo natural de la clase, retardando y tornando más fatigoso dicho proceso, promoviendo el surgimiento de conflictos interpersonales, deteriorando la relación profesor-alumno y empeorando el clima del aula. Por esta razón, es común que el profesorado confunda las conductas disruptivas con el comportamiento indisciplinado. Sin embargo, lo que distingue estos dos fenómenos es que la disrupción atenta contra las tareas y el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la indisciplina viola las normas escolares (URUÑUELA, 2006).

Son ejemplos de comportamiento disruptivo interrumpir la clase para hablar de temas inoportunos, levantarse y estar caminando por el aula, perturbar a los compañeros de grupo, charlar acerca de asuntos no relativos a la clase; hacer comentarios graciosos o ruidos para romper con la explicación del profesor; tirar bolas de papel; etc.

Las causas del comportamiento disruptivo también son múltiples, pudiendo estar localizadas tanto en variables externas como internas al centro. En relación con estas últimas, se puede afirmar que la enorme distancia entre los objetivos educativos del centro y los deseos, realidad e intereses del alumnado puede promover un auténtico rechazo por parte de los últimos al proceso educativo, culminando no sólo en comportamientos disruptivos, sino en la indisciplina y en diversas manifestaciones de violencia (URUÑUELA, 2006).

2.3.3 Conflictividad

El conflicto puede ser definido como el choque entre la expresión de opiniones divergentes o distintas formas de analizar y discurrir acerca de un fenómeno. El hecho de defender determinada posición refleja distintos intereses y deseos de una persona o grupo frente a otra u otros de ambiciones contrarias (CHRISPINO, 2007). El conflicto es algo natural en las relaciones humanas, por lo que resulta inevitable que surja en el contexto escolar aunque los centros promuevan programas enfocados en la mejora de las relaciones (CONSEJERO DEL ESTADO, 2001).

Casos de dos alumnos queriendo jugar con el mismo juguete al mismo tiempo, tres chicas disputando el mismo instrumento musical en la clase de música, integrantes de un grupo de trabajo que no llegan a un acuerdo acerca de qué temática elegir para la tarea, etc., pueden constituir un ejemplo de conflictos en el ambiente escolar.

Muchos profesionales de la educación suelen comprender los conflictos como situaciones perjudiciales al progreso de las clases, pero no los consideran como una responsabilidad suya. Sin embargo, la teoría del constructivismo basada en Piaget afirma que es a través de los conflictos que niños y niñas inician su

proceso de autoafirmación, aprendiendo a considerar opiniones y deseos distintos; siendo, por esta razón, excelentes oportunidades para el desarrollo personal. El profesorado debe actuar como mediador, auxiliando el proceso de resolución, sin quitar la responsabilidad de resolución del problema de las manos de los implicados (VINHA, 2013).

Teniendo en cuenta que el centro educativo recibe alumnos de distintas culturas, valores, familias, etc., y que los conflictos son inevitables por formar parte de las relaciones sociales, es necesario que los agentes de la comunidad educativa aprendan técnicas de mediación para gestionar mejor los conflictos interpersonales. El proceso de mediar conflictos es caracterizado por la participación de una persona imparcial (el mediador) que orienta a los implicados en la disputa para que éstos lleguen a una resolución que satisfaga a ambas partes. El centro que ignora o niega la existencia de conflictos en su ambiente acaba por respaldar el surgimiento y permanencia de manifestaciones de violencia (CHRISPINO, 2007).

La diversidad presente en los centros escolares no debe ser convertida en factor negativo promotor de segregación entre alumnos, puesto que “agrupaciones homogéneas no favorecerán la convivencia, el compañerismo, la colaboración, la solidaridad y sí la competitividad” (CONSEJERO DEL ESTADO, 2001, p.11). Por consiguiente, para poder trabajar adecuadamente ante los conflictos que vayan surgiendo, con el objetivo de superar la intolerancia a la diversidad, es necesario que el profesorado reciba en su formación inicial, y en futuros cursos, orientaciones específicas acerca de cómo gestionar relaciones interpersonales, fomentar habilidades sociales y mediar conflictos (CONSEJERO DEL ESTADO, 2001).

1.4 Manifestaciones violentas y la Educación Física

El fenómeno de la violencia escolar no se circunscribe solamente a una determinada asignatura, sino que está presente en todos los ámbitos del centro educativo, con distintos niveles de aparición. Las clases de Educación Física se configuran como un espacio más para el posible surgimiento de manifestaciones de violencia. Teniendo en cuenta la peculiaridad de esta asignatura, que confiere mayor libertad de movimiento para al alumnado en un espacio distinto del aula, es necesario comprender cómo ese fenómeno se desarrolla en ese contexto.

Sin embargo, las investigaciones brasileñas acerca de esta temática son bastante limitadas. En el periodo de 2003 a 2013, sólo trece artículos con las palabras-clave violencia, agresión y agresividad fueron publicadas en revistas académicas de la Educación Física clasificadas en A2, B1 y B2 del sistema CAPES³. Ese número representa un ínfimo 0.60% del total de los artículos en las principales revistas del área. Sólo seis son relativos al ambiente escolar. Los temas versan sobre la relación profesor-alumno, el *bullying* en las clases de Educación Física, la percepción y actuación del alumnado ante los conflictos y el *bullying*, percepción y vivencias del profesorado ante las manifestaciones de violencia, la utilización del fútbol para concienciar acerca de la violencia y el juego como estrategia de intervención contra la violencia en la Enseñanza Infantil (PRODÓCIMO *et al.*, 2014).

Otros estudios brasileños que tratan la violencia escolar en las clases de Educación Física fueron: Lippelt (2004), en el que se asegura que las manifestaciones de violencia son en un 83% agresiones físicas y en un 17% agresiones verbales, con una media de 3 a 4 episodios por minuto en las clases observadas; Oliveira y Votre (2006), que analizan la violencia a partir de la perspectiva de género, concluyendo que las conductas violentas son practicadas principalmente por los chicos que adoptan un estereotipo de masculinidad dominador; Botelho y Souza (2007), que recogen relatos de alumnos y profesores acerca de la temática, además de indicar posibles estrategias para combatir la violencia.

La relación entre tener una baja habilidad motora y ser víctima de *bullying* durante la infancia fue verificada al investigar 69 estudiantes universitarios suecos. Tanto la duración de la victimización como la frecuencia de las agresiones también estuvieron fuertemente relacionadas con una baja performance en las clases de Educación Física. Sin embargo, los autores afirman no creer que el hecho de tener una habilidad motora por debajo de la media sea, en sí, un elemento causal de victimización, pese a que ser habilidoso motoramente sea un factor de prestigio social entre adolescentes. La hipótesis por ellos elaborada relaciona la baja habilidad motora de los sujetos a dificultades para relacionarse socialmente (BEJEROT, EDGAR y HUMBLE, 2011).

³ CAPES es el órgano del Ministerio de Educación de Brasil responsable del reconocimiento y evaluación de los cursos de postgrado (máster y doctorado) en el país.

La relación entre baja habilidad motora y victimización también fue verificada en una investigación portuguesa a 1.818 alumnos con una media de edad de 13,8 años. Cuanto menor era la calificación del alumno en la asignatura de Educación Física, mayor era la probabilidad de estar involucrado como víctima de *bullying*, y viceversa. También fue verificado que los alumnos agresores tenían mayor tendencia en estar de acuerdo con situaciones injustas y discriminatorias en el ámbito de las clases de Educación Física, como, por ejemplo: los alumnos poco habilidosos motoramente deberían jugar aparte para no molestar a los que saben jugar; el profesor debería privilegiar a los más habilidosos, dándoles más atención durante las actividades; los alumnos más habilidosos deberían jugar durante más tiempo que los no habilidosos, etc. (MELIM y PEREIRA, 2015).

La habilidad motora, es decir, el saber jugar, tiene una fuerte relación con la efectiva participación en las clases de Educación Física. Duarte y Mourão (2007) analizaron tres perfiles distintos de chicas durante las clases de Educación Física: Perfil A, la que participa y sabe jugar; Perfil B, la que participa, pero que varía entre los comportamientos de indiferencia y ánimo en las actividades; Perfil C, la que no participa. Las chicas del Perfil B afirmaron que, a pesar de que les gustan las clases, sienten mucha vergüenza a la hora de realizar las tareas propuestas ya que no presentan el patrón motor esperado por la profesora y por sus compañeros. Las chicas del Perfil C relataron percibir las clases de Educación Física como un momento de exposición de sus debilidades ante el grupo, que posee una exigencia de patrón motor muy alta. Los resultados apuntan a que la falta de habilidad motora es un factor de auto-exclusión de las actividades en las clases de Educación Física.

Siguiendo todavía a los autores citados anteriormente, la escasa participación de las chicas en las prácticas deportivas es una problemática bastante conocida en el área de la Educación Física. Durante muchos años, esa asignatura se fundamentó en la teoría biológica, que defendía la separación de chicos y chicas en clases distintas para respetar sus especificidades, enfocando la actividad hacia la competición y el rendimiento, excluyendo a los menos habilidosos. En ese contexto, el cuerpo de las chicas fue considerado más frágil, siendo excluido por ser poco apto para las prácticas deportivas. A pesar de todos los cambios sociales y teóricos aún se constata, hoy día, la presencia de problemas de ese orden en la rutina de las clases.

La actuación de los profesores es de gran importancia para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la calidad de las relaciones interpersonales en el aula. Algunas posturas del profesorado como la tolerancia ante conductas violentas o desconsideradas de alumnos, poca seguridad al enfrentar situaciones que desafían su autoridad y falta de objetividad pedagógica pueden potenciar los problemas de convivencia en el aula (MELIM y PEREIRA, 2015).

Un estudio de caso que se centró en las clases de Educación Física impartidas a un grupo de 11-12 años de edad en un centro público de Brasil durante un semestre, observando cómo actuaba la profesora para promover la formación en valores entre el alumnado, verificó que la docente intervenía de manera superficial (llamando la atención de determinado alumno, por ejemplo) o no intervenía ante conflictos interpersonales y conductas violentas del alumnado, perdiendo diversas oportunidades para avanzar en la formación de valores y actitudes, a través del debate y reflexión con los alumnos. Otro punto relevante fue la aparente falta de planificación de la asignatura, donde los alumnos solían poder elegir qué actividad iban a hacer. La participación era facultativa, dado que la profesora no siempre pedía que los alumnos entraran a participar, permitiendo que éstos hicieran otras actividades no relativas a la Educación Física, sin ningún tipo de perjuicio (GUIMARÃES et al., 2001).

Al analizar la incidencia de *bullying* y las formas en que se dan las agresiones en las clases de Educación Física entre jóvenes de 13 a 15 años del estado del Distrito Federal (Brasil), fue verificado que el 28% se encuadraba como víctima; de ellas, sólo el 2,1% acudió a pedir auxilio a un adulto. Las agresiones se concretaron a través de la exclusión (3,7%); amenazas y agresión verbal (3%); agresión física (2,1%); diseminación de rumores (1,5%). Al cuestionar acerca de las causas de la victimización, 22,8% de los participantes afirmó creer que las víctimas merecían las agresiones que sufrían, el 15,3% afirmó creer que las víctimas provocaban a sus agresores y el 13,7% resaltó el hecho de que la víctima fuera diferente de los demás como factor desencadenante de las agresiones (BOMFIM et al., 2012).

1.5 Manifestaciones violentas y el recreo

El recreo suele ser uno de los pocos momentos donde los alumnos de distintas edades y grupos aulas se relacionan y comparten el espacio común del patio y demás zonas (PRODÓCIMO y RECCO, 2008). Son pocos minutos dentro de la rutina pedagógica que confieren a los alumnos grande libertad para elegir las actividades que harán, con quienes y la oportunidad de se autoorganizaren durante este proceso. Por ser un espacio de convivencia privilegiado, muchas situaciones de conflicto entre los alumnos surgen.

El recreo es un momento propicio para el desarrollo de valores morales junto al alumnado. Sin embargo, pese a que esté incluido en el horario pedagógico, el recreo viene siendo preterido por muchos agentes educativos que disminuyen su importancia al considerarlo un momento de ocio de los alumnos, siendo importante sencillamente para que éstos liberen energía y para que los profesores puedan tener un descanso dentro de su rutina de trabajo (NEUENFELD, 2003).

Muchas investigaciones apuntan para el momento y el espacio del recreo como siendo propicios al surgimiento y mantenimiento de conductas violentas entre el alumnado, como episodios de *bullying*, por ejemplo (ANDERSON-BUTCHER, NEWSOME y NAY, 2003; CASTRO, 2004; FÉLIX, SORIANO y GODOY, 2009; CEREZO, 2009). El bajo nivel de supervisión, juntamente con un gran número de alumnos de distintas edades, intereses, conviviendo y disputando los mismos espacios después de pasaren horas sentados dentro del aula, parecen ser los principales factores responsables por la alta incidencia de situaciones violentas durante el recreo (PRODÓCIMO et al., 2014).

Algunas investigaciones que se propusieron a analizar el recreo verificaron que los centros ofrecían pocos materiales y estructuras que incentivasen la autoorganización de los alumnos en actividades recreativas y deportivas, caracterizándose como un espacio aburrido. El mejor espacio de la zona común fue, en general, la pista polideportiva. Sin embargo, ésta solía ser dominada por los chicos mayores para la práctica del fútbol. Excluyendo a los chicos poco habilidosos en ese deporte y a la mayoría de las chicas, dado el fuerte ideario machista de que el fútbol es un deporte exclusivo para chicos. Las pocas chicas que participaban

solían sufrir con distintos tipos de violencia (NEUENFELD, 2003; PRODÓCIMO y RECCO, 2008).

Una propuesta de intervención durante el recreo con el objetivo de promover actividades recreativas guiadas que desarrollasen habilidades sociales entre el alumnado logró una considerable reducción en el número de problemas de comportamiento entre el alumnado durante el recreo. Llamando la atención para la necesidad de una mayor organización de ese momento, en el sentido de mejor estructurar el patio y mayor supervisión (ANDERSON-BUTCHER, NEWSOME y NAY, 2003). Sería adecuado proporcionar más posibilidades de actividades autogeridas por los alumnos y adecuada mediación por parte de los funcionarios cuando fuera necesario o cuando solicitado por un alumno.

En el mismo sentido, Prodócimo y Recco (2008) identificaron que los casos de provocación negativa entre los alumnos durante el recreo pueden ser reflejo de una baja habilidad social por parte de los mismos que, por falta de otros recursos más asertivos, acaban por utilizar ese tipo de comportamiento como un medio para establecer interacciones con los compañeros. Además, el hecho de que los funcionarios que supervisan ese momento no tengan ninguna formación en el área de la educación parece ser un agravante, dado que sus intervenciones tienden más a la contención de los sucesos que el trabajo pedagógico de resolución de los conflictos y formación en valores.

1.6 El clima escolar

Los centros escolares se caracterizan por ser un espacio destinado tanto a la enseñanza e instrucción como a la socialización y convivencia del alumnado. El proceso de aprendizaje, sea de contenidos específicos de las asignaturas como acerca de la convivencia, acontece “a través y con el grupo al que pertenecen” (URUÑUELA, 2006, p.6.), siendo de grande importancia el tipo de relaciones que son establecidas (URUÑUELA, 2006).

Al depender de la calidad de las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesionales educativos o no, la convivencia en el centro puede ser agradable y cooperativa o puede generar situaciones de tensión, conflictos y violencia. La

calidad de las relaciones es uno de los factores que influyen en la percepción que cada sujeto teje acerca del clima escolar (ABRAMOVAY, 2005).

El clima escolar, también denominado convivencia, se refiere a los sentimientos de alumnos y personal de la comunidad educativa acerca del ambiente propiciado por el centro en determinado periodo de tiempo. Es un reflejo de los factores positivos y negativos presentes en el ambiente escolar, relacionados con la sensación de seguridad en el centro y de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que tienen influencia directa e indirecta en los resultados académicos obtenidos por el alumnado (PETERSON y SKIBA, 2010).

Pese a la dificultad de establecer una definición precisa del término, visto que diversos factores influyen en el clima escolar, se puede esquematizar en cuatro grandes áreas que van a ejercer influencia en la percepción del clima (COHEN, *et al.*, 2009):

- Seguridad: física (sentimiento de estar seguro en el ambiente escolar) y emocional (forma como alumnos y profesionales se posicionan ante casos de *bullying*; estrategias de resolución de conflictos adoptadas por el centro; confianza en las normas escolares, etc.);
- Enseñanza-aprendizaje: calidad de la enseñanza (contenidos significativos; métodos efectivos; alta expectativa con relación a la capacidad del alumnado por parte del profesorado); ética (enseñanza de valores y habilidades sociales; etc.); desarrollo profesional (formación continuada del personal; evaluaciones y mejoría de los procesos y programas adoptados; etc.); liderazgo (presencia de representantes escolares; cercanía del equipo directivo);
- Relaciones: respecto a la diversidad (valorización de la diversidad; cooperación; relaciones positivas entre el personal, entre el alumnado y entre personal y alumnado, etc.); comunidad escolar (participación de la familia y comunidad en las decisiones escolares; efectiva comunicación; apoyo mutuo, etc.); vínculo (alumnos comprometidos con su propio aprendizaje; personal entusiasmado por su trabajo; sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar, etc.);

- Infraestructura: limpieza; espacio físico adecuado; materiales en buen estado, etc.);

La posible relación entre mantener un buen clima escolar y mejores tasas de rendimiento académico fue investigada en Estados Unidos a través de cuestionarios a una extensa muestra de escolares. Las hipótesis que sostenían esta correlación fueron: alumnos que se perciben seguros en el ambiente escolar se involucran más que aquellos que se preocupan por su seguridad; ambientes violentos promueven, además de pérdida de tiempo de clase para controlar los conflictos, una mayor dificultad para que los profesores establezcan relaciones significativas con sus alumnos. Sin embargo, dicha relación no fue identificada como directa, sino que fue verificado el presupuesto inverso: buenos resultados académicos llevan a un buen clima escolar. Una de las explicaciones planteadas por los autores fue la posibilidad de que los centros que implementan reformas para incrementar el rendimiento académico simultáneamente emplean estrategias de mejora del clima escolar (BENBENISHTY et al., 2016).

Hay que destacar que la mejora de la convivencia tiene que ser considerada más allá de un posible medio para el incremento del aprovechamiento académico. Ésta debe ser un objetivo formativo en sí mismo, presente en el proyecto educativo de los centros, impulsando la adquisición por parte del alumnado de habilidades sociales, valores humanos éticos, tolerancia a la diversidad, capacidad de comunicación y debate, compañerismo, etc. (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2001).

La presencia de manifestaciones de violencia, así como una mala gestión de sus episodios puede llevar al alumnado a una situación de inseguridad que impactaría negativamente en la percepción del clima escolar. En otras palabras, alumnos implicados en situaciones de *bullying* tienden a tener una peor percepción de la convivencia en sus centros. Teniendo en cuenta que la mejora del clima escolar tendría un reflejo positivo en las relaciones interpersonales entre el alumnado, sería esperada, también, una reducción de los episodios de *bullying*, por lo que la política de implementación de programas de promoción del buen

clima escolar se consideraría una forma de prevenir el *bullying* (ORTEGA-RUIZ, DEL REY, CASAS, 2013).

Involucrar al alumnado en la elaboración e implementación de estrategias de mejoría de la convivencia puede tanto garantizar la eficacia del programa como incrementar las relaciones entre alumnos y entre alumnos y personal escolar. Fue verificado como resultado de una intervención donde los propios alumnos tuvieron que identificar los principales problemas de su centro y proponer medidas que fuesen llevadas a cabo por la dirección y por ellos mismos, una significativa mejora en las relaciones entre todos los actores escolares, además del incremento en el sentimiento de responsabilidad, de conductas prosociales, de mayor confianza para exponer sus necesidades a los adultos, disminución de relatos de *bullying*, etc. (VOIGHT, 2015).

1.7 Programas de intervención

Como las causas de las manifestaciones perturbadoras y violentas son diversas y complejas, las propuestas de los numerosos programas de intervención existentes también son muy amplias y diversas. De modo que este apartado se limitará a organizar algunos ejemplos de direccionamientos generales acerca de las numerosas posibilidades de intervención.

Teniendo en cuenta que relacionarse bien con los demás es imprescindible para convivir en sociedad, Segura (2006) desarrolló programas de intervención a partir de tres puntos clave que estarían en la base de las buenas relaciones: ser capaz de identificar y controlar sentimientos, saber pensar y haber aprendido algunos valores morales, como por ejemplo la justicia. Resumiendo, los programas, uno para niños y otro para jóvenes a partir de los 13 años de edad, son:

- “Relacionarnos bien”: propone que se empiece el trabajo con algunos de sus elementos a niños de 0 a 6 años para luego pasar al trabajo completo, dos veces a la semana, con niños de 7 a 12 años. Son trabajadas técnicas de autorregulación a partir de las cuatro preguntas fundamentales “qué tengo que hacer, de cuántas

maneras puedo hacerlo, cuál es la mejor, qué tal lo hice”⁴, además del reconocimiento y expresión de emociones básicas como alegría, miedo y tristeza, por ejemplo, y alternativas para problemas relacionales hipotéticos a partir los principios de que sean seguras, justas, adecuadas y que satisfagan a todos. Todo el contenido es siempre desarrollado a través de dibujos y juegos.

- “Ser persona y relacionarse”: destinado a jóvenes a partir de los 13 años, contiene seis unidades cognitivas, cinco dilemas morales, control emocional y habilidades sociales, además de un cuestionario para evaluación del programa. La recomendación es que sea impartido una vez por semana.

El “Programa de asertividad y habilidades sociales” (PAHS) también propone el desarrollo de habilidades sociales entre los jóvenes como una forma de mejorar el clima escolar y las relaciones interpersonales. Los módulos del programa trabajan las competencias comunicativas (verbales y no verbales, de escucha activa y expresión de sentimientos); asertivas (derechos y deberes); emocionales (positivas y negativas); interacciones sociales positivas (decir lo positivo, apoyo y cooperación); interacciones sociales difíciles (críticas y quejas, burlas y victimización) (MONJAS, 2016).

Peterson y Skiba (2010) listaron cinco puntos que deben ser tenidos en consideración para la elaboración de un efectivo programa de intervención que se proponga mejorar el clima escolar y disminuir la violencia:

- Involucrar familia y comunidad: elaboración de actividades que aumenten la participación de la familia en la educación de sus hijos, tanto en el ambiente educativo como en casa, y apertura para tareas voluntarias a miembros de la comunidad.
- Educación en valores fundamentales: enseñar valores éticos y civismo al alumnado es la base necesaria para el desarrollo de una conciencia colectiva y de vida en comunidad, debiendo estar incluido en el proyecto educativo de todos los centros.

⁴ SEGURA, Enseñar a convivir no es tan difícil, p.5.

- Prevención de la violencia y resolución de conflictos: orientar a los alumnos acerca de alternativas para evitar el uso de la violencia ante situaciones de tensión o conflicto, ampliando sus habilidades sociales. Algunas de las posibilidades de trabajo serían enseñar el alumnado a identificar y expresar sentimientos, controlar la rabia, manejar situaciones de tensión, tolerar y apreciar la diversidad, etc.
- Mediación entre iguales: capacitar a alumnos como mediadores para auxiliar a sus compañeros durante el proceso de resolución de conflictos. En el papel de mediador, este alumno aprenderá a no juzgar o imponer resoluciones, sino a ayudar a sus amigos, convirtiendo a los conflictos en oportunidades constructivas.
- Prevención al *bullying*: tiene que ser un objetivo de todo el centro posicionarse contra el bullying, declarando que ninguna forma de victimización será aceptada, concienciando el alumnado y enseñándole a identificar posibles casos de *bullying*.

El programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) desarrollado en 2011 por Cerezo, Calvo y Sánchez, propone intervenciones que visan desarrollar entre el alumnado un mayor control del comportamiento violento y el aumento de las actitudes pro-sociales, además de fomentar la elaboración de distintas estrategias de enfrentamiento por parte de las víctimas. El objetivo principal es “(...) prevenir el *bullying* en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las buenas relaciones entre los escolares mediante la mejora del clima de relaciones (...)” (CEREZO y SÁNCHEZ, 2013, p. 174), involucrando al equipo directivo, profesores, alumnos y sus familiares en un programa estructurado en seis fases: concienciar del problema; analizar la situación; elaborar y planificar las estrategias de intervención, divulgar el programa a la comunidad educativa; llevar a cabo el programa; evaluar las acciones. Específicamente entre los objetivos de la primera fase del programa (concienciar) está la expresión de sentimientos y soluciones para los problemas y conflictos diarios (CEREZO y SÁNCHEZ, 2013).

Conforme relatado anteriormente, los programas de intervención ejemplificados en este apartado demuestran que no hay una manera única de hacer frente a la problemática de la violencia escolar. Sin embargo, dos puntos clave están

presentes en todos los programas citados, la capacidad de identificar y expresar sentimientos, y poseer habilidades sociales que posibiliten formas de alternativas de resolución de los problemas. Este apartado finaliza la primera parte de esta investigación, relativa al marco teórico. A continuación será desarrollado el marco empírico del proyecto.

2. Marco Empírico

2.1 Metodología

Ésta es una investigación descriptiva, de tipo estudio de caso, que tiene por objetivo descubrir la frecuencia, las características, los factores causales y las posibles relaciones de un determinado fenómeno (BARROS y LEHFELD, 2007), en este caso, el fenómeno de la violencia escolar.

El estudio de caso, a través de múltiples instrumentos de investigación, busca describir la realidad de forma profunda y detallada, dando énfasis a lo particular de cada caso, que es considerado como único. Teniendo en cuenta que dicho estudio representa un panorama singular de la realidad, no se espera que sus resultados sean totalmente extrapolables a otras poblaciones y contextos. Sin embargo, es posible efectuar algunas generalizaciones a partir de las interpretaciones del sujeto lector y la comparación con su contexto (ANDRÉ, 1984).

La elección del colegio donde se realizó esta investigación fue basada inicialmente en tres criterios: ser un colegio público bajo la supervisión del Estado de São Paulo; proximidad con la Universidad de Campinas para facilitar el acceso de la investigadora durante el periodo de trabajo de campo; y que tuviese grupos desde 6º año hasta 9º año de Educación Fundamental II, lo que representa chicos y chicas de los 11 a los 14 años de edad, respectivamente.

La elección preferente de la franja de edad de los 11 a los 14 años atiende a la indicación de un aumento en la frecuencia de episodios violentos en la adolescencia temprana (FÉLIX, SORIANO y GODOY, 2009; HERNÁNDEZ, SARABIA y CASARES, 2002; JALÓN, 2005).

Se hizo una búsqueda en la página web oficial del departamento de Educación de São Paulo (www.educacao.sp.gov.br) de todos los colegios ubicados en los barrios Jardim Santa Mônica, Jardim São Marcos, Barão Geraldo y Vila Santa Isabel con estos niveles de enseñanza y se encontraron cuatro centros.

Tras la clasificación descrita, se procedió a realizar un sorteo para la elección aleatoria del colegio objeto de estudio y se contactó con la jefatura de

estudios para verificar si éste cumplía otros dos criterios de inclusión: que el centro y el profesor o profesora de Educación Física aceptaran participar en la investigación y un año mínimo de trabajo en el centro por parte del docente de esta asignatura para garantizar la calidad de las observaciones.

Al entrar en contacto con el primer colegio elegido, éste rechazó la propuesta de participación en la investigación, de modo que se procedió a seleccionar otro centro, también por sorteo, y se contactó con él. Tanto el colegio como la profesora de Educación Física, que lleva once años trabajando allí, aceptaron participar en este estudio.

Con el documento de consentimiento firmado por la directora, el proyecto de investigación fue enviado al comité de ética en investigación de la Unicamp, obteniendo la autorización necesaria para su desarrollo. El registro de la autorización es el 45999715.1.0000.5404.

En una posterior reunión con la profesora de Educación Física fueron elegidos cuatro grupos, uno de cada curso, por conveniencia, con el objetivo de optimizar el trabajo de campo. A partir de ahora los grupos elegidos recibirán la denominación de: G6, para el grupo de 6º año; G7, para el grupo de 7º año; G8 para el grupo de 8º año; G9, para el grupo de 9º año. Cada grupo tenía, respectivamente, 20, 24, 23 y 30 alumnos.

Los instrumentos de investigación utilizados fueron: observaciones en clases de Educación Física y el recreo durante el segundo semestre de 2015; grupos focales con parte del alumnado y entrevistas a algunos de los profesionales del centro. Fue fijada una visita a la semana para realizar las observaciones, que tendría lugar todos los viernes, teniendo en cuenta que las clases son de 50 minutos y el recreo, de 20 minutos.

Todos los datos obtenidos por los tres distintos instrumentos de investigación utilizados fueron analizados siguiendo la metodología cualitativa. Fue utilizada la técnica de triangulación entre los métodos, donde distintos instrumentos de investigación son empleados con el objetivo de ampliar las perspectivas y la adquisición de informaciones acerca de la temática estudiada (FLICK, 2009).

El análisis aplicado a la transcripción de las entrevistas y grupos focales, bien como a los datos de las observaciones fue de tipo categorial. Ese método utiliza ciertos criterios de clasificación, que reflejan el interés central de la investigación, instaura un orden en el aparente caos inicial, con la finalidad última de sacar deducciones racionales fundamentadas en las informaciones obtenidas (BARDIN, 2011).

Los textos fueron considerados en su totalidad para establecer distintas categorías de clasificación en las cuales determinados elementos textuales fueron agrupados, analizando la frecuencia de aparición o ausencia de elementos, con el fin de fundamentar las interpretaciones y conclusiones. En cada categoría fueron agrupados elementos comunes, siguiendo el orden de los objetivos establecidos por esta investigación, contrastando los hechos observados a la perspectiva de los distintos sujetos (BARDIN, 2011).

En la exposición de los resultados fueron utilizados extractos de los discursos provenientes de las entrevistas, grupo focales y observaciones, que fueron traducidos al castellano por la propia investigadora. Hay que resaltar que la versión original en portugués estará siempre disponible como nota a pie de página. Eventuales equívocos gramaticales fueron corregidos por la investigadora sin ningún prejuicio para la comprensión de su significado. De la misma manera los guiones fueron traducidos por la investigadora y también estarán disponibles en su versión original.

2.2 Instrumentos de Investigación

2.2.1 Observación externa

Al elegir la técnica de observación el investigador tiene la oportunidad de acercarse a su objeto de estudio y utilizar todos sus sentidos para comprender determinados fenómenos en su propio contexto de ocurrencia. El tipo de observación empleada fue la externa, donde el investigador no interfiere en los sucesos observados, manteniéndose en una posición de espectador de la realidad (GERHARDT y SILVEIRA, 2009).

Las observaciones fueron dirigidas a todas las situaciones conflictivas y de violencia tanto entre alumnos como entre alumnos y profesionales del centro. Los datos de interés obtenidos fueron anotados en un diario de campo, donde los sucesos observados fueron registrados detalladamente en relación con los sujetos implicados, cómo ocurrió, qué elemento desencadenó dicha situación y cómo terminó. Es importante resaltar que en el recreo las observaciones fueron dirigidas a todos los individuos presentes en el patio, a fin de analizar las interacciones y relaciones establecidas en este espacio común.

La investigadora fue presentada a los alumnos por la propia profesora de Educación Física. El tema de esta investigación no fue comentado con los alumnos durante las observaciones y tampoco éstos preguntaron a respecto. Los criterios de observación fueron elaborados antes de empezar el trabajo de campo, siendo los mismos que los objetivos generales planteados, es decir, observar los sucesos de violencia identificando los tipos más frecuentes, quiénes fueron los involucrados, cuáles fueron los factores desencadenantes de dicha situación y la forma de actuación de los profesionales del centro escolar ante los casos.

La duración de las observaciones fue determinada por el criterio de la saturación. Por tanto, éstas fueron realizadas hasta el punto en que los datos observados empezaron a repetirse, representando momento en que el incremento de observaciones no aportase nuevas informaciones o revelaciones acerca del fenómeno (THIRY-CHERQUES, 2009).

Sin embargo, múltiples factores, como una baja de cuatro semanas de la profesora, coincidencia de días festivos, puentes, celebraciones escolares, aplicación de exámenes oficiales y otros eventos interfirieron en la marcha de las observaciones. Como resultado hubo algunas semanas en que no fue realizada ninguna observación y semanas en que no todos los grupos pudieron ser observados.

Es por ello que se decidió ampliar los días de visita al centro de una a tres veces a la semana, incluyendo el lunes para acompañar al G7 y G9 y el martes para acompañar al G6 y G8. Estos dos días fueron observadas la primera y la penúltima clase del día. Las horas libres entre estas clases se pasaron en la sala de

profesores, constituyendo óptimas oportunidades para observar y comprender la dinámica general del centro.

El criterio de saturación fue obtenido a finales de noviembre del 2016, sumando trece observaciones al G6 y G8, diez observaciones al G7, nueve observaciones al G9 y 18 observaciones al recreo.

2.2.2 Grupo focal

Este instrumento es caracterizado por la selección y reunión de distintos sujetos con una experiencia en común en la problemática investigada para protagonizar una discusión, con el objetivo de traer a la luz nuevos elementos para la comprensión de la temática de investigación (GATTI, 2005).

Los grupos focales fueron pensados para contar con diez alumnos de cada uno de los cursos observados, elegidos por sorteo. En total, se crearían cuatro grupos focales. Para ese procedimiento, se diseñó un único guión de preguntas que fue utilizado con todos los grupos (Apéndice 1). El guión versaba, resumidamente, acerca de la percepción de seguridad de los alumnos en el centro, si habían presenciado situaciones de violencia, cómo solían reaccionar, cómo solían reaccionar los profesionales, si la temática de la violencia escolar había sido trabajada por algún profesor, su opinión acerca de algunas de las estrategias adoptadas por el centro y sugerencias para disminuir la violencia escolar. Las preguntas de este guión advinieron de inquietudes y sucesos presenciados durante el proceso de observación.

Los alumnos seleccionados por sorteo recibieron un documento que debía ser firmado por ellos y por uno de sus tutores legales autorizándoles a participar en el estudio. Sin embargo, dado que varias semanas después aún no se habían entregado todas las autorizaciones firmadas, otros alumnos fueron seleccionados e invitados a participar siguiendo el mismo procedimiento de autorizaciones. De esta forma, se pretendía garantizar un número de alumnos en los grupos próximo al estipulado. Al final la composición de los grupos focales quedó muy cerca de lo esperado, con la participación de doce alumnos del G6, diez del G7 y nueve del G8 y G9.

Los cuatro grupos focales fueron realizados en un único día en distintos momentos, antes del término de las observaciones. No fue posible esperar a que se finalizaran las observaciones para su realización dado que se acercaba el fin del periodo lectivo y, según la coordinadora de estudios, la mayoría de los alumnos solía no asistir a las últimas semanas del curso.

Los grupos se reunieron en una de las aulas del edificio que por la tarde no es utilizada para impartir clases, siendo dispensados de una clase teórica de Educación Física. Los profesores de las asignaturas subsecuentes fueron avisados sobre la realización del grupo focal y todos concordaron en ceder algunos minutos de sus clases, caso fuese necesario, para el término de la charla. En la composición del espacio, las mesas y sillas fueron ordenadas en círculo. Se colocaron dos grabadoras en el centro, en extremos opuestos, con el objetivo de garantizar la calidad del audio. En unas mesas ubicadas en los rincones del aula había botellas de agua para los participantes. El ambiente estaba así ordenado pensando en el confort (comodidad) de los participantes y la adecuada disposición para el proceso de diálogo (GATTI, 2005).

Tras una breve explicación acerca de la rutina de la reunión y de la norma de confidencialidad, se inició la dinámica. Una integrante del grupo de investigación acerca de la violencia de la Unicamp (GEPEVs – *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Violências*) y, también, estudiante de la carrera de Educación Física de la misma universidad, acompañó la ejecución de todos los grupos focales y actuó como auxiliar, registrando todo lo que se dijo y lo que ocurrió en el transcurso de la charla. Los grupos focales del G6, G7, G8 y G9 tuvieron la duración de 42, 49, 46 y 52 minutos, respectivamente. Los audios fueron grabados y posteriormente transcritos en su totalidad, teniendo en cuenta, también, el registro de la auxiliar para tanto.

2.2.3 Entrevista semiestructurada

La entrevista es un instrumento de investigación que busca datos no documentados a través de un diálogo asimétrico, donde una de las partes se presenta como una fuente de información para la otra. El tipo semiestructural de

entrevista se basa en un guion de preguntas acerca de la temática investigada elaborado previamente, aunque los entrevistados tengan libertad para hablar acerca de nuevos temas que surgen del principal (GERHARDT y SILVEIRA, 2009).

Se elaboraron previamente cinco guiones de preguntas: uno para la entrevista con la directora; uno distinto para la subdirectora y coordinadora de estudios; uno específico para la profesora de Educación Física; otro para los dos profesores de otras asignaturas; y uno más para la inspectora y para el funcionario responsable de la cafetería (Apéndice 2). Los guiones siguieron una línea bastante similar al elaborado para los grupos focales. La diferencia estuvo en preguntas específicas a cada sujeto, por ejemplo, a los profesores de otras asignaturas fue pedido para comparar los casos de violencia en su clase y en las clases de Educación Física; a la profesora de Educación Física fue preguntado si algún contenido específico suscitaba más actitudes violentas por parte de los alumnos durante las clases; a las representantes del directivo fue preguntado el motivo de mantener a los aseos en malas condiciones; etc. De la misma manera que los guiones de los grupos focales, las preguntas seleccionadas para componer estos guiones también advinieron de inquietudes y sucesos presenciados durante las observaciones.

Llamamos “inspectora” a una funcionaria encargada de orientar los alumnos con relación a la normativa del centro, vigilar los momentos de entrada, recreo y salida actuando en casos de conflicto o agresión entre los alumnos, acompañar a los alumnos que fueron invitados a salir de la clase por el profesor hasta la jefatura de estudios. Es un puesto de trabajo muy común en los centros de Brasil y puede ser ocupado por hombres o mujeres.

La elección de los dos profesores de otras asignaturas se llevó a cabo a través de un sorteo entre el personal docente que imparte clases en el horario vespertino y que tuviera una experiencia mínima de un año de servicio en el centro. En relación con el funcionario de la cafetería, este fue seleccionado entre otros funcionarios del centro por trabajar todos los días en el patio, interactuando con el alumnado. En dicha cafetería trabajan dos funcionarios más, pero éstos fueron descartados ya que se turnan en el puesto, de modo que no acudían al colegio todos los días de la semana. Las funcionarias responsables del comedor no participaron

en la investigación por falta de disponibilidad, ya que tienen una jornada de trabajo intensa, casi sin descansos.

Fueron realizadas ocho entrevistas individuales de tipo semiestructuradas, en una de las aulas del centro, después de concluidas las observaciones. Los participantes recibieron y firmaron un documento explicativo de los objetivos y la rutina de la entrevista, autorizando la utilización de las informaciones cedidas para fines académicos.

Antes del inicio se habló a los participantes acerca de la confidencialidad de sus nombres. El tiempo de duración de las entrevistas fue de 27 minutos para la directora, coordinadora de estudios y el funcionario de la cafetería, 48 minutos para la subdirectora, 15 minutos para la profesora de Educación Física, 11 minutos para el profesor de Historia y la inspectora y 22 minutos para la profesora de Matemáticas. El audio de las entrevistas fue grabado y posteriormente transcrito en su totalidad para orientar el futuro análisis.

2.3 Caracterización del centro

El centro donde se desarrolló la investigación es público, bajo la responsabilidad del gobierno del Estado de São Paulo. Imparte clases desde los cursos de Enseñanza Fundamental, segundo ciclo (de los 11 a los 14 años de edad) hasta la Enseñanza Media (de los 15 a los 17 años de edad) y cuenta con dos horarios escolares distintos: el matutino (de las 7:00 a las 12:20 horas) para los alumnos de la Enseñanza Media y el vespertino (de las 13:00 a las 18:20 horas) para los alumnos más jóvenes, de Enseñanza Fundamental.

El espacio físico es amplio, pero anticuado; claramente necesita reformas. Está compuesto por dos edificios, dos patios, una pista polideportiva cubierta y otra abierta. Hay cámaras de seguridad en distintos puntos de las zonas comunes. El edificio que acoge las clases del horario vespertino es de una planta y tiene la forma de “U”, con las aulas mirando hacia un patio interior donde está la cafetería, el aula de informática y otro edificio administrativo, destinado al equipo directivo, secretaría y sala de profesores. El otro edificio tiene planta baja y una altura, se sitúa justo al

lado en un patio lateral donde también se encuentra el comedor⁵. Acoge las clases del horario matutino y cuenta con una sencilla biblioteca.

Las pistas del polideportivo están un poco más alejadas, cercadas por un jardín descuidado de hierba muy alta. Al fondo del jardín hay una pista de fútbol improvisada en el suelo de tierra. La pista cubierta está cercada por verjas, en las que se han abierto tres grandes agujeros para facilitar el paso de entrada y salida de la pista y para sentarse en el muro bajo.

Las aulas tienen sillas escolares individuales, muchas de las cuales ceden al sentarse. Hay instalada una cámara de vídeovigilancia en la misma pared de la pizarra. Los cristales de las ventanas están pintados desde su punto más bajo hasta la mitad con tinta marrón para evitar que entre excesiva luz, pero esto confiere un aspecto sucio al ambiente. Suele haber tres ventiladores fijos en las paredes, pero la mayoría de ellos o no funciona o funciona mal, haciendo mucho ruido. Casi todas las puertas de las aulas están rotas, sin el pomo, algunas no se pueden cerrar con llave. No hay interruptores en las clases, la luz es controlada externamente desde el edificio de administración.

Los aseos son oscuros y tampoco tienen interruptores. No hay agua en los grifos, no hay espejos ni jabón ni papel higiénico. Para lavarse las manos, los alumnos utilizan un lavamanos externo que también es el bebedor, pero tampoco ahí hay jabón. En cuanto al papel higiénico, es necesario pedirlo en el edificio administrativo.

Dicho edificio tiene salida a la calle por un lado y al patio central por el otro. Entrando por la calle, hay que identificarse por el interfono para poder pasar por el portón. Desde ahí, se llega al aparcamiento privado de uso del personal del centro, a la secretaría y a la puerta de acceso al edificio, que suele estar cerrada con llave. La entrada por el patio central se hace por una puerta grande, pero el acceso está controlado por una inspectora, cuya mesa bloquea la mitad del pasillo de entrada. El edificio está organizado en tres espacios: el despacho de la directora, el despacho compartido por las dos coordinadoras de estudio y la sala de profesores. Esta última

⁵ En los colegios públicos de Brasil el comedor es un espacio donde se ofrece desayuno y almuerzo (para los alumnos del horario matutino), comida y merienda (para los alumnos del horario vespertino) sin ningún coste. En este centro en concreto la comida se ofrece a todos los alumnos sin restricción.

tiene una mesa grande, sillas, tres ordenadores, una nevera y un microondas, además de armarios, estanterías, libros... La impresión es de desorden. Hay, también, aseos de uso exclusivo para personal. En éste sí hay interruptor, papel higiénico, agua en el grifo, jabón y espejo.

El centro acoge durante los fines de semana actividades recreativas, deportivas, asistenciales y educativas para la comunidad del entorno, ofreciendo desayuno y comida. Se trata de un proyecto llamado “Colegio de la familia”, que también está presente en otros centros públicos. Hay una persona responsable exclusivamente de este servicio, una segunda directora llamada directora del colegio de la familia.

El entorno del colegio es bueno, compuesto en su mayoría por casas y por pocas tiendas. Por la proximidad con la Universidad de Campinas el precio de las viviendas es relativamente alto, lo que confiere al barrio una posición acomodada. Hay un bar de baja calidad cerca del portón de acceso de los alumnos, lo que conlleva la presencia de algunos borrachos en las mesas dispuestas en la acera.

2.4 Caracterización de la muestra

A continuación, se procede a realizar una breve descripción de los sujetos implicados en la investigación. Para preservar su identidad, a todos ellos se les adjudica un nombre ficticio.

2.4.1 Directivo

La directora, Vera, tiene 59 años y hace quince años que trabaja en el centro. Posee formación en Letras y Pedagogía. Concluyó sus estudios en 1971 y 1989 respectivamente, en institución particular de enseñanza superior.

La subdirectora, Irene tiene 44 años y está trabajando desde hace diez en el centro. Hizo inicialmente Magisterio, licenciándose en 1989. Más tarde cursó Biología y Pedagogía, aunque no precisó el año de conclusión de estos estudios.

La coordinadora de estudios, Fátima, de 60 años, lleva seis en el centro. Tiene formación en Matemáticas y Ciencias desde 1990.

2.4.2 Profesora Educación Física

La profesora de Educación Física, Carla, tiene 50 años. Trabaja desde hace once años en el centro y concluyó la carrera en 1984 en institución particular de enseñanza.

2.4.3 Profesores de otras asignaturas

Los otros dos profesores, Cristina y Juan, tienen 42 y 25 años y trabajan en el centro desde hace ocho y un año, respectivamente. Cristina es profesora de Matemáticas y Juan, de Geografía, concluyendo la carrera en 1995 y en 2014, respectivamente.

2.4.4 Funcionarios

La inspectora de alumnos, Nuria, tiene 33 años de edad y hace tres años que trabaja como funcionaria en el centro. Está cursando el último año de Derecho.

El funcionario de la cafetería, Miguel, tiene 51 años de edad. Es el dueño del establecimiento junto con su esposa y trabaja desde hace cuatro años en el centro. Completó la enseñanza básica obligatoria y asistió al primer año del curso Educación Física, pero sin concluirlo.

2.4.5 Alumnos

El alumnado es de clase media y baja. La gran mayoría reside lejos del centro y utiliza el transporte público para ir y volver.

3. Resultados y Análisis

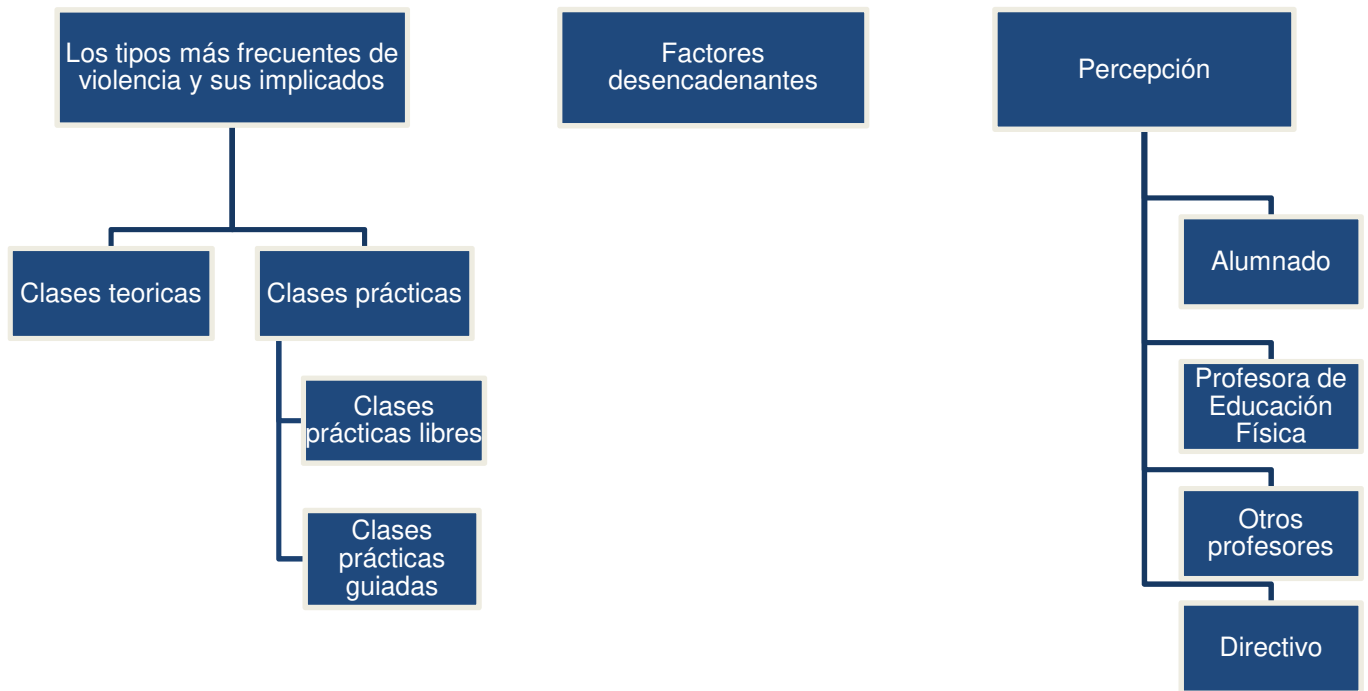
Las quince categorías y subcategorías obtenidas fueron elaboradas en aras de cumplir con los objetivos generales y específicos establecidos por esta investigación, que son: identificar los tipos de violencia más frecuentes, quiénes los practican y contra quiénes, los factores de desencadenaron dichas situaciones y la actuación de los profesionales del centro ante los sucesos de violencia; conocer el punto de vista del equipo directivo, de la profesora de Educación Física, de dos profesores de otras asignaturas, de dos funcionarios y del alumnado acerca del fenómeno de la violencia escolar.

Las categorías están divididas en três apartados distintos: el primero se refiere a la violencia durante las clases de Educación Física, mientras que el segundo versa sobre los momentos del recreo. El tercero es específico acerca de la forma de actuación de los profesionales. El último representa el punto de vista de los distintos agentes de la comunidad educativa acerca del fenómeno de la violencia escolar.

Teniendo en cuenta la cantidad de datos reunidos se decidió que la mejor forma de organizar estos apartados es exponiendo cada categoría a través de una figura esquemática que facilita su visualización, seguida por sus resultados y el análisis, lo que posibilita una fluidez en el desarrollo de los datos, favoreciendo la argumentación y la comprensión.

3.1 Resultados acerca de la violencia escolar en la Educación Física:

- Figura 1: Categorías acerca de la violencia escolar en la Educación Física.



3.1.1 Categoría “Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados”

3.1.1.1 Clases teóricas

Las clases teóricas se basaban en el libro de texto exigido por el Estado de São Paulo, que trae contenidos distintos para cada curso, con sus respectivas cuestiones. Los alumnos se quejaban mucho durante ese tipo de clase y pedían insistentemente salir del aula para realizar las prácticas. Pocos alumnos traían el libro; algunos, aunque lo hubieran traído, no lo sacaban de la mochila.

En esa clase el tipo más frecuente de violencia fue la directa verbal, seguida por la indirecta verbal, la directa física y un caso observado de violencia por medio de las nuevas tecnologías, todas éstas entre alumnos. Algunos casos de violencia

del colegio fueron verificados a través de actuaciones inadecuadas de la profesora de Educación Física, omisión de un profesor ante un caso de violencia, actitud hostil de una profesora, deficiencia en la infraestructura del centro, mantenimiento de un ambiente coercitivo y falta de diálogo entre equipo directivo y alumnado.

Los resultados serán detallados siguiendo el orden del listado de los tipos de violencia establecido anteriormente:

- Agresiones directas verbales entre alumnos:

Ante las manifestaciones perturbadoras que interrumpían a menudo la clase, muchos alumnos profirieron insultos y amenazas a sus compañeros:

“¡Cállate!”⁶; “Si no te callas voy y te pego”⁷; “¿Eres retrasado mental? ¿No has oído que hay que terminar los ejercicios para salirnos a la pista?”⁸.

Otro momento en que solía ocurrir era durante la realización de los cuestionarios del libro. La profesora leía las preguntas para que ellos, voluntariamente, respondiesen. Aquellos que se equivocaban eran insultados por gran parte del grupo:

“Estúpido”⁹; “Imbécil”¹⁰; “Eres un retrasado”¹¹; “(...) ¿por qué aún intentas contestar?”¹²; “Tú no sabes de nada”¹³.

Ante los conflictos interpersonales, la principal estrategia de resolución adoptada por los alumnos fue la violenta, a través de insultos y amenazas. Un ejemplo ocurrió cuando dos alumnos, un chico y una chica, solicitaron a la profesora salir al baño al mismo tiempo. La profesora dijo que solo podía ir uno cada vez, y

⁶ “Cala a boca!”

⁷ “Se você não ficar quieto vou te arrebentar”

⁸ “Você é doente mental? Não ouviu que só vamos sair quando acabar a tarefa?”

⁹ “Idiota”

¹⁰ “Imbecil”

¹¹ “Você é retardado”

¹² “(...) porque você ainda tenta responder?”

¹³ “Você não sabe nada”

que debían esperar a que el compañero que estaba fuera regresara. Los dos alumnos empezaron a insultarse y proferir amenazas, como forma de decidir quién saldría primero. En este caso en concreto los alumnos llegaron a la agresión física, bofetadas y empujones, para solventar la disputa.

La amenaza a la integridad física fue una conducta bastante verificada entre los chicos de todos los grupos. Éstos solían acercarse mucho a sus víctimas, adoptando una postura y una forma de hablar intimidatoria, utilizando muchas jergas y simulando que iban a ejecutar algún golpe contra su víctima, parando la mano cerca de su rostro en el último momento.

La provocación negativa también estuvo bastante presente, sobre todo a través de insultos acerca de la apariencia física u orientación sexual de las víctimas.

- Agresiones indirectas verbales entre alumnos:

Hacer comentarios despreciativos ante todo el grupo fue la forma de violencia de este tipo más utilizada por los alumnos, seguida de cerca por la conducta de poner moteles relacionados con la apariencia física y orientación sexual.

La conducta de expandir rumores también fue verificada, sobre todo, entre chicas de distintos grupos de aula. Durante algunas clases varias alumnas fueron observadas comentando, bastante exaltadas, que chicas de otros grupos habían mentido acerca de algún tema que les afectaba.

- Agresiones directas físicas entre alumnos:

Antes de salir a la pista los alumnos solían tener que enseñar a la profesora los ejercicios del libro realizados en el aula. En ese momento, ellos se apresuraban hacia la mesa de la profesora y surgía muchos conflictos. Dos casos de agresión física entre chicos ocurrieron en el G7; un alumno en concreto estuvo involucrado en las dos situaciones. El primer caso ocurrió cuando un alumno se coló y quitó el libro de su compañero, poniendo el suyo el primero. Los dos empezaron a pegarse, con patadas y bofetadas justo al lado de la mesa de la profesora. El segundo caso

ocurrió porque un chico empezó a provocar al otro, pegándole en la cabeza con su libro, hasta que este se enfadó y empezó una pelea física.

Otro caso, también en el G7, se produjo justo al salir del aula hacia la pista. Mientras la profesora seguía en su mesa verificando los libros, un chico fue arrastrado por una compañera, que lo llevaba inmovilizado en una llave de jiu-jitsu hasta la fuente, donde estaba el profesor Juan rellenando su botella. Ella abrió el grifo y metió la cabeza del compañero bajo el agua.

Muchas situaciones de agresión física, como bofetadas, patatas, arañazos, tirar por el pelo, empujar, entre otros, ocurrieron en todos los grupos, advenidos tanto de conflictos interpersonales como de provocaciones negativas. Tirar objetos como trozos de goma o bola de papel también fue verificado a menudo en el G7 y G8.

- Violencia por medio de las nuevas tecnologías entre alumnos:

Ésta fue verificada durante una clase teórica sobre danza dirigida al G8. La profesora seleccionó algunos videos encontrados en internet de parejas bailando “Zouk”. Después de verlos, ella preguntó si los alumnos querían intentar algunos movimientos. Como nadie se pronunció, ella insistió, preguntando una vez más. Dos chicos se ofrecieron a intentarlo. Toda la clase empezó a reírse, porque los dos bailaban haciendo gestos femeninos estereotipados y sin tomarse en serio la actividad. Una de las chicas sacó el móvil de la mochila y empezó a grabarlos comentando a una amiga:

“La pareja más perfecta del cole, ese video va al Whats, al Facebook, a todo”¹⁴.

- Violencia del colegio
 - Agresiones directas verbales de la profesora hacia sus alumnos:

¹⁴ “O casal mais perfeito da escola, esse vídeo vai pro Whats, pro Face, pra tudo” (Chica, G8).

Ante las intensas manifestaciones perturbadoras que solían ocurrir en las clases teóricas la profesora profirió algunas amenazas a sus alumnos. Con el G6 la principal amenaza fue la de no llevar a los alumnos que se portaban mal a los juegos de fútbol intercolegial. Como los demás grupos no participaban de este campeonato, las amenazas en los demás casos fueron estar más tiempo dentro del aula y, en una ocasión, resaltar que les estaban vigilando por la cámara.

“El tiempo de prácticas es el que restar”¹⁵; “Todo que vosotros hacen está siendo grabado”¹⁶.

Al finalizar el contenido teórico de la gimnasia artística la profesora informa al G6 de que iban a hacer una práctica sobre esa temática. Uno de los alumnos se alegra y comenta que la clase tenía relación con *“Le Parkour”*¹⁷, actividad que ellos practicaban a menudo en uno de los muros más bajos del patio durante el recreo. Sus compañeros asintieron con la cabeza y también demostraron gran excitación por la práctica. Inmediatamente la profesora contesta desconsiderando la relación entre las acrobacias de gimnasia con las del *Parkour* hecha por el alumno:

“Que Parkour nada, chico. ¿Estás loco? La clase es de gimnasia.”¹⁸.

- Agresiones indirectas verbales de la profesora hacia sus alumnos:

Fueron observados algunos comentarios poco acertados realizados por la profesora hacia los alumnos.

“Pues entonces no molestes [después que un alumno afirmó que no iba a hacer la tarea]”¹⁹; “¿No podéis estar un poco sentados? Parecéis unos leones en la jaula, furiosos”²⁰.

¹⁵ “O tempo de quadra é o que sobrar” (Profesora de Educación Física).

¹⁶ “Tudo que vocês fazem fica gravado” (Profesora de Educación Física).

¹⁷ Es un deporte que visa vencer obstáculos, moviéndose con rapidez y eficiencia, utilizando saltos y acrobacias.

¹⁸ “Que Parkour nada, menino. Está loco? A aula é de ginástica” (Profesora de Educación Física).

¹⁹ “Então não perturba [depois que um aluno afirmou que não ia fazer a tarefa]” (Profesora de Educación Física).

Durante un examen al G8 acerca de los contenidos trabajados por el libro, entre ellos el fútbol, la profesora hizo un comentario machista cuando algunas chicas se quejaron de que no sabían nada acerca de ese deporte, fortaleciendo el prejuicio de que sólo los chicos pueden tener conocimientos acerca del futbol:

“Entonces siéntate con un chico, porque ellos saben de fútbol [los exámenes eran realizados en parejas elegidas por los propios alumnos]”²¹.

- Omisión de profesores ante sucesos violentos entre alumnos:

En el episodio relatado anteriormente de la chica del G7 que arrastra a su compañero de grupo hasta la fuente y le mete la cabeza bajo el agua, el profesor de Historia que participó en esta investigación estaba presente, pero no intervino en la situación; al contrario, se apartó diciendo:

“¡Esperad a que yo me aleje, porque yo no quiero ser testigo de nada!”²².

- Actitud hostil de profesores:

Durante el cambio de profesores, una profesora que estaba en el G7 estaba saliendo del aula cuando alumnos de otros grupos pasaron corriendo delante de ella jugando con agua. Ante este suceso, dicha profesora comentó con su homóloga de Educación Física que estaba caminado hacia el aula del G7 y presencié el suceso:

“Si llegara a mojarme te lo juro que quitaba mi zapato y lo pegaba en la cara de ese chico”²³.

²⁰ “Vocês não podem sentar um pouco? Vocês parecem uns leões enjaulados, raivosos” (Profesora de Educación Física).

²¹ “Então senta com um menino, porque eles sabem de futebol [as provas eram em dupla escolhidas pelos próprios alunos]” (Profesora de Educación Física).

²² “Espera eu sair daqui, porque não quero ser testemunha de nada!” (Profesor de Historia).

²³ “Eu juro que se tivesse me molhado eu tirava meu sapato e dava na cara desse moleque” (Profesora de otra asignatura).

- Infraestructura precaria:

Las aulas eran bastante viejas y sin ningún atractivo visual. Gran parte de las sillas y mesas estaban flojas y cedían al sentarse o apoyarse. Hacía mucho calor dentro del aula, puesto que no todos los ventiladores estaban funcionando. Además, los pocos que funcionaban hacían mucho ruido.

- Mantenimiento de ambiente coercitivo:

La coordinadora de estudios recuerda a los alumnos del G7, que se encontraban muy agitados durante una clase teórica, que todo estaba siendo grabado y que ella estaría mirándoles por la pantalla desde su sala y que no quería volver a ver esa clase de comportamiento.

En uno de los días de observación fue celebrada una fiesta escolar, con distintas actividades dirigidas por el profesorado. La coordinadora de estudios comunicó que el día del evento la pista principal permanecería cerrada para evitar que los chicos se quedaran toda la fiesta jugando al fútbol, y que la profesora de Educación Física elaboraría actividades lúdico deportivas para que fuesen ejecutadas en otros espacios del centro. Los alumnos protestaron afirmando que de esa manera no acudirían a la celebración. Ella acabó permitiéndoselo, cambiando de postura en lo que respectaba al día de la fiesta, y solicitando que la profesora de Educación Física desarrollase el campeonato de fútbol anual.

- Falta de diálogo entre equipo directivo y alumnado:

Durante las clases teóricas, se observó a un alumno de un aula que no participó de esta investigación organizando, según las directrices de la profesora de Educación Física, el mencionado campeonato de fútbol entre los alumnos de todos los grupos. La profesora explicó que aquel chico había elaborado un proyecto acerca del fútbol que versaba acerca de los beneficios del deporte y de la competición en el completo desarrollo de los jóvenes para entregárselo a la coordinadora de estudios, junto con las llaves ya organizadas de todos los equipos participantes. No obstante,

cuando el chico fue a la sala de la coordinadora a entregárselo, ella no lo recibió, afirmando que él debía estar en clase y no caminando por el centro.

Además, el cambio inesperado en la fecha del campeonato estropeó toda la organización que el chico había hecho, lo que le supuso una gran frustración.

3.1.1.2 Clases prácticas

Algunas de las clases prácticas eran libres, es decir, los alumnos podían elegir qué hacer durante la clase. Fue observado en todos los grupos que la mayoría de los chicos ocupaba la pista principal para la práctica del fútbol, unos pocos chicos y chicas jugaban al voleibol en la pista descubierta y algunos chicos jugaban a fútbol en la pista de tierra, mientras que los demás alumnos, chicas en su mayoría, charlaban, caminaban por el patio o jugaban al ajedrez. Durante estas clases la profesora suele estar sentada observando los partidos, charlando con algún alumno, corrigiendo tareas u ordenando las calificaciones.

Las clases prácticas guiadas versaron sobre los contenidos del libro utilizado en las clases teóricas o acerca de los deportes. En estas clases la profesora solía dividir a los equipos y elegir el juego que sería practicado, siendo pocas las clases con un mayor direccionamiento o intervención por parte de la misma. La participación de los alumnos en esas clases fue baja, sobre todo entre las chicas, que solían quedarse sentadas observando. Gran parte de los chicos se quejaba fuertemente ante cualquier actividad que no fuera el fútbol, presionando para que al menos los últimos minutos de clase se dedicasen a esa práctica.

Teniendo en cuenta la distinción de resultados según el tipo de clase, la exposición de los resultados será dividida en clases prácticas libres y clases prácticas guiadas, siguiendo el orden de los tipos más recurrentes de violencia listados.

La frecuencia de episodios violentos en las clases libres fue menor en comparación con las clases guiadas por la profesora. Los tipos más frecuentes de violencia en las clases prácticas libres fueron la agresión indirecta relacional y directa verbal entre alumnos, e infraestructura deficitaria. En las clases prácticas guiadas las formas más frecuentes fueron la agresión directa verbal, física e indirecta verbal y relacional entre alumnos, además de situaciones de violencia del

colegio caracterizadas por agresiones indirectas relacionales realizadas por la profesora en contra de sus alumnos, infraestructura deficitaria, mala calidad educativa y violencia en el colegio.

3.1.1.2.1 Clases prácticas libres:

- Agresiones indirectas relacionales entre alumnos:

Fueron observadas algunas situaciones de exclusión entre los chicos, dado que la participación en los partidos de fútbol en la pista principal no era abierta a todos. En general no sucedía ningún acto concreto de exclusión que impidiera jugar a algún compañero; sin embargo, fue posible identificar una barrera simbólica que frustraba la libre participación. Los chicos que estaban al margen apenas si intentaban ya participar, y se sentaban directamente para observar el partido o iban a jugar a fútbol entre ellos en la pista de tierra o al vóley con las chicas en la pista lateral. Al cuestionar uno de los chicos el porqué de no estar jugando, éste contestó:

“A mí no me gusta jugar con ellos”²⁴.

Esa misma pregunta fue hecha a un chico que se acercó e hizo el gesto de estar contando cuántos jugadores había en cada equipo. Cuando terminó, se dio la vuelta y salió de la pista:

“No van a dejar que uno de los equipos se quede con menos un jugador”²⁵.

Sólo un acto concreto de exclusión fue observado en el G9. Cuatro chicos se organizaron para jugar a fútbol sólo entre ellos y apostando dinero, dos reales por pareja. Los otros chicos querían jugar, pero estos cuatro no se lo permitieron, diciendo que los demás podrían entrar a jugar sólo después de que ellos hubieran terminado su partido. Ganaba la pareja que llegara primero a los seis goles, de

²⁴ “Eu não gosto de jogar com eles” (Chico, G7).

²⁵ “Não vão deixar ficar time com um a menos” (Chico, G7).

modo que el encuentro duró casi todo el periodo de clase. Algunos de los chicos que fueron excluidos fueron a jugar a la pista de tierra, mientras que uno estuvo todo el tiempo esperando sentado, asistiendo al partido.

Entre las chicas del G8 se observó un episodio de exclusión durante las clases libres, cuando un grupo exclusivo de chicas que estaba caminando por el patio impidió que una determinada compañera se uniera a él. El grupo huía y se escondía cuando ella intentaba acercarse. Fue posible oír comentarios despreciativos realizados por el grupo contra aquella alumna que estaba sola. En un momento dado, la chica excluida empezó a insultar a sus compañeras, hecho que casi terminó en agresión física entre ella y las demás.

Otro tipo de exclusión que pasaba a menudo se dio en contra de las pocas chicas que querían jugar durante las clases libres. Dos chicas del G7 solían entrar a jugar al fútbol con los chicos, pero eran siempre puestas en equipos adversarios y actuaban como zagueras, dado que los chicos no solían pasarles el balón. Una chica del G6 que participaba en los partidos habitualmente también fue excluida reiteradas veces por sus compañeros de equipo, que la ignoraban en las jugadas.

En uno de los episodios, esta chica del G6 pidió entrar en el partido de fútbol de los chicos, siendo enviada por sus compañeros de equipo a la portería. Después de unos minutos ella solicitó que alguien la sustituyera, porque también quería ser jugadora de campo. Sus compañeros no aceptaron turnarse y, después de que uno de ellos lo quitara el balón de las manos tras una defensa, ella se enfadó y decidió abandonar el partido.

En ese caso específico, un compañero del equipo adversario paró el partido y pidió a la chica que volviera, diciendo que le dejaría ser jugadora de campo. Este chico, que era uno de los mejores futbolistas del grupo, empezó a enseñarle a jugar, explicando dónde debía posicionarse en cada momento del juego, a quién era mejor pasar el balón en cada situación y celebrando las veces que ella ejecutaba bien alguna jugada. Sin embargo, fue un caso aislado.

La exclusión también fue verificada a través del completo dominio de la pista principal por los chicos para la práctica del fútbol excluyendo a quien quisiera jugar otra cosa, es decir, a la mayoría de las chicas. Solo una vez las chicas intentaron

utilizar un espacio marginal de la pista, y fue durante una clase al G8. Algunas chicas empezaron a jugar vóley en la pista lateral, pero hacia demasiado calor y esta pista, por ser descubierta, estaba bajo el sol. Así que, después de unos minutos, las chicas entraron en un rincón de la pista principal para seguir con su juego. En determinado momento se les escapó el balón, que fue a parar en medio de la pista. Uno de los chicos cogió el balón de vóley y le dio una patada hacia fuera. Chicas y chicos empezaron una discusión que terminó con las chicas dejando de jugar para sentarse a charlar entre ellas.

- Agresiones directas verbales entre alumnos:

Tanto durante los partidos de fútbol como en los de vóley solía haber una frecuencia muy alta de insultos entre los alumnos. Pero como en todos los grupos observados el insulto en el contexto del juego era una conducta normalizada, éste sólo fue considerado un acto violento cuando ocurría entre alumnos con diferente estatus dentro del grupo y/o el sujeto insultado demostraba molestarse con esa clase de trato.

Pese a la dificultad para identificar y clasificar dichas situaciones como violentas o no basándonos en la reacción de la víctima, este intento de categorización fue considerado mejor opción que suponer que todos los insultos fueran una conducta violenta, ya que eso podría significar una sobreinterpretación del fenómeno de la violencia escolar en ese centro.

- Violencia del centro - Infraestructura deficiente:

La pista principal donde tenía lugar la mayoría de las prácticas solía estar bastante sucia, con mucho polvo y hojas de árboles. Toda esta suciedad interfería en las actividades, dado que los alumnos resbalaban constantemente, llegando a caerse en dos ocasiones. En una de ellas un chico se hizo daño en las caderas y tuvo que abandonar el partido. Según el relato de la profesora, la pista no se limpia con una regularidad determinada.

Otro factor observado fue la escasez de materiales para las prácticas, bien como un significativo número de material en malas condiciones de uso o totalmente inservibles como, por ejemplo, balones de fútbol pinchados y sin el cuero que los envuelve. A veces la profesora llevaba su propio material para utilizar en las clases. Este suceso también fue verificado durante las clases prácticas guiadas.

3.1.1.2.2 Clases prácticas guiadas:

- Agresiones directas verbales entre alumnos:

Los insultos y amenazas proferidos por los alumnos durante las actividades propuestas por la profesora eran una constante. La mayoría de esas agresiones ocurría cuando alguien fallaba un lanzamiento o perdía un punto. Una de estas situaciones se dio durante un partido de “balón prisionero”²⁶ con el G6. Un chico que demostraba no haber comprendido las reglas del juego, dado que tardaba en restituir el balón y se posicionaba fuera del límite de su campo, fue duramente insultado por sus compañeros de equipo, que llegaron a amenazar con pegarle si volvía a fallar. Ante las agresiones, el chico se puso muy nervioso, fallando aún más en las jugadas y volviendo a recibir más insultos y amenazas.

- Agresiones directas físicas entre alumnos:

Muchos episodios de agresión física fueron observados entre los chicos durante los partidos. Gran parte de ellos solía cometer entradas demasiado fuertes, llamándolas “carga legal”, pero que deberían ser consideradas como faltas. Esta conducta era justificada por los alumnos como parte normal del juego. Ante alguna queja, los chicos solían decir, riéndose:

“¿Qué pasa? ¿No puedes con una carga legal?”²⁷

²⁶ El juego “balón prisionero” es cuando un equipo tiene que lanzar el balón con el propósito de atigir los integrantes del otro equipo y así, eliminarlos. En portugués recibe la denominación “queimada”.

²⁷ “Que foi? Não aguenta um jogo de corpo, não?” (Chico, G6)

Otro episodio ocurrió durante un partido de balón prisionero con el G8. Algunos de los chicos tiraban el balón con mucha más fuerza de lo necesario, haciendo daño a sus compañeros. Las chicas fueron las únicas que demostraron molestarse con esta actitud, dado que la mayoría de ellas reaccionó insultando a los chicos agresores.

También se observaron dos episodios de agresión física de los chicos hacia a las chicas durante las prácticas de juego. Estos ocurrieron en el G7 y G8, durante un partido de *rugby* y balonmano, respectivamente. En ambos casos, los chicos entraron tan fuerte a robar el balón que derribaron a las chicas y prosiguieron con el partido, dejándolas tiradas en el suelo.

Muchas agresiones físicas fueron cometidas durante la dinámica de *rugby*, sobre todo entre los chicos del G6, que utilizaron empujones, patadas y puñetazos para quitar el balón a sus adversarios. En el G9 una chica entró a jugar, pero salió después de unos minutos diciendo:

“Creo que no voy a jugar porque es un juego de paliza”²⁸

- Agresiones indirectas verbales entre alumnos:

Ese tipo de agresión ocurría a menudo durante los partidos, a través de comentarios despreciativos. Un ejemplo ocurrió cuando una chica del G9, al ver que su compañera se había puesto un pantalón corto para la práctica, dijo:

“¡Mira que piernas más blancas tiene, parecen dos palmitos!”²⁹

Durante un partido de balón prisionero con el G7, en cierto momento uno de los equipos tenía a sólo dos jugadores supervivientes, un chico y una chica. Algunos del equipo adversario empezaron a burlarse:

“Mira, ahora es un equipo sólo de chicas”³⁰; “Son dos chicas”³¹.

²⁸ “Tenho a leve impressão que não vou jogar porque é jogo de porrada” (Chica, G9).

²⁹ “Olha que pernas mais brancas, parecem dois palmitos!” (Chica, G9).

³⁰ “Agora é um time só de menina” (Chico, G7).

Dividir a los equipos para los partidos fue otro momento de abundancia de comentarios peyorativos. Siempre era la profesora quien hacía esa división y, dependiendo del alumno que era designado a un determinado equipo, sus compañeros se quejaban y comentaban que no lo querían con ellos.

- Agresiones indirectas relacionales entre alumnos:

La mayoría de los casos observados fue de exclusión de los chicos hacia a las chicas durante los partidos. Las agresiones se concretaban al ignorarlas en las jugadas, evitando pasarles el balón. Las pocas chicas que entraron a jugar acabaron por abandonar el partido después de haber sido ignoradas repetidas veces.

“No se puede jugar con vosotros [chicos]”³²; “Nadie va echarme de menos ahí [en el partido]”³³; “Sólo entro a jugar por el punto [de participación que contribuía en la calificación]”³⁴.

Fueron observados casos de exclusión al impedir que determinado compañero participase de la actividad, saltándole la vez en la cola. En concreto, le ocurrió a una chica en la dinámica de *béisbol* con el G6 y a otras chicas del G7 en la clase de balonmano. También impedían la participación quitando el balón en el momento en que el compañero iba a ejecutar el movimiento, suceso observado a un chico del G7 que, durante la clase de vóley, no pudo sacar ni una sola vez, y a varias chicas del G7 y G8 en la clase de balonmano que hicieron los dos grupos juntos.

- Violencia del colegio:
 - Agresiones indirectas relacionales de la profesora hacia sus alumnos

³¹ “São duas minas!” (Chico, G7).

³² “Não dá pra jogar com vocês [meninos]” (Chica, G6).

³³ “Ninguém vai sentir minha falta ali [no jogo]” (Chica, G9).

³⁴ “Só vou jogar pelo ponto [de participação que contribuía na nota]” (Chica).

Se observaron algunos episodios de exclusión protagonizados por la profesora en contra de sus alumnos. Estos se concretaron, sobre todo, en el hecho de no establecer una normativa de turnos para que todos los alumnos pudieran participar igualmente de las actividades propuestas.

Un ejemplo ocurrió durante un juego educativo de voleibol con el G7, donde sólo jugaban seis personas en cada equipo a la vez. Para formar los equipos, la profesora solicitó que algunos alumnos salieran de la pista, sin especificar cómo se darían los turnos. Después de unos minutos los propios alumnos que estaban fuera pidieron a sus compañeros que salieran para que ellos también pudiesen entrar a jugar.

Otros sucesos de exclusión promovidos por la profesora fueron verificados al no incentivar la igual participación entre chicos y chicas en las actividades propuestas. Cuando las alumnas se negaban a participar de las clases, la profesora les instaba a intervenir ejecutando al menos una sola vez la actividad para ganar los puntos de participación.

El ejemplo más significativo ocurrió durante una clase de gimnasia al G6, donde las chicas hicieron sólo una vez la primera actividad, que era caminar haciendo equilibrios sobre los bancos del comedor. Después de esta breve participación, la clase fue toda impartida a los chicos de espaldas a las chicas. En un momento dado, mientras los chicos hacían la voltereta, la profesora dio trapos y una botella de alcohol a las chicas y les pidió que limpiasen los bancos utilizados en la primera actividad. En esa misma clase, se verificó otro ejemplo de violencia en el momento en que la profesora pidió ayuda para coger y, después, para guardar las colchonetas utilizadas en clase al decir:

“Necesito chicos fuertes para ayudarme”³⁵.

En contrapartida, cuando todas las chicas del G7 entraron a participar de la clase de voleibol, la profesora promovió una situación de exclusión a los chicos por no orientarlos de la misma manera que a las chicas. En esa clase, la profesora separó chicos y chicas en lados opuestos de la pista y propuso la práctica del saque,

³⁵ “Preciso da ajuda de meninos fortes” (Profesora de Educação Física).

estando todo el tiempo del lado de las chicas, orientándolas acerca de la correcta ejecución del movimiento. Aunque algunos chicos tampoco consiguieron realizar el saque, ellos no recibieron ninguna instrucción.

Otra forma verificada de violencia indirecta fueron las amenazas dirigidas a quienes no participaban en las actividades, diciendo que se quedarían sin el punto de participación que suma en la calificación. También fue verificado el hecho de ignorar las quejas de algunos alumnos durante las clases como ocurrió, por ejemplo, en el caso relatado del chico que no sacó ni una sola vez en la clase de voleibol: cuando éste fue a quejarse de su situación a la profesora, ésta no le hizo caso y él siguió sin poder sacar.

- Infraestructura deficiente:

Mismo caso expuesto anteriormente en las clases prácticas libres.

- Mala calidad educativa:

La mayoría de las clases prácticas observadas fueron libres lo que es, en sí, una forma de violencia del centro, dado que priva al alumnado del derecho a tener clases planeadas de Educación Física.

Los fallos de organización de las actividades también pueden ser encuadrados bajo la mala calidad educativa.

- Violencia en el colegio:

Un móvil fue hurtado durante una clase práctica de educación física al G8 por uno de los alumnos de ese mismo grupo que es adicto a las drogas y ya estuvo involucrado en otros casos de hurto en el centro.

3.1.2 Categoría “Factores desencadenantes”

Los factores desencadenantes de manifestaciones de violencia en las clases de Educación Física fueron:

- Fallos en la organización y gestión de las actividades dirigidas por la profesora, como, por ejemplo, falta de explicaciones adecuadas acerca de las reglas del juego o ausencia de orientaciones con relación a la forma de turnarse en las actividades, lo que desembocaba en muchas situaciones de conflicto y peleas entre los alumnos;
- Provocaciones antisociales por parte de algunos alumnos, visto que solían culminar en respuestas violentas por parte de las víctimas. Dichas provocaciones versaban, sobre todo, acerca del tipo físico fuera de los patrones considerados normales y de una posible orientación sexual distinta a la heterosexual;
- No saber jugar bien, dado que los alumnos menos habilidosos motoramente solían sufrir reiteradas situaciones de exclusión, burlas, comentarios despreciativos y algunas agresiones físicas durante las clases prácticas. Las chicas fueron las principales afectadas por este factor de riesgo.
- Prisa por salir a las prácticas; este factor apareció específicamente en las clases teóricas, siendo la causa de gran parte de las agresiones directas verbales entre alumnos. Ante las diversas manifestaciones perturbadoras que retrasan la marcha de la clase y, consecuentemente, la salida a la pista, muchos alumnos reaccionaban con insultos y amenazas a sus compañeros de grupo.

3.1.3 Categoría “Percepción”

3.1.3.1 Alumnado

Cuestionados durante los grupos focales sobre si percibían ocurrir algo violento en las clases de Educación Física, algunos participantes, al principio, afirmaron que no:

“(...) nunca hubo ninguna pelea”³⁶.

Pero luego empezaran a surgir muchos relatos de situaciones de violencia en dicha asignatura:

“Es por causa de los juegos (...) Ahí porque no consiguieron un punto más(...) Entonces provoca, después empieza a insultar, se pone nervioso”³⁷; “Hay algunas que saben jugar y que provocan a las que no saben”³⁸; “La gente [los alumnos] se pone nerviosa”³⁹; “Empieza dando patadas”⁴⁰; “[uno] Rompe la pierna del otro”⁴¹; “Intentan tirar el balón en la cara de las otras”⁴²; “Las personas están provocándose. Las personas gritan ‘¡cállate!’”⁴³; “Acaba en pelea”⁴⁴; “Yo coloco el pie por delante cuando tienen el balón”⁴⁵; “Insultos”⁴⁶; “Provocan”⁴⁷; “Tiran por el pelo”⁴⁸.

Todos los sucesos violentos relatados por los alumnos ocurrieron entre ellos mismos durante las clases prácticas. La mayoría de las situaciones descritas fueron agresiones directas, físicas y verbales.

Algunas chicas del G6 relataron sufrir exclusión por parte de los chicos durante las prácticas. Ante estos comentarios, los chicos negaron la situación, comentando que ellas no suelen jugar, hasta que uno de ellos la confirmó, poniendo como excusa el hecho de que ellas no jugaran bien:

³⁶ “(...) nunca teve nenhuma briga” (Chica, G8).

³⁷ “É por causa de jogos (...) Aí porque eles não conseguiram um ponto a mais (...) daí zoa, assim, depois começa a xingar, fica nervoso” (Chica, G7).

³⁸ “Tem as que sabem jogar e ficam enchendo o saco de quem não sabe” (Chica, G9).

³⁹ “Pessoal se altera muito” (Chico, G7).

⁴⁰ “Começa chutando” (Chica, G8).

⁴¹ “[uns] Quebram a perna dos outros” (Chico no identificado, G6).

⁴² “Ficam querendo jogar a bola na cara das outras” (Chica, G8).

⁴³ “As pessoas fica se encarando. As pessoas ficam, ‘cala a boca!’” (Chica, G8).

⁴⁴ “Sai no tapa” (Chico, G8).

⁴⁵ “Eu coloco o pé na frente quando tá com a bola” (Chico no identificado, G6).

⁴⁶ “Xingamento!” (Chico, G6).

⁴⁷ “Fica zuando” (Chica, G6).

⁴⁸ “Puxam o cabelo” (Chica, G6).

“Vosotros [los chicos] no nos dejáis jugar al balón”⁴⁹; “Es culpa de los chicos, ellos nos empujan y tiran las chicas”⁵⁰; “Pero si vosotras [chicas] no jugáis”⁵¹; “Es que sois muy torpes”⁵².

Por último, el impartir clases a dos grupos simultáneamente fue citado por una chica del G8 como un factor desencadenante de situaciones de violencia. Como en ese colegio los profesores en general suelen ausentarse con mucha frecuencia, lo habitual es adelantar el horario de las clases para intentar cubrir esos huecos que surgen. Cuatro clases de Educación Física fueron impartidas para dos grupos a la vez. Una de esas clases fue del tipo guiada acerca del baloncesto para el G7 y G8, mientras que las demás fueron clases prácticas libres con grupos que no participaron de la investigación.

3.1.3.2 Profesora de Educación Física

Durante la entrevista, la profesora confirma la sucesión de muchos episodios de violencia, tanto verbal como física, en sus clases:

“En mi clase sí, siempre pasa, se ponen muy nerviosos, ¿sabes? Ellos se pasan y la manera de pasarse es un juego que para mí es un poco violento, pero para ellos es un juego (...) Tanto insultos como peleas”⁵³.

Al ser cuestionada sobre si percibe alguna diferencia en el comportamiento del alumnado dependiendo del contenido que se va a trabajar en clase, la profesora relata una mayor tendencia a actuar con violencia durante la práctica de juegos deportivos de invasión:

“Cuando planteé una dinámica de rugby, yo creo que (...) favoreció que ellos actuaran más violentos (...) En el fútbol

⁴⁹ “Vocês [meninos] não deixam a gente jogar bola” (Chica, G6).

⁵⁰ “É culpa dos meninos, eles que derrubam as meninas” (Chica, G6).

⁵¹ “Mas vocês nem jogam” (Chico, G6).

⁵² “Ah, cêis também são tudo perna de pau!” (Chico, G6).

⁵³ “Na minha aula sim, sempre acontece, eles ficam bastante agitados, eles extravasam e o jeito de extravasar é uma brincadeira que eu diria assim, que é um pouco violenta. Mas pra eles é uma brincadeira (...) Tanto verbal quanto física” (Profesora Educación Física).

*sala, que están acostumbrados, yo creo que ocurre más ese comportamiento (...) Por ejemplo en el voleibol, como hay una separación, yo creo que hay menos contacto físico, menos violencia*⁵⁴.

Comparando la frecuencia de episodios violentos en las clases teóricas y en las clases prácticas, la profesora afirmó que en ambos tipos de clase los niveles de violencia son bastante similares.

*“En [las clases de] teoría se quejan bastante, y en las prácticas yo creo que son más violentos. La diferencia no es muy grande porque en el aula también tienen comportamientos violentos, principalmente verbal”*⁵⁵.

Otra comparación fue en relación con la frecuencia de sucesos de violencia en sus clases y en clases de otras asignaturas. La profesora afirmó creer que en sus clases la frecuencia es mayor.

*“Yo creo que en la mía hay más, por el hecho de que cuando yo entro ellos se ponen nerviosos y esa excitación, porque van a salir, que va a ser una actividad fuera yo creo que los niños, a veces, se confunden un poco, esa liberación de energía acaba (...) teniendo más violencia sí”*⁵⁶.

3.1.3.3 Otros profesores

A los dos profesores de otras asignaturas que participaron de la entrevista también se les pidió que comparasen la frecuencia de episodios de violencia durante sus clases y durante las clases de Educación Física.

⁵⁴ “Quando eu dei uma dinâmica de rugby, eu achei que (...) favoreceu eles ficarem mais violentos (...) No futsal, que eles estão acostumados, eu acho que ocorre mais esse comportamento (...) Por exemplo, no voleibol, como tem separação, eu acho que menos contato físico, menos violência” (Profesora de Educación Física).

⁵⁵ “Na teórica eles reclamam bastante comigo e na prática eu acho que eles são mais violentos na prática do que na teoria (...) a diferença não é muito grande porque mesmo em sala de aula eles se comportam de maneira violenta, principalmente verbal” (Profesora Educación Física).

⁵⁶ “Ai, eu acho que na minha tem mais, pelo fato de que quando eu entro eles se agitam e essa agitação, porque vai sair, vai ser uma atividade fora eu acho que as crianças, às vezes, elas confundem um pouco essa liberação de energia (...) acaba tendo mais violência sim” (Profesora de Educación Física).

El profesor de Historia relató creer que en Educación Física hay más sucesos violentos, por ocurrir ésta en un ambiente externo.

“Yo creo que ocurren más en la Educación Física, por el hecho de estar en un espacio abierto, porque en la pista tú estás susceptible a que pasen muchas cosas que en el aula, en un ambiente cerrado, no pasarían”⁵⁷.

En contrapartida, la profesora de Matemáticas afirmó que no sabría contestar, porque no suele oír nunca nada acerca de lo que pasa o haya pasado en las clases de Educación Física.

3.1.3.4 Directivo

En entrevista al personal directivo, a éste se le preguntó si solía haber episodios de violencia en las clases de Educación Física. Todas relataron que no hay violencia o que es muy raro que se produzca algún suceso de ese tipo.

“Mira, muy raro, muy raro. No pasa. (...) Muy raro, porque el profesor está presente, está guiando las actividades”⁵⁸ (Coordinadora de estudios).

“Ah, no. Poquísimo, raras veces”⁵⁹ (Subdirectora).

“No, Educación Física es la mejor clase (...) El colegio sólo debería tener clases de Educación Física”⁶⁰ (Directora).

⁵⁷ “Acho que acontece mais na Educação Física, até pelo fato de tá num espaço aberto, porque a quadra você fica susceptível a, a acontecer várias coisas que na sala de aula num ambiente fechado não, não causaria” (Profesor de Historia).

⁵⁸ “Olha, muito raro, muito raro. Não acontece, você tá aqui e você sabe, né? Muito raro, porque o professor tá presente ele tá dirigindo as atividades” (Coordinadora).

⁵⁹ “Ah, não. Pouquíssima, raras vezes (...)” (Sub-diretora).

⁶⁰ “Não, Educação Física é a melhor aula (...) A escola só deveria ter Educação Física” (Directora).

3.2 Análisis de las categorías acerca de la violencia escolar en la Educación Física:

3.2.1 Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados

Las agresiones directas físicas fueron una conducta más presente entre los chicos, sobre todo durante los partidos y las actividades prácticas. Muchas agresiones físicas fueron camufladas como conductas normales del juego, la llamada “carga legal”, lo que puede indicar tanto la naturalización de la violencia en el contexto del juego como que los alumnos desarrollaron esta estrategia para ocultar sus agresiones en esa asignatura.

La mayor incidencia de agresiones directas físicas entre los chicos está en conformidad con otros estudios que verificaran que el género es una variable importante que puede promover diferencias en la forma de acosar (HERNÁEZ, 2013; BENÍTES y JUSTICIA, 2006; HERNÁNDEZ, SARABIA y CASARES, 2002; DÍAZ-AGUADO, 2005). Este hecho puede ser interpretado como una necesidad de los adolescentes de afirmar su masculinidad a través de actitudes estereotipadas de enfrentamiento, comportamiento hostil, violento, agresión y de dominación ante su grupo de iguales (OLIVEIRA y VOTRE, 2006; CAMACHO, 2001).

La cuestión de género también apareció muy fuerte a través de sucesos de exclusión promovidos por los chicos hacia a las chicas durante los partidos, lo que puede haber contribuido, en parte, a la baja participación de las chicas. Dichos sucesos de exclusión a las pocas chicas que se atrevían a jugar entre los chicos, bien como la separación observada durante las clases libres donde los chicos se dedicaban al fútbol y las chicas al vóley u otra actividad no relacionada a las prácticas físicas, puede ser analizada como un reflejo de las antiguas concepciones de Educación Física en que la mujer no debería involucrarse en deportes, sobre todo en aquellos que promueven el contacto físico. Concepciones que hasta hoy promueven esa clase de prejuicio, alejando a las chicas del deporte en general (DUARTE y MOURÃO, 2007).

Específicamente con relación al G6, la baja participación de las chicas puede haber sido agravada por el hecho de ser un grupo con un número bastante reducido

de chicas, sólo 6 de los 20 alumnos que lo componen. En el caso relatado en el que se pidió a las chicas que limpiasen los bancos utilizados en la actividad, parece que la profesora comparte esa antigua concepción de Educación Física, donde las chicas, por su naturaleza, pueden ser liberadas de las actividades prácticas para participar a su manera: limpiando los materiales, ordenando el espacio o animando el partido. Además, al pedir que las chicas limpien y solicitar “algún chico fuerte” para cargar materiales pesados, la profesora acaba por reforzar e indicar, según Finco (2008), qué es valorado como positivo socialmente para cada sexo.

Las chicas que entraban a jugar solían ser ignoradas por gran parte de los chicos, que dominaban el partido. Muchas de las chicas permanecían en la pista, pero paradas o charlando entre ellas, sin realmente estar participando. Algunas realizaban una sola vez la actividad propuesta, para luego sentarse y asistir como espectadoras. Fueron pocas las chicas que se quejaron y reivindicaron mayor participación en los partidos, lo que indica una probable aceptación de esta situación entre gran parte de los distintos sujetos: chicas, chicos y profesora. Este cuadro también fue verificado en el estudio de Jacó (2012). Sin embargo, la autora resalta que, pese al silencio y a fingir que todo va bien en los partidos, los alumnos perciben que no todos participan de igual manera.

Las prácticas educativas, de forma directa o indirecta, consciente o inconscientemente enseñan y refuerzan diferencias basadas en el sexo, direccionando a chicas y chicos según el tipo de conducta socialmente esperada y deseada para cada sexo (FINCO, 2008). Cuando la profesora acepta y considera como normal la no participación de las chicas en las actividades propuestas, así como su aparente falta de interés en las actividades físicas, afirma, aunque sea inconscientemente, que este entorno no es para ellas, pudiendo reforzar este tipo de creencia entre el alumnado, privando y alejando a las alumnas del ámbito de las actividades físicas deportivas. Además, esta actitud valida el comportamiento machista de los chicos que excluyen a las chicas en los partidos.

Estando de acuerdo con las afirmaciones de Newman (2004) de que cuando el profesorado se inhibe ante una situación de violencia o injusticia, dicha agresión puede ser percibida e interpretada por el alumnado como algo normal, lo que reforzaría su práctica y permanencia en el tiempo. Por tanto, regular estas

situaciones, intervenir propiciando momentos de reflexión y discusión ante la diversidad, es una de las responsabilidades del profesorado (GUIMARÃES et al., 2001).

Es interesante analizar el caso atípico que ocurrió durante la clase guiada de vóley al G7, donde todas las chicas entraron a participar. En ese caso en concreto, la temática de la clase era familiar y cercana a los intereses de ellas, lo que lleva a la hipótesis de que la efectiva participación de las chicas en las prácticas también está relacionada con el tipo de contenido que es trabajado. Así, las clases que versan sobre una temática que les sea más cercana tendrían una mejor participación que las clases con temáticas muy distintas a las que ellas están acostumbradas. No es la intención defender clases exclusivamente destinadas a las chicas, con contenidos que socialmente suelen ser destinados a ellas como la danza o las actividades expresivas, sino resaltar cómo los contenidos seleccionados la mayoría de las veces son de mayor interés masculino, como el fútbol.

Las clases de Educación Física suelen tener un fuerte carácter deportivo, donde el fútbol, el vóley y el baloncesto aparecen como los deportes más practicados. Las demás modalidades, como las actividades expresivas, rítmicas, los juegos, etc., son poco trabajados (BETTI, 1999). Sin embargo, los contenidos de esta asignatura deberían ser elaborados de manera que se consideraran las especificidades culturales del alumnado, además de promover distintas actividades para que los alumnos tengan oportunidad de experimentar nuevas posibilidades de movimiento y romper paradigmas de género tales como que los chicos no bailan o las chicas no pueden ser buenas futbolistas (BRASIL, 1997).

En relación con la diferencia en la frecuencia de episodios violentos, verificada en las clases prácticas libres y guiadas, ésta puede ser explicada por el hecho de que en las clases libres los alumnos pudiesen elegir qué hacer y con quién hacer, evitando tanto las actividades en las cuales saben que son poco habilidosos como pudiendo quedar entre amigos, rehuyendo a los compañeros hostiles.

No obstante, es necesario destacar que la clase libre es, en sí misma, una forma de violencia del centro, porque hiere el derecho del alumnado de tener clases de Educación Física. Ese tipo de “clase” no encaja dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje por no poseer algunos parámetros básicos para ser

caracterizado como una actividad pedagógica, como el planeamiento y la intención de desarrollar contenidos específicos. Así, se acerca más a momentos de ocio que a una clase.

Las amenazas realizadas por la profesora de Educación Física hacia sus alumnos como un intento de hacer frente a las manifestaciones perturbadoras y violentas en la clase teórica pueden señalar la falta de conocimientos y recursos pedagógicos para lidiar con esos comportamientos. Sin embargo, es papel del profesorado, en primera instancia, manejar las situaciones conflictivas en su clase, considerando a los alumnos en su singularidad y buscando formas flexibles para solucionar los problemas cotidianos. El problema es que estas habilidades mediadoras, tan necesarias en el profesorado, suelen ser poco exploradas en su formación inicial (LEITE y LÖHR, 2012).

Por tanto, la formación continuada de los docentes aparece como esencial y necesaria para una buena actuación profesional, debiendo ser algo permanente a lo largo de toda la carrera docente, rompiendo con la visión simplista, presente en los años sesenta y setenta, de que dicha formación servía apenas para entrenar técnicas y actualizar profesionales. Hoy día, la formación continuada implica mantener un aprendizaje constante y una revalorización de los procesos formativos para el desarrollo tanto personal como profesional, auxiliando en práctica pedagógica (PALMA, 2011).

En el caso específico en que la profesora desconsideró la relación entre los contenidos de su clase con la actividad de *Parkour*, es posible interpretarlo como una falta de apertura para el trabajo con contenidos distintos a los que están en el libro, aunque estos formen parte del contexto cultural del alumnado. Estando de acuerdo con Abramovay (2005), que apunta que la cultura joven es, muchas veces, rechazada por los centros escolares y sus representantes, hecho que puede llevar a un empeoramiento en la relación profesor-alumno, dado que, aún según la autora citada, los alumnos tienden a admirar y a relacionarse mejor con profesores que desarrollan temas actuales y cercanos a su realidad.

3.2.2 Factores desencadenantes

Durante las observaciones fue posible verificar que algunos fallos de organización de las clases, por parte de la profesora, promovieron situaciones de violencia entre el alumnado. Estos fallos pueden ser reflejo de una planificación deficitaria de los objetivos de esta asignatura a lo largo del curso, dado que, según Bossle (2002), la planificación orienta la acción docente a medida que establece cómo, cuándo y para quién las actividades serán realizadas, visando cumplir con los objetivos y siendo imprescindible en la actividad pedagógica. Esta dificultad de planificación parece ser, según el autor, una constante en el área de la Educación Física, dados los pocos artículos sobre el tema en revistas especializadas, lo que indicaría una falta de interés en la temática; el foco del trabajo de los profesores se dirige más al hacer práctico, no valorando planificaciones o la parte necesaria del trabajo escrito; qué orientaciones han recibido en su formación inicial, etc.

La provocación negativa también fue verificada como un factor desencadenante. A partir de los resultados es posible afirmar que gran parte del alumnado posee una baja tolerancia a la diversidad, lo que conlleva las numerosas provocaciones a los compañeros fuera del estereotipo de belleza tenido como aceptable, a los que tienen una orientación sexual distinta, a los que presentan un comportamiento distinto del socialmente esperado para cada sexo, etc. También fue posible percibir que el alumnado en general tiene pocas habilidades sociales y estrategias no violentas de resolución de conflictos, lo que explica, en parte, las respuestas violentas ante dichas provocaciones.

Dichos resultados están de acuerdo con otros estudios e indican la necesidad urgente de un trabajo pedagógico específico para la aceptación de la diversidad, habilidades sociales, expresión de sentimientos y comunicación asertiva para lograr una buena convivencia y prevenir el surgimiento de conductas violentas y evitar su permanencia en el tiempo (ABRAMOVAY, 2005; CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2001; SEGURA, 2006).

Otro factor desencadenante verificado fue el hecho de poseer una baja habilidad motora, es decir, no saber jugar, punto en el que las chicas parecen más susceptibles, dado que la habilidad motora de la gran mayoría de las chicas fue

identificada como muy inferior a la mayoría de los chicos, sobre todo en actividades de juego con el balón. Esto concuerda con la investigación de Duarte y Mourão (2007) que relaciona la no participación, o la participación esporádica, de las chicas por no presentar el nivel motor exigido por profesores y compañeros.

Esas diferencias pueden ser explicadas por aspectos culturales, dado que los chicos suelen tener una mayor experiencia corpórea en juegos con balón, actividades de velocidad, fuerza y agilidad, mientras que las chicas suelen experimentar más actividades rítmicas y de expresión. El problema reside en el hecho de que en las clases de Educación Física suelen ser enaltecidas justamente las capacidades más vividas por ellos, lo que confiere una cierta carga de incompetencia a las chicas, siendo necesario cambiar esta realidad, ofreciendo tanto oportunidades de apropiación de esas capacidades valorizadas por parte de las chicas, sin depreciar su esfuerzo o exigir resultados rápidos, como incluir contenidos con los que ellas tengan más familiaridad, para que los chicos también pasen por momentos iniciales de aprendizaje y puedan ampliar su experiencia corpórea (BRASIL, 1997).

Sin embargo, tener una baja habilidad motora, independientemente ser chica o chico, se constituyó como un factor de riesgo para sufrir diversas situaciones de violencia en las clases de Educación Física, lo que guarda conformidad con algunas investigaciones que apuntan la fuerte relación entre baja habilidad motora o bajas calificaciones en la asignatura de Educación Física y cuadros de victimización (BEJEROT, EDGAR y HUMBLE, 2011, MELIM y PEREIRA, 2015).

Otro factor identificado que pareció intensificar esta exclusión y violencia hacia los menos habilidosos fue el deporte como un contenido recurrente durante las clases prácticas, al mismo tiempo que muchos de sus conceptos como la competición, el dominio de la técnica, reglas rígidas, la victoria y la derrota fueron traídos para dentro del ámbito educativo, pero sin ninguna adaptación pedagógica. Estando de acuerdo con Betti (1999), que apunta la necesidad de problematizar y adaptar estos conceptos, así como diversificar los contenidos.

Sin embargo, hay que resaltar que el problema no está en trabajar el deporte como contenido en la Educación Física, ni tampoco en la actividad competitiva en sí, sino en la manera en que estas actividades son desarrolladas, dado que sin una

problematización y adaptación a los objetivos pedagógicos, pueden conllevar situaciones de exclusión, conflicto y dominación por parte de algunos alumnos.

3.2.3 Percepción

Según los relatos de los alumnos es posible afirmar que su percepción acerca de la violencia durante las clases de Educación Física está más fuertemente influenciada por las situaciones de agresión directa física o verbal, dado que la mayoría de las situaciones ejemplificadas fueron de esos dos tipos. Esto puede indicar la falta de claridad en relación con los otros tipos de violencia, como la indirecta relacional o la violencia del colegio, por ejemplo, dificultando su identificación y contribuyendo a su permanencia.

Dicha falta de claridad también fue verificada en el discurso de la profesora de Educación Física, dado que ésta utilizó reiteradas veces la palabra “juego” refiriéndose al comportamiento de los alumnos que ella interpretaba como violentos. Siendo verificada, también, cuando la profesora afirmó percibir que en los partidos de fútbol hay más episodios de violencia que en los de vóley, porque en este último la pista es dividida por la red, lo que evita el contacto físico de los equipos. Estos resultados indican que la profesora circunscribe las conductas violentas sólo, o principalmente, a aquellas que desembocan en agresiones físicas.

La percepción de las representantes del equipo directivo de que no hay, o que son muy raros, casos de violencia en la Educación Física, así como el desconocimiento acerca de lo que sucede en estas clases por parte de la profesora de Matemáticas, puede revelar la falta de diálogo entre los distintos agentes escolares y la fragmentación de la educación en distintas asignaturas e instancias. Así, lo que pasa en la cuadra no llega al conocimiento de quien trabaja en el edificio administrativo, los problemas enfrentados por la profesora de Educación Física no son debatidos con profesores de otras asignaturas, los profesores trabajan de forma aislada, etc.

Al comparar la frecuencia de episodios de violencia en sus clases con clases de otras asignaturas, la profesora de Educación Física y el de Historia concluyen que es probable que haya más violencia en la Educación Física. Los argumentos

fueron: la excitación de salir del aula genera un exceso de energía que puede manifestarse por medio de la conducta violenta; el espacio abierto de la pista es un factor generador de imprevistos que pueden culminar en manifestaciones violentas.

Hoy en día, ambos argumentos pueden ser considerados como verdaderos, dado que es evidente que la excitación por salir del aula puede expresarse a través de actitudes violentas, de la misma manera que la libertad de estar en la pista. Pero otras variables deben ser analizadas antes de condenar el sentimiento de excitación del alumnado y la amplitud de la pista. Factores como permanecer en el aula mucho tiempo, en clases expositivas, con pocas posibilidades de movimiento o interacciones sociales pueden llevar a dichos comportamientos descritos por los profesores.

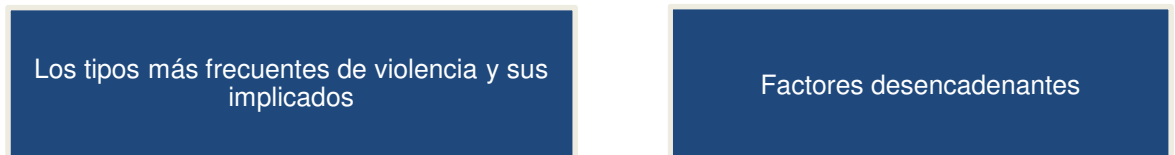
Santos (2001) afirma que el proceso de aprendizaje es más efectivo y ameno cuando suscita debates, promueve diálogos, necesidad de cooperar; es decir, cuando incentiva las interacciones sociales, tanto entre alumnos como entre alumno y profesor. Esto puede ocurrir tanto dentro como fuera del aula, a través de actividades dinámicas, juegos, experimentos, suscitando el interés y la curiosidad del alumnado.

Además, siendo el centro un espacio tanto para el aprendizaje de contenidos como para la socialización del alumnado (URUÑELA, 2006), como para aprender a convivir en sociedad es necesario saber relacionarse de forma asertiva con los demás, aprendiendo habilidades sociales y de resolución de conflictos (SEGURA, 2006) que a partir de las interacciones surgirán y deberán ser mediados como oportunidades de desarrollo personal (VINHA, 2013), las interacciones sociales deberían ser fuertemente incentivadas en el contexto escolar.

De manera que si el alumnado estuviera acostumbrado a la interacción interpersonal, a actividades dinámicas y grupales, habiendo aprendido habilidades sociales y formas alternativas de resolución de conflictos, quizá los factores responsables de promover una mayor frecuencia de situaciones de violencia en las clases de Educación Física, apuntados por los profesores en esta investigación, pudiesen ser disminuidos.

3.3 Resultados acerca de la violencia escolar en el recreo:

Figura 2: Categorías acerca de la violencia escolar en el recreo:



El espacio común del patio y su entorno es bastante amplio; sin embargo, ofrece pocas opciones para el entretenimiento, convivencia e interacción grupal. Enfrente del comedor hay algunas mesas que eran usadas por los alumnos para estar en grupo charlando, las pistas posibilitan la oportunidad de juego, pero el centro no ofrece ningún tipo de material para esa práctica. Cuando algún alumno llevaba un balón los chicos se autoorganizaban para jugar al fútbol en la pista principal. Los partidos eran disputados hasta que uno de los equipos llegara a dos goles, de manera que el equipo perdedor cedía su lugar para que entrara otro a la disputa.

Se observó que la mayoría de los alumnos se juntaba en pequeños grupos y caminaba por el patio y demás zonas comunes. Los chicos del G6 solían jugar a “pilla pilla”⁶¹ o practicar movimientos de *Le Pakour*.

En el período vespertino no había ningún funcionario responsable de supervisar a los alumnos durante el recreo, visto que la plaza de la inspectora de alumnos había sido suprimida debido a los recortes del Estado. Por esta razón, otros funcionarios se turnaban en esa función. En general quien solía suplir esta demanda era la funcionaria de la secretaría, que participó de esta investigación, recibiendo la

⁶¹ Juego de niños dónde uno tiene que perseguir a los demás que corren libremente. Aquel que es pillado tiene que ayudar a pillar a los demás compañeros. En portugués recibe el nombre de “pega-pega”.

denominación de “inspectora de alumnos”. La subdirectora también solía permanecer en el patio a menudo durante los recreos.

3.3.1 Categoría “Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados”

Fueron observados escasos sucesos de violencia durante el recreo. El tipo más frecuente fue la directa verbal seguida por la directa física e indirecta relacional, todas entre alumnos. La violencia al centro también fue verificada, además de un sólo caso de violencia del colegio, protagonizado por una funcionaria hacia un alumno, y la violencia en el colegio. Sin embargo, se debe resaltar que el recreo fue apuntado por el alumnado como uno de los espacios donde más se producen situaciones de violencia.

- Agresiones directas verbales entre alumnos:

Los insultos fueron la conducta más recurrente en este intervalo, siendo utilizada tanto para provocar negativamente a un compañero como en respuesta a algún tipo de conflicto interpersonal.

Fue posible percibir que gran parte de las chicas se separaban durante el recreo en grupos rivales que, una u otra vez, entraban en conflicto porque algún grupo había expandido rumores había provocado negativamente el otro, siendo los insultos y las amenazas la principal forma de agresión entre ellas.

- Agresiones directas físicas entre alumnos:

Fueron observadas algunas breves agresiones (como patadas, empujones, puñetazos, arañazos, entre otros) que cesaban al momento, siendo resultado en gran parte de provocaciones negativas y conflictos interpersonales.

Una trampa organizada por las chicas del G8, un hilo amarrado entre dos puntos escondido entre la hierba del patio dispuesto para que aquél que pasara por este camino tropezara, fue incluida bajo la denominación de agresión directa física,

porque tenía como objetivo, por medio de una burla, dañar la integridad física de los compañeros.

- Agresiones indirectas relacionales entre alumnos:

El caso más frecuente fue el dominio de la pista principal por algunos chicos para la práctica de fútbol. Los propios alumnos se autoorganizaban en los partidos y en las divisiones de equipos; sin embargo, muchos chicos se quedaban al margen, como espectadores. Ninguna chica fue vista participando.

Algunos alumnos pasaban el momento del recreo caminando solos o sentados en rincones más aislados del patio.

- Violencia al centro:

Fue observado que la mayoría del alumnado tenía la costumbre de tirar la basura al suelo, pese a que hubiera cestos disponibles en distintas zonas del patio. Otra conducta verificada fue la de dejar tiradas las tazas de leche que cogían del comedor o utilizarlas como balón para jugar a fútbol.

- Violencia del centro:

Un día en que los alumnos estaban bastante agitados en la cola del comedor, un chico fue empujado hacia fuera y una de las funcionarias, que solía mantener una postura bastante rígida para con el alumnado, sólo vio cómo él intentaba meterse en su sitio, empujando al compañero que le había echado. La funcionaria le gritó que fuera al final de la cola. El chico intentó por dos veces explicar que le habían quitado el sitio, pero la funcionaria ignoró sus intentos de explicarse, ordenando que fuera al final de la cola, o no le daría ninguna galleta por haberse colado.

- Violencia en el colegio:

El mismo chico involucrado como presunto autor del hurto del móvil en la clase práctica al G8 fue encontrado fumando marihuana en un rincón más alejado del patio. Según el relato de la subdirectora, fueron sus propios compañeros de grupo quienes la avisaron.

3.3.2 Categoría “Factores desencadenantes”

Los factores desencadenantes de las situaciones de violencia entre los alumnos fueron, sobre todo, las provocaciones negativas por parte de algunos compañeros. También fueron verificados: poca supervisión por parte de adultos responsables; funcionarios sin formación en el ámbito de la educación; segregación de parte de las chicas en grupos rivales que, a veces, culminaban en situaciones de atrito; dominación de la pista principal para la práctica del fútbol por parte de los chicos mayores, resultando como consecuencia la exclusión de muchos chicos y de todas las chicas.

3.4 Análisis de las categorías acerca de la violencia escolar en el recreo:

3.4.1 Los tipos más frecuentes de violencia y sus implicados:

Muchos estudios apuntan este momento como uno de los más propicios para las situaciones de violencia entre el alumnado (ANDERSON-BUTCHER, NEWSOME y NAY, 2003; CASTRO, 2004; FÉLIX, SORIANO y GODOY, 2009; CEREZO, 2009), entre el alumnado el recreo fue citado como uno de los espacios donde más ocurren situaciones de violencia en el centro, sin embargo, este dato no fue verificado en este estudio, puesto que fueron observados pocos casos de violencia durante el recreo.

La contradicción de haber observado pocos sucesos de violencia durante este momento y los relatos de los alumnos puede ser explicada tanto por el hecho de que el patio y sus alrededores son muy amplios, como porque los alumnos

agresores probablemente elijan rincones más alejados y de poca visibilidad para actuar.

La hipótesis de que los alumnos utilizaron la violencia oculta para camuflar sus conductas violentas durante el recreo no tiene tanta fuerza, dada poca necesidad de esconder sus agresiones por la baja supervisión de adultos responsables en esos momentos.

El recreo, por ser un momento de relativa libertad donde los alumnos se interrelacionan en un espacio común bastante amplio, puede ser una muestra de la calidad de las relaciones establecidas entre el alumnado. Teniendo en cuenta la percepción ya descrita del alumnado, es posible considerar una probable degradación de este espacio común de convivencia.

Dicha degradación se hace notar, también, por la costumbre de gran parte del alumnado de tirar toda la basura al suelo, así como dejar tiradas las tazas utilizadas en la merienda. Este comportamiento también puede ser interpretado como la violencia al centro, siendo una forma del alumnado de exponer su descontento con el centro educativo y/o sus representantes.

El episodio de violencia del centro, protagonizado por una de las funcionarias del comedor, indica, además del desgaste en la relación funcionario-alumno, la falta de recursos y habilidades sociales de algunos funcionarios para interactuar con el alumnado. Este caso refleja, también, la falta de apertura para el diálogo, por parte de la funcionaria, al no permitir al alumno explicar la situación, y la utilización de amenazas para imponer su decisión (arbitraria) a dicho alumno.

Otro punto interesante para el análisis fue que nadie que estaba en la cola, y sabía que el compañero estaba siendo injustamente punido, se manifestó para ayudarlo. Todo lo contrario: muchos empezaron a reírse y hacer burlas de su situación, indicando una gran falta de compañerismo y de sentido de justicia por parte de estos alumnos. Sin embargo, también es necesario analizar esta falta de intervención a partir del punto de vista de que, quizá, nadie se ha pronunciado por miedo a ser igualmente punido por la funcionaria, visto que ésta estaba visiblemente alterada, gritando al alumno en cuestión.

También es importante resaltar que la relación funcionario-alumno sufre una permanente tensión, dado que son estos los profesionales que están, diariamente, en contacto directo con los alumnos, con la difícil tarea de asegurar el cumplimiento de muchas normas escolares que no siempre son del agrado del alumnado (ABRAMOVAY, 2005). Esto podría, en parte, explicar la forma tan grosera y alterada del trato de la funcionaria al alumno. Sin embargo, esta situación no es suficiente para justificar dicha situación de violencia. Su relevancia está en el hecho de que, identificando las posibles causas que llevaron a esta funcionaria a actuar de esta manera, se pueden elaborar estrategias para disminuir y prevenir nuevos sucesos de este tipo.

Parte de las muchas provocaciones negativas entre el alumnado pueden ser interpretadas, según Prodócimo y Recco (2008), como la forma encontrada, por parte de los alumnos que poseen escasas habilidades sociales, para interactuar socialmente con sus compañeros. Sin embargo, dichas provocaciones solían resultar en respuestas violentas de quien las sufría, lo que indica la necesidad de desarrollar junto a los alumnos formas más asertivas de relacionarse con los compañeros, a través de habilidades sociales y alternativas de resolución de conflictos (ABRAMOVAY, 2005; CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2001; SEGURA, 2006).

3.4.2 Factores desencadenantes:

La baja supervisión durante este momento por parte de los profesionales, educativos o no, está de acuerdo con otros estudios que tratan esta problemática, relacionándola, entre otros factores, a la poca importancia que recibe, pese su valor pedagógico y las oportunidades que ofrece para el desarrollo personal del alumnado (NEUENFELD, 2003; PRODÓCIMO y RECCO, 2008).

El escaso número de funcionarios es apuntado por algunos autores como un factor que puede contribuir al surgimiento y mantenimiento de las conductas violentas (ANDERSON-BUTCHER, NEWSOME y NAY, 2003; FÉLIX, SORIANO y MESAS, 2009; PRODÓCIMO et al., 2014). Además, este cuadro puede sobrecargar

a los pocos profesionales que ejercen esta función, deteriorando aún más la relación funcionario-alumno, que ya es bastante problemática (ABRAMOVAY, 2005).

Otro factor desencadenante verificado fue la falta de preparación y formación de los funcionarios para interactuar con el alumnado de forma asertiva. Como tener formación específica en el área de la educación no es un criterio exigido para la contratación de funcionarios, deberían ofrecerse cursos para formar y capacitar a estos profesionales para actuar de manera asertiva en el ejercicio de su función (ABRAMOVAY, 2005; PRODÓCIMO y RECCO, 2008).

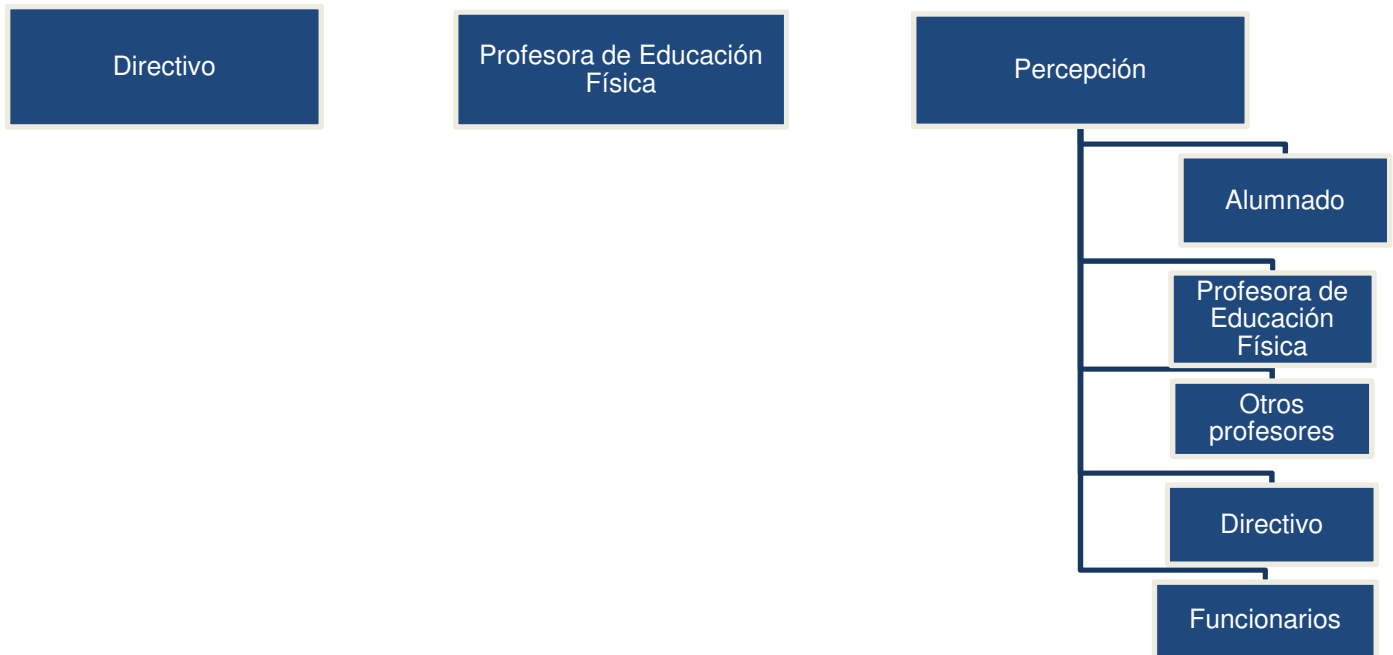
La segregación de parte de las chicas en grupos rivales puede ser interpretada como una falta de tolerancia a la diversidad. La diferencia debería ser encarada como una forma de entrar en contacto con algo nuevo y probar distintas experiencias, ampliando el aprendizaje y enriqueciendo la formación personal de los sujetos (LEITE y LÖRH, 2012). De acuerdo con el documento del Consejo Escolar del Estado (2001), los centros deben trabajar al máximo para evitar este tipo de segregaciones, trabajando desde una perspectiva multicultural para promover una mejor comprensión y aceptación de las diferencias y asegurando el aprendizaje convivencial, a través del: “desarrollo de la inteligencia emocional, de las habilidades cognitivas, del razonamiento moral y de las habilidades sociales”. (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2001, p. 8).

En relación con la dominación de la pista por los chicos mayores para los partidos de fútbol, es posible inferir que la falta de espacios atractivos en las zonas comunes del patio puede llevar a dicha situación. Y es que, pese a la gran amplitud del patio y demás zonas de acceso libre durante el recreo, este ofrece pocas estructuras destinadas a la socialización, como mesas y sillas, bien como estructuras y materiales que posibilitasen una autoorganización de los alumnos en actividades de entretenimiento.

Esto está en conformidad con otras investigaciones que verificaron las pocas opciones de espacios adecuados para la socialización e integración en actividades de ocio; la exclusión de los menos habilidosos; y la exclusión de las chicas por concepciones machistas, que confieren un carácter masculino al fútbol (NEUENFELD, 2003; PRODÓCIMO y RECCO, 2008).

3.5 Resultados de la actuación de los profesionales ante los sucesos de violencia:

Figura 3: Categorías acerca de la actuación de los profesionales ante los sucesos de violencia



Antes de detallar los resultados de esta categoría, hay que resaltar que fue relatado, tanto por profesores como por el equipo directivo, que los sucesos de violencia, así como las estrategias de intervención, no suelen ser discutidos colectivamente durante las reuniones pedagógicas, que ocurren dentro de la jornada de trabajo.

3.5.1 Categoría “Directivo”

Fueron verificadas una intervención durante una clase teórica y otra durante una clase práctica de Educación Física, ambas protagonizadas por la coordinadora de estudios. Durante momentos de espera en la sala de profesores fueron observadas otras dos intervenciones, también por parte de la coordinadora de estudios:

- Clase teórica de Educación Física:

En medio de una clase teórica al G7 bastante conturbada por muchas manifestaciones perturbadoras y violentas, la coordinadora de estudios entró en el aula y gritó pidiendo silencio. Luego ella empezó a reñir a todo el grupo, diciendo que no era ese el tipo de conducta que se debería tener en el centro y que era una falta de respeto con la profesora, que estaba gritando para poder hacerse oír. Antes de marcharse, ella afirma que estaría atenta a la pantalla desde su sala para ver el comportamiento de aquel grupo.

- Clase práctica de Educación Física:

El caso del hurto del móvil del G8 ocurrió en un día en que la investigadora no estaba presente en el centro. Sin embargo, el suceso fue relatado detalladamente por la profesora de Educación Física. Uno de los alumnos le pidió que se quedara con su móvil mientras jugaba a fútbol, así que la profesora puso el aparato junto con sus pertenencias en una bolsa. Al final de la clase, cuando el chico vino a por su móvil, la profesora no lo encontró en su bolsa.

El caso fue pasado a la coordinadora de estudios y todos los alumnos fueron llevados al edificio administrativo. Algunas chicas informaron a la profesora de que habían visto a uno de sus compañeros cogiendo el aparato. La coordinadora de estudios pidió que todos los alumnos abriesen su mochila para enseñar qué llevaban dentro, para evitar acusar directamente al chico. Al no encontrar el aparato la coordinadora simuló que iba a llamar a la Policía para solucionar el problema. Pocos minutos después, el chico que había hurtado el móvil se lo entregó al compañero, alegando había sido solamente una broma.

- Momentos de espera en la sala de profesores:

La primera situación ocurrió cuando una profesora entró en la sala de profesores y pidió que la coordinadora le acompañara hasta el aula para que hablara

con algunos alumnos que estaban interrumpiendo la clase con comportamientos disruptivos. La coordinadora actuó orientando a la profesora que encaminara los alumnos a la dirección para que fueran suspensos:

“Envíales con Irene [subdirectora] que ella manda todos a casa”⁶².

En la segunda situación la inspectora de alumnos entra en la sala de los profesores y comenta que un determinado alumno había llegado tarde, porque el en el camino para el centro había pinchado una de las ruedas del coche. Inmediatamente la coordinadora dice:

“Es mentira, él vive cerca del centro y viene caminando. Puedes enviarle a casa”⁶³.

3.5.2 Categoría “Profesora de Educación Física”

La profesora actuó pocas veces ante los casos de violencia entre los alumnos, siendo más ocurrente ante casos de violencia directa física. La mayoría de las intervenciones fueron breves y puntuales, pidiendo que determinado alumno dejara de molestar a su compañero. Ante la gran mayoría de agresiones directas verbales e indirectas relacionales la profesora no intervino de ninguna forma.

Ante los casos de exclusión de las chicas durante los partidos fue observada sólo una intervención. Después de pedir algunas veces que los chicos les pasasen el balón a ellas durante un partido de balonmano del G8, la profesora intervino creando la regla de que el punto sólo sería validado si una de las chicas había participado en la jugada. Los chicos se quejan con la profesora ante esta nueva regla:

“¡No es justo, profesora! El problema no es que nosotros no queremos pasar a ellas, es que ellas no quieren jugar y están

⁶² “Manda eles pra Irene que ela manda todo mundo pra casa” (Coordinadora de estúdios).

⁶³ “É mentira, ele mora perto e vem andando. Pode mandar ele pra casa” (Coordinadora de estúdios).

con mala voluntad. ¿Pasamos el balón y que hacen ellas? ¡Se encogen y saltan para el lado!’⁶⁴.

Pese a las quejas la nueva regla fue acatada, los chicos elaboraron la estrategia de dejar que las chicas hicieran siempre el primer movimiento de la jugada, pero después no volvían a pasarles el balón. Ninguna otra intervención fue realizada por la profesora para hacer frente a esa nueva forma de exclusión de las chicas.

Ante casos de abuso a las reglas durante los partidos, hasta cuando éstos eran dirigidos, la profesora tampoco solía intervenir. Una situación ocurrió durante un partido de *rugby* al G6 en el que la profesora estaba controlando con un silbato. Cuando uno de los equipos hacía punto el juego volvía a empezar después del silbido desde el centro de la pista. En cierto momento, un chico empezó la jugada antes del silbido de la profesora, sorprendiendo al equipo adversario y haciendo punto. Los jugadores del equipo afectado empezaron a quejarse a la profesora, diciendo que había sido una infracción de la regla. Pero ella afirmó que el punto había sido válido, porque no hacía falta esperar al silbido.

3.5.3 Categoría “Percepción”

3.5.3.1 Alumnado

La percepción del alumnado acerca de la actuación del personal escolar será detallada siguiendo el orden: actuación de la profesora de Educación Física, de los profesores en general y del equipo directivo.

- Actuación de la profesora de Educación Física

Hubo diferencias entre los grupos en relación con la percepción de cómo actuaba la profesora ante situaciones de violencia. La mayoría de los alumnos del

⁶⁴ “Não é justo, professora! O problema não é a gente não querer passar a bola pra elas, é que elas não querem jogar e ficam de má vontade! A gente passa a bola e que elas fazem? Se encolhem toda e saltam para o lado!” (Chico, G8).

G6 relató que en muchos momentos la profesora no actúa ante las situaciones de violencia:

“Ella deja”⁶⁵; “A veces ella se queda parada (...) toda, casi toda vez”⁶⁶.

El G7 relató que la profesora suele actuar llamando la atención, enviando a los alumnos involucrados a la dirección o quitando puntos de la calificación, mientras que el G8 afirmó que la profesora no necesita actuar porque no hay peleas durante su clase.

- Actuación de los profesores en general

Según los relatos de los alumnos, los profesores suelen actuar de cuatro formas distintas ante los casos de violencia:

▪ De manera violenta:

“Grita”⁶⁷; “Tira el borrador [de pizarra]”⁶⁸; “Insultan”⁶⁹; “Se quedan con rabia”⁷⁰; “Ellos gritan, pegan a la mesa”⁷¹; “Dicen palabrotas”⁷².

▪ Repasando el problema para el directivo:

“Invitan a salir”⁷³; “Invita a salir o apunta expediente”⁷⁴; “Cualquier cosa ella invita a salir”⁷⁵; “Envía a la directora”⁷⁶.

⁶⁵ “Ela deixa” (Alumno no reconocido, G6).

⁶⁶ “As vezes ela fica parada (...) toda, quase toda vez” (Chica, G6).

⁶⁷ “Grita” (Chica, G6).

⁶⁸ “Joga o apagador” (Chica, G6).

⁶⁹ “Xinga” (Chico, G6).

⁷⁰ “Ficam bravos” (Chica, G9).

⁷¹ “Eles gritam, batem na mesa” (Chica, G6).

⁷² “Falam palavrão” (Alumno desconocido, G6).

⁷³ “Põe pra fora” (Chico, G6).

⁷⁴ “Manda pra fora ou anota ocorrência” (Chica, G7).

⁷⁵ “Qualquer coisa ela põe pra fora” (Chico, G9).

- Ignorando a los sucesos:

“Algunos fingen que no les importa”⁷⁷; “En la clase de geografía puede estar volando silla, jugando a UNO⁷⁸ en el aula, él [profesor] mira y normal”⁷⁹; “Él avisó [profesor], dijo que ‘mientras estoy escribiendo en la pizarra vosotros pueden destruir el mundo que me da igual’”⁸⁰.

- Pidiendo a que paren:

“Primero ellos avisan. En la segunda ellos avisan. La tercera ellos, dependiendo del caso, invitan a salir y dependiendo de cuantos expedientes tengas tú eres suspenso”⁸¹.

- Actuación del equipo directivo

Los alumnos relataron que cuando son enviados a la dirección las representantes del directivo suelen actuar de tres formas:

- Charlando:

“Ella charla”⁸²; “La subdirectora charla sin problemas”⁸³; “Dice para no hacer esto, que no es para hacer aquello, para parar”⁸⁴.

- Amenazando:

“La directora (...) pregunta un monte de cosas y después dice que no es para, que si tú no paras ella llama tu madre para

⁷⁶ “Manda pra diretora” (Chica, G6).

⁷⁷ “Alguns fingem que não ligam” (Chica, G9).

⁷⁸ Un tipo de juego de cartas.

⁷⁹ “Na aula de geografia pode estar voando cadeira (...), jogando UNO na sala que ele [professor] olha e normal” (Chico, G9).

⁸⁰ “Mas ele avisou, falou assim ‘enquanto eu estiver escrevendo na lousa, vocês podem destruir o mundo que eu não ligo’” (Chico, G9).

⁸¹ “Primeiro eles avisam. A segunda vez eles avisam. A terceira, dependendo do caso manda pra fora e dependendo de quantas ocorrências você tenha você é suspenso” (Chica, G6).

⁸² “Ela conversa” (Chico, G6).

⁸³ “A vice-diretora conversa numa boa” (Chica, G8).

⁸⁴ “Fala para não fazer mais isso, não fazer mais aquilo, pra parar” (Chica, G8).

*charlar*⁸⁵; “Si vuelves a hacer esto yo te envío, llamo a tus padres y quedas suspenso por tres días”⁸⁶.

- Puniendo:

*“Apunta expediente o suspende”*⁸⁷; *“Llama a los padres”*⁸⁸; *“Yo voy allí y casi siempre es suspensión”*⁸⁹.

3.5.3.2 Profesora de Educación Física

Serán detalladas la autopercepción de la profesora acerca de su actuación ante las manifestaciones violentas, seguida por su percepción acerca de la actuación del equipo directivo.

- Autopercepción:

La profesora afirmó que ante una situación grave de violencia ella entra a separar a los involucrados, pero que no suele actuar mucho ante otros tipos de violencia:

*“(...) ellos juegan demasiado y yo les digo que paren. Pero a veces yo no intervengo cuando dicen que son bromas aunque tengan cierta violencia. Yo no me meto mucho, sólo cuando creo que la broma se pasa de la raya de lo que están acostumbrados”*⁹⁰.

⁸⁵ “A diretora (...) fica perguntando um monte de coisas e depois fala que não é para, se você não parar ela chama sua mãe pra conversar” (Chica, G6).

⁸⁶ “Se você fizer isso de novo te mando, chamo os seus pais e você fica suspenso três dias” (Chica, G8).

⁸⁷ “Dá ocorrência ou suspensão” (Chico, G7).

⁸⁸ “Chama os pais” (Chico, G7).

⁸⁹ “Eu vou lá e quase sempre é suspensão” (Chico, G9).

⁹⁰ “(...) eles ficam brincando muito daí eu falo, às vezes, pra parar. Mas assim, eu não interfiro muito nessas brincadeiras que eles falam que são brincadeiras, mas que tem uma certa violência. Eu não interfiro muito, eu só interfiro quando eu acho que é uma brincadeira um pouquinho além do que eles estão acostumados” (Profesora Educación Física).

- Percepción profesora de Educación Física acerca de la actuación del equipo directivo:

Según la profesora, cuando un alumno es enviado a la dirección la consecuencia es una charla o una suspensión de tres días.

3.5.3.3 Otros profesores

Será expuesta la autopercepción y la percepción acerca de la actuación del equipo directivo primero de la profesora de Matemáticas y después del profesor de Historia.

- Autopercepción profesora Matemáticas:

La profesora relata que lo primero que hace es pedir que los alumnos involucrados en la situación de violencia se tranquilicen para, enseguida, preguntar la causa del problema. Sin embargo, cuando los alumnos están muy alterados ella prefiere llamar a la inspectora de alumnos o pedir que algún alumno vaya a llamarla mientras ella intenta lidiar con la situación:

“Si veo que los alumnos no me escuchan yo llamo a la inspectora de alumnos. O pido para que algún alumno que esté en el aula salir y llamar a la inspectora. Mientras tanto me quedo pidiendo para que ellos paren (...) Pero yo procuro no acercarme, porque, a veces, ellos pueden alterarse y me hacer daño. Una bofetada, una patada, alguna cosa así. Yo procuro estar hablando con ellos, intentando hacer con que ellos me escuchen, hasta que llegue la inspectora”⁹¹.

En lo que respecta a invitar a los alumnos a salir del aula, la profesora comenta que suele charlar y pedir mucho que determinado alumno pare con su

⁹¹ “Se eu vejo que eles não escutaram eu chamo a, inspetora de alunos. Ou eu peço pra um aluno que está na sala sair e chamar o inspetor de alunos. Nisso eu fico pedindo pra eles pararem (...) Mas, eu nem procuro chegar perto, porque, às vezes, eles podem se alterar e no caso até sobrar pra mim. É, um tapa, um chute, alguma coisa. Então eu procuro ir falando com eles, tentando que eles me escutem, até chegar a inspetora” (Profesora de Matemáticas).

conducta, soliendo enviar alumnos a la dirección como último recurso, pero que es bastante raro llegar a este punto.

- Percepción de la profesora de Matemáticas acerca de la actuación del equipo directivo:

La profesora relata que la principal estrategia de actuación utilizada por el equipo directivo es la charla, seguida de llamar a los padres del alumno:

“Mucha charla. Una, dos, tres veces. El alumno tiene la oportunidad de mejorar. Si no mejora llama a los padres, comenta qué está pasando y el padre viene al centro charlar con la coordinadora o con el profesor”⁹².

- Autopercepción profesor de Historia:

El profesor relata que su principal forma de actuación es parar la clase para llamar la atención de los alumnos involucrados y explicar los motivos por los cuales aquella conducta no es adecuada. Relata, también, que suele estar atento a ver si determinado comportamiento se está repitiendo.

En relación con el envío de alumnos a la dirección, relata que es muy raro utilizar este tipo de recurso.

- Percepción del profesor de Historia acerca de la actuación del equipo directivo:

El profesor afirma que la dirección suele actuar de dos maneras, charlando con el alumno o suspendiéndolo.

⁹² “Muita conversa. Uma, duas, três vezes. O aluno tem essa chance de melhorar. Se não há melhora liga para os pais, comenta o quê que está acontecendo e o pai vem até a escola conversar com a coordenação ou professor” (Profesora de Matemáticas).

3.5.3.4 Directivo

Serán expuestas las autopercepciones de actuación primero de la directora, seguida por la subdirectora y la coordinadora de estudios.

- Autopercepción Directora:

Ella afirma que la principal forma de actuación ante casos de violencia es la charla:

“Primero la charla. Creo que hasta charlamos demasiado aquí. Viene la primera vez, charla, viene la segunda, charla, viene la tercera, charla”⁹³.

- Autopercepción Subdirectora:

La subdirectora afirma que la principal medida de actuación es la charla y el consejo para que los alumnos puedan resolver su problema. Cuando la charla no resuelve la situación, se llama a los padres y, como último recurso, suspenden al alumno:

“Primero charlar, saber por qué él llegó a aquel punto. Luego intentamos aconsejar para que él comprenda que el profesor no es su enemigo, tampoco su amigo lo es. Si el problema es con un compañero intentamos reconciliarlos. Escucho a los dos, hablo con ellos e intento hacer con que se perdonen, se reconcilien o, como mínimo, se toleren (...) Si no resolver (...) yo llamo la madre. Si no resolver llamar a la madre, en la próxima él es suspenso. Lo intentamos todo para no suspender. Suspensión es el último recurso”⁹⁴.

⁹³ “Primeiro conversa. (...) A gente conversa até demais eu acho. Vem a primeira vez a gente conversa, vem a segunda vez a gente conversa, vem a terceira vez a gente conversa” (Directora).

⁹⁴ “Primeiro conversar, saber do aluno porque ele chegou naquele ponto. Ai depois que (...) tentar aconselhar a ver que não é dessa maneira, que o professor não é inimigo dele, que aquele amigo também não é. Se for com colega a gente tenta conciliar os dois. Ai ouço as duas partes, falo com os dois e ai tento fazer com que eles se desculpem ou se entendam, ou pelo menos se tolerem (...). Se não resolver (...) eu chamo a mãe. Ai não resolver chamar a mãe na próxima ele é suspenso. A gente tenta de tudo pra não chegar na suspensão. Suspensão seria o último caso” (Subdirectora).

En relación con el procedimiento de abrir expediente, ella explica que es el propio profesor quien apunta los sucesos en un libro para que haya un control acerca de lo que está pasando y si la conducta de determinado alumno ocurre sólo con un profesor o con distintos profesores. Cuando el problema pasa siempre con el mismo profesor ella charla con el docente para intentar averiguar la causa de esta conducta reiterada.

Cuando los alumnos llegan a la pelea física ella explica que lo primero es suspender a los involucrados por una semana para, después, charlar con ellos en presencia de los padres:

“Siempre hacemos así cuando ellos pelean, primera providencia es suspender, ¿por qué? Porque ellos se tranquilizan. Quedan en casa, repensando con la familia. Cuando vuelven al centro charlamos con los involucrados. Primero con los padres, vamos a sentarnos a charlar. Y no salimos de ahí hasta llegar a un acuerdo. Si la madre cree que no va a haber acuerdo devolvemos el problema: ‘Ella dijo que no va a cambiar y que va seguir haciendo lo mismo, pues cámbiala de centro... para su propio bien cámbiala de centro.’⁹⁵”

- Autopercepción Coordinadora de estudios:

Según la coordinadora el primer recurso utilizado es la charla, seguido por llamar a los padres. En relación con los expedientes, ella resalta que más importante que la cantidad es la gravedad de la conducta del alumno:

“Si él [alumno] tiene muchos expedientes, llamamos a los padres, a veces la dirección suspende. (...) Nosotros no estamos contando, porque a veces el profesor nos cobra de

⁹⁵ “A gente sempre faz isso quando eles brigam, primeira providência é suspender, por quê? Porque daí acalma os ânimos. Então vai ficar em casa, vai repensar com a família e vai acalmar. Quando voltam pra escola não conversamos com os envolvidos. Pais primeiro, vamos sentar numa sala e conversar. E a gente não sai dali enquanto não tiver um acordo. Se a mãe achar que não vai ter acordo a gente joga “(...) Ela falou que ela não vai mudar que ela vai continuar fazendo isso, então troca ela de escola... pro bem dela troca ela de escola” (Subdirectora).

que tal alumno tiene doce expedientes y no hicimos nada, pero doce expedientes del tipo 'el alumno estaba charlando', que no consideramos como grave. (...) Pero cuando es una ofensa, un insulto, algo así, nosotros, a veces el alumno no tiene ningún expediente, pero si él hace alguna cosa considerada grave es realizado un encaminamiento, llamar a los padres o suspensión⁹⁶.

3.5.3.5 Funcionarios

Primero será expuesta la autopercepción de la inspectora de alumnos y, después, la del funcionario de la cafetería:

- Autopercepción inspectora de alumnos:

La inspectora relata quedarse muy nerviosa ante casos de violencia, pero afirma siempre intervenir para separar a los involucrados:

"Me parece un poco arriesgado, pero yo intento separar. Por la mañana separé a dos chicos. Yo no tengo el tamaño que ellos tenían, suerte que ellos me respetaron e interrumpieron a la pelea (...) Es algo instintivo"⁹⁷.

- Autopercepción funcionario de la cafetería:

Según este funcionario, al presenciar conductas violentas entre alumnos él suele llamar la atención de los involucrados, diciendo que si siguen así irá a llamar a la inspectora de alumnos.

⁹⁶ "Se ele [aluno] tem muitas ocorrências, a gente chama os pais, às vezes a direção dá uma suspensão. (...) A gente não conta, porque às vezes o professor cobra que esse aluno tem doze ocorrências e não foi feito nada, mas doze ocorrências do tipo 'o aluno estava conversando', que a gente não considera uma coisa grave (...) Mas quando passa a ser uma ofensa, um xingamento, alguma coisa, aí a gente. E às vezes o aluno não tem ocorrência nenhuma e se ele fez uma coisa que a gente considera grave então é feito sim um encaminhamento, chama os pais ou é feito uma suspensão.". (Coordinadora).

⁹⁷ "Acho que é até perigoso, mas eu tento separar. De manhã eu separei dois meninos. E eu não tenho tamanho e eles tinham. Ainda bem que me respeitaram e pararam de brigar (...) É instintivo até.". (Inspectora de alumnos).

3.6 Análisis de las categorías acerca de La actuación de los profesionales ante los sucesos de violencia:

3.6.1 Actuación de los profesionales

Fueron verificadas pocas intervenciones del equipo directivo, debido a la poca presencia de sus representantes durante las clases, sobre todo las prácticas, dado que la pista estaba más alejada del edificio administrativo y de las demás aulas. La única intervención, relatada anteriormente, ocurrió durante una clase teórica al G7. Teniendo en cuenta que la amenaza tiene como objetivo intimidar, crear un sentimiento de inseguridad y subyugar el otro, reforzando una relación de poder a través del miedo (ABRAMOVAY, 2005), es posible afirmar que la conducta adoptada por la coordinadora se encuadra bajo este concepto.

Además, lleva a la interpretación de que la cámara de videovigilancia en las aulas está destinada a controlar la disciplina y el comportamiento de alumnos y profesores dentro de este espacio, tornando el ambiente opresor e inquisitivo (MELGAÇO, 2012). Mayores análisis en relación con la presencia de las cámaras serán realizados en la próxima categoría, específicamente en la subcategoría “Eficacia de las estrategias del centro”.

Los demás episodios relatados, también acerca de la actuación de la coordinadora, señalan la utilización de la suspensión de forma autoritaria, siendo tomada sin haber charlado previamente con los alumnos involucrados en las situaciones, dando la impresión de que la suspensión es una estrategia utilizada de forma estándar para todas las faltas de los alumnos.

La conducta de la profesora de Educación Física de intervenir pocas veces ante situaciones de violencia entre alumnos y abusos de las reglas o infracciones durante los partidos, en general de forma superficial, y la aparente falta de planificación de las clases estuvo en conformidad con la investigación de Guimarães et al. (2001). Dicha postura permite la formulación de la hipótesis de que la profesora no tiene claridad respecto al fenómeno de la violencia escolar y los posibles métodos de intervención, luego prefiere no actuar por falta de seguridad ante situaciones desafiantes y de difícil resolución.

Específicamente en relación con el *bullying*, algunos estudios presentan hipótesis similares, donde revelan que muchos profesores, porque aún no saben definir claramente el fenómeno, intervienen de forma puntual, superficial o desviando el problema a la dirección. Además, hay algunos relatos de profesores que afirmaron tolerar el suceso por falta de conocimientos que les posibiliten identificar e intervenir ante dichas situaciones o por considerarlos comportamientos normales entre los adolescentes (COLOVINE, 2007; SILVA *et al.* 2013; SILVA y ROSA, 2013).

Levandoski *et al.* (2011), en su investigación en la que participaron 102 profesores de Educación Física de centros estaduales de la región sur del Brasil, encontró datos importantes que deben ser analizados para comprender mejor la postura del profesor que no interfiere ante casos de violencia entre los alumnos: el 41,2% de los docentes afirmó haber tenido recelo a la hora interferir en conflictos entre alumnos, por miedo a represalias por parte de los mismos; el 60,4% de ellos teme por su integridad física cuando llama la atención del alumnado por cualquier motivo. El profesor que siente miedo en su ambiente de trabajo y no encuentra apoyo en sus compañeros o superiores puede dejar de intervenir ante casos de violencia. Pese a que el centro en cuestión no presente niveles graves de violencia, este es un punto que debe tenerse en cuenta.

Sin embargo, el hecho de no actuar ante algunos casos puede dar la equivocada impresión al alumnado de que existen determinadas manifestaciones de violencia que son aceptables en el contexto de las clases de Educación Física, lo que puede llevar a la naturalización de algunas formas de violencia y contribuir a su mantenimiento.

La única intervención de la profesora para intentar cambiar la situación de exclusión de las chicas durante un partido de baloncesto, descrita anteriormente, fue superficial y demasiado sencilla para la complejidad del problema. Cuando los chicos elaboraron una estrategia para seguir la nueva regla, todavía excluyendo a las chicas, la profesora no volvió a intervenir, lo que puede reflejar una falta de recursos didácticos para hacer frente a los problemas cotidianos de las clases.

No fueron observadas intervenciones pedagógicas por parte de la profesora de Educación Física que buscasen cambiar el cuadro de falta de tolerancia a la diversidad expuesto por gran parte del alumnado. De modo que es posible afirmar

que la cuestión de la aceptación de las diferencias, construcción de valores morales y respeto a los demás no suele ser trabajada en las clases de Educación Física, de igual manera que en el estudio de Guimarães *et al.* (2001).

Tampoco fue verificada ninguna intervención en ese sentido por parte del equipo directivo u otros profesionales, educativos o no, lo que puede llevar a la suposición de que si el trabajo de tolerancia a la diversidad y de convivencia está presente en el proyecto curricular del centro este no fue desarrollado en el período de las observaciones. No obstante, estas cuestiones son imprescindibles para lograr una buena convivencia, dado que ésta:

“(...) tiene que fundamentarse en la aceptación de la diversidad; esta es la que hace que la convivencia sea posible, rica, interesante y provechosa para todos. Desde los centros se ha de promover un buen aprendizaje convivencial (...)”. (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2001, p.11)

Específicamente relacionado con la omisión del profesor de Historia ante un caso de violencia entre alumnos relatado anteriormente, él, además de no intervenir para poner fin a la situación, verbaliza no querer involucrar en casos de ese tipo, exponiendo a los alumnos su poco interés y disposición para ayudarlos. Teniendo en cuenta la importancia de la actuación del profesorado ante situaciones de este tipo y la necesidad de tener, y exponer, una preocupación con el bienestar de los alumnos, se puede afirmar que dicha postura fue inapropiada y que puede contribuir a la aparición y el mantenimiento de situaciones de violencia (ORTEGA-RUIZ, DEL REY, CASAS, 2013), siendo esta omisión interpretada como una falta de conocimientos del profesor acerca de las posibles estrategias de intervención.

Según los relatos de los profesores y del directivo es posible afirmar que el centro no tiene un programa de prevención o protocolo de actuación ante casos de violencia, estando de acuerdo con la investigación de Silva y Rosa (2013). Relatan, además, que en los espacios de discusión que tienen dentro de la jornada de trabajo la temática de la violencia escolar no es abordada, sólo casos específicos, cuando estos aparecen. Esta falta de organización, de espacios para el diálogo y para el estudio acerca de la violencia escolar y de programas de prevención e intervención explican, en cierta manera, las estrategias de intervención de los distintos agentes

escolares: acciones aisladas, puntuales y reactivas, interviniendo individualmente cuando el problema surge.

3.6.2 Percepción

La percepción del alumnado acerca de la actuación del personal del centro se mostró muy negativa. Muchos alumnos relataron percibir que la profesora de Educación Física actúa poco ante los casos de violencia que ocurren en clase, mientras que la actuación de los profesores de otras asignaturas fue descrita, principalmente, como autoritaria (invitando a salir o apuntando expediente), violenta (gritar, amenazar, etc.), ignorando los sucesos, dando a entender que no les importa. En lo que respecta al equipo directivo, muchos alumnos relataron que la principal forma de actuación suele ser a través de medidas punitivas, como la suspensión, por ejemplo.

Muchos de los ejemplos descritos por los alumnos se encuadran bajo la denominación de violencia del centro, dado que es el profesorado el que promueve agresiones en contra de sus alumnos (CHARLOT, 2002). Ignorar los sucesos, así como tolerarlos, también es una forma de agresión, la llamada negligencia, de acuerdo con la tipificación de la Organización Mundial de la Salud.

Por el contrario, la autopercepción tanto de los profesores entrevistados como del directivo acerca de su actuación fue descrita como fuertemente pautada en el diálogo. Esta disparidad de percepciones, que también fue verificada en la investigación de Bradshaw et al. (2007), es muy preocupante porque expone la actual situación del centro ante la violencia escolar como ambigua. Es decir, mientras que los profesionales creen que sus actuaciones son positivas y efectivas, los alumnos las perciben como ineficaces, arbitrarias, injustas y autoritarias.

Esto casa con la investigación de Abramovay (2005) al verificar que, pese a un elevado número de relatos de alumnos acerca de la forma grosera y violenta con que son tratados cotidianamente por sus profesores, los profesionales suelen negar que actúen de manera violenta o disminuyen la frecuencia y la importancia de los casos.

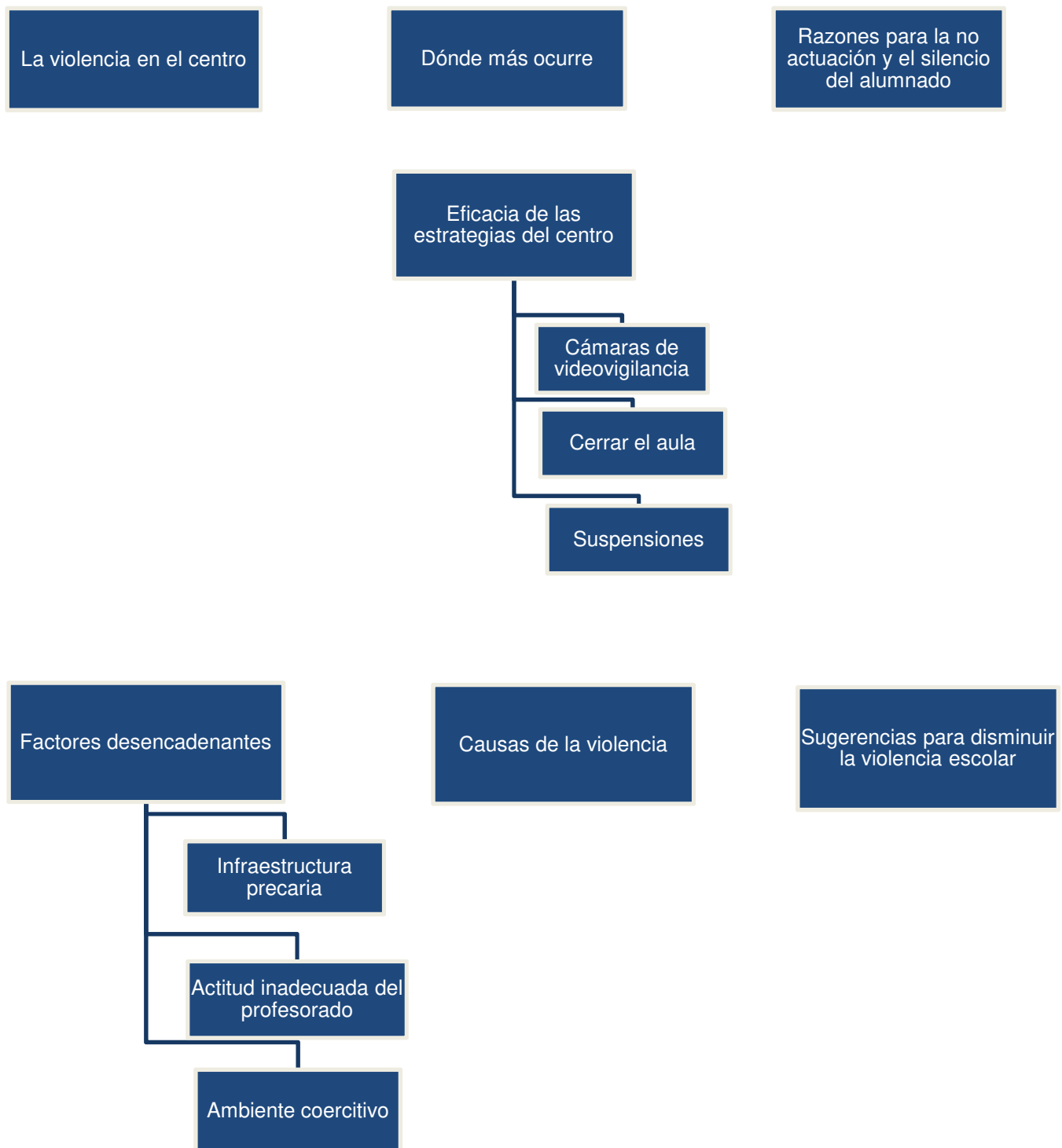
Aún según la autora, cuando los profesores son los agentes promotores de violencia, estos rompen con su contrato de profesionales educativos, creando ambientes de antieducación, es decir, ambientes intolerantes, inquisitivos, donde no hay posibilidad de diálogo entre profesor y alumno, siendo poco propicios al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación de Newman (2004) indica que las situaciones de violencia, específicamente el *bullying*, suelen no ser relatadas por víctimas o testigos en gran parte por miedo a represalias de los agresores y, también, por miedo a que intervenciones poco asertivas de los profesionales empeoren la situación. Esto que indica que si el alumnado no confía, o confía poco, en la efectividad de las intervenciones promovidas por los agentes de la institución educativa, puede haber una falta de disposición por parte de los mismos en pedir ayuda o reportar sus problemas a los responsables, hecho que contribuye a la permanencia de casos de violencia entre alumnos.

Este cuadro refuerza la hipótesis de una comunicación deficiente entre alumnado y profesionales del centro en cuestión, donde muchos de los alumnos no reportan sus problemas a los responsables, que pasan a creer que sus intervenciones han sido suficientes y eficaces.

3.7 Resultados acerca del punto de vista de los sujetos acerca de la violencia escolar:

Figura 4: Categorías acerca del punto de vista de los sujetos acerca de la violencia escolar



Los resultados de cada ítem serán expuestos siguiendo el orden establecido: primero el punto de vista del alumnado, seguido por el punto de vista de los funcionarios (inspectora y funcionario de la cafetería), profesorado (profesora de Educación Física, profesora de Matemáticas y profesor de Historia) y directivo (coordinadora de estudios, subdirectora y directora), siempre que éstos hayan debatido acerca de la temática en cuestión.

3.7.1 Categoría “La violencia en el centro”

▪ Alumnado:

La pregunta “¿Os parece que este centro es violento?” fue realizada a todos los grupos focales, suscitando distintos tipos de respuestas. Algunos alumnos afirmaron que sí consideraban el centro violento mientras que otros contestaron “más o menos” o que no lo consideraban como tal. Una chica del G9 comparó el centro a otros contextos y afirmó:

“Violencia hay en todos los sitios, no es uno de los peores”⁹⁸.

Sin embargo, al preguntar “¿Qué actos os parecen violentos?” muchos ejemplos de violencia surgieron, hasta entre aquellos alumnos que contestaron no percibir el centro como un espacio de violencias. Fueron listados casos de hurto, peleas entre chicas, depredación, presencia de drogas en el centro, violencia machista, comportamiento violento de compañeros y la vinculación de dichas conductas con las condiciones actuales del centro:

“Hay muchos robos”⁹⁹; “Lo que más pasa es pelea entre chicas”¹⁰⁰; “El mayor problema es la gente que no respeta el centro”¹⁰¹; “Gente fumando marihuana”¹⁰²; “No es tan violento, pero una profesora dijo que es un tipo de violación, los chicos

⁹⁸ “Violência tem em todo o lugar, mas não é um dos piores” (Chica, G9).

⁹⁹ “Acontecem muitos roubos” (Chico, G6).

¹⁰⁰ “O quê mais tem aqui é briga de menina” (Chico, G9).

¹⁰¹ “Acho que o problema maior é o pessoal que não respeita a escola” (Chico, G7).

¹⁰² “Gente fumando maconha” (Chico, G7).

*se quedan en un pasillo tocando el culo de las chicas*¹⁰³; *“Los alumnos que son violentos”*¹⁰⁴; *“Mi madre siempre dice que es el alumno que hace el colegio”*¹⁰⁵.

- Funcionarios:

Ambos funcionarios relataron no considerar el centro violento:

*“No considero violento, pero yo creo que la sociedad es violenta y va a reflejar en los colegios”*¹⁰⁶ (Inspectora).

*“No, no me parece. Teniendo en cuenta lo que vemos en los reportajes de otros centros del Estado, éste no es violento”*¹⁰⁷ (Funcionario de la cafetería).

- Profesorado:

Ninguno de los profesores participantes afirmó considerar que el centro sea violento.

*“Son peleas no muy serias, hubo una bastante seria fuera del centro, dentro siempre hay alguien para separar. Entonces las peleas no son tan violentas dentro del colegio”*¹⁰⁸ (Profesora Educación Física).

*“Es pelea de adolescentes a causa de novios (...) normal de la edad.”*¹⁰⁹. (Profesora de Matemáticas).

¹⁰³ “Não é meio violento, mas uma professora até falou que é meio um estupro que os meninos ficam num corredorzinho passando a mão na bunda das meninas” (Chica, G7).

¹⁰⁴ “Os alunos que são violentos” (Chica, G8).

¹⁰⁵ “Minha mãe sempre fala, o aluno que faz a escola” (Chica, G8).

¹⁰⁶ “Não considero violenta, mas eu acredito que a sociedade seja violenta e vai refletir nas escolas” (Inspectora).

¹⁰⁷ “Não acho. Essa aqui em vista do que a gente sempre vê de reportagem das outras escolas do Estado, essa aqui não, não é violenta” (Funcionario de la cafetería).

¹⁰⁸ “São brigas não muito sérias, teve uma muito séria fora da escola, que dentro da escola sempre tem alguém pra apartar. Então as brigas não são tão violentas dentro da escola” (Profesora Educación Física).

¹⁰⁹ “É briga de adolescentes por causa de namoros (...) normal da idade” (Profesora de matemáticas).

“Por lo que yo ya he convivido en otros colegios, éste tiene pequeños índices de violencia”¹¹⁰ (Profesor de Historia).

▪ Directivo:

Las tres integrantes del equipo directivo afirmaron no percibir el centro como un ambiente violento, los sucesos fueron descritos como de poca gravedad y baja frecuencia.

“No me parece [violento]. Comparando con otros centros que oímos hablar casos, no me parece, creo que es tranquilo. (...) Ellos se provocan (...) es porque uno es negro, porque el otro es gordo, porque el pelo del otro es feo, la oreja, la nariz, todo es motivo para provocar el otro”¹¹¹ (Coordinadora).

“No, nunca me pareció [violento] desde que empecé aquí. No sé si es porque yo vine de otra región muy violenta, yo trabajaba en otro centro, entonces cuando llegué aquí me pareció el paraíso. Los casos que pasan aquí no son nada en comparación a lo que pasaba en el otro. (...) La violencia aquí es agresividad con el profesor, de contestar, enfrentar (...) no seguir las instrucciones (...) Pelea entre ellos es poca, pero, a veces, pasa”¹¹² (Subdirectora).

“Nosotros no consideramos nuestro centro, pese a todos los problemas, no creemos que sea violento (...) porque los sucesos de violencia son tan esporádicos, no son todos los alumnos”¹¹³ (Directora).

¹¹⁰ “Pelo que eu já convivi em outras escolas, esta escola aqui tem pequenos índices de violência” (Profesor de Historia).

¹¹¹ “Não acho [violento]. Comparando com outras escolas que a gente ouve casos, eu não acho, eu acho tranquilo. (...) Eles se provocam (...) aí é porque um é negro, porque o outro é gordo, porque o cabelo do outro é feio, a orelha, o nariz, tudo é motivo pra um tá mexendo com o outro” (Coordinadora).

¹¹² “Não, nunca achei [violento], desde que eu estou aqui. Não sei se é porque eu vim de uma região muito violenta, trabalhava em outro colégio, então quando eu cheguei aqui achei o paraíso. O que acontece aqui é fichinha no que acontecia lá. De violência eu acho que agressividade com o professor, de responder, de desacatar (...) o professor dá uma comanda e eles não querem (...) E de briga entre eles é pouquinho coisa, mas às vezes também tem” (Subdirectora).

¹¹³ “Porque nós não consideramos nossa escola, mesmo com todos os problemas, não achamos ela violenta (...) porque temos são casos esporádicos de violência, não são todos os alunos” (Directora).

3.7.2 Categoría “Dónde más ocurre”:

- Alumnado:

El patio durante el recreo, el aula, la pista, espacio externos al centro, como la plaza cercana, durante la entrada y salida fueron los lugares más citados por los alumnos. Una chica del G8 relató que gran parte de las situaciones de violencia tienen inicio en el ambiente virtual, a través del *WhatsApp* y *Facebook*:

“Pero si te fijas, es que todo empieza en WhatsApp, tú dices ‘¿cómo ha empezado tu pelea con esa chica?’ Por WhatsApp o Facebook”¹¹⁴.

- Funcionarios:

La inspectora relató que las peleas son raras dentro del centro, siendo más común que ocurra fuera, en una plaza cercana.

- Profesorado:

Mientras que las profesoras afirmaron creer que la mayoría de los episodios de violencia tenía lugar en los espacios comunes, como el patio y la pista, el profesor afirmó creer que es más recurrente dentro del aula.

- Directivo:

La coordinadora y la subdirectora relataron que los episodios de violencia suelen pasar en ocasiones en las que los alumnos se encuentran sin la supervisión de un profesional, como en el aula durante los cambios de profesor, por ejemplo. La coordinadora también cita el espacio del patio y de la pista. La directora, por otro lado, afirma que el aula es el espacio donde más casos de violencia ocurren.

¹¹⁴ “Mas tudo começa no Whatsapp se você perceber mesmo, você fala ‘onde se arranjou briga com essa menina?’ Pelo Whatsapp ou pelo Facebook” (Chica, G8).

3.7.3 Categoría “Razones para la no actuación y el silencio del alumnado”:

▪ Alumnado

Fueron verificadas tres distintas razones para la no actuación del alumnado ante casos de violencia. La primera fue la indiferencia de los sujetos, caracterizada por tres aspectos distintos: no le importa el sufrimiento del otro, luego anima al agresor o incita a los involucrados a que concreten las amenazas; el problema no le parece de su incumbencia; por creer que no hace falta relatar los casos más “blandos”.

“Nosotros hacemos un círculo en torno de ellos para asistir”¹¹⁵; “La gente grita ‘¡pelea, pelea!’”¹¹⁶; “La pelea no es mía, no me voy a entrometer.”¹¹⁷; “Caso fuera algo más grave, yo se lo contaba. Si es algo más suave se puede dejar.”¹¹⁸.

Dicha postura sólo fue relatada como distinta en el caso de que la víctima fuera un amigo:

“Si es una amiga ya empezamos a discutir junto”¹¹⁹; “Caso sea amigo partimos para la pelea”¹²⁰; “Si es nuestro amigo (...) Hay que defender”¹²¹; “Yo sólo observo, pero si es amigo (...) yo separo”¹²².

La segunda razón fue por el miedo tanto de sufrir una agresión física al intentar contener la pelea como por represalias de los agresores. También fue verificado el recelo de que su intervención podría empeorar la situación:

“Por ejemplo, si voy yo a separar voy a llevar un puñetazo”¹²³; “Nosotros no podemos intentar separar, porque podemos entrar

¹¹⁵ “A gente faz uma rodinha em volta da pessoa pra ver” (Chica, G8).

¹¹⁶ “Todo mundo fica gritando ‘briga, briga!’” (Chica, G6).

¹¹⁷ “A briga não é minha, eu não vou me intrometer” (Chico, G6).

¹¹⁸ “Caso for alguma coisa mais grave assim eu falava. Se for alguma coisa mais leve dá pra ficar quieto assim, deixar quieto” (Chico, G6).

¹¹⁹ “Se for uma amiga a gente já começa a discutir junto” (Chica, G8).

¹²⁰ “Se for amigo vai pra cima” (Chica, G8).

¹²¹ “Se é amigo nosso (...) Tem que defender” (Chica, G9).

¹²² “Eu só observo, mas se for amigo (...) eu vou separar” (Chico, G7).

¹²³ “Por exemplo, se eu for lá separar vou acaba levando soco” (Chico, G7).

*en la pelea*¹²⁴; *“Tengo miedo”*¹²⁵; *“Hay gente que amenaza si tú hablas”*¹²⁶; *“Yo ni hablo nada, porque, por ejemplo, si vamos a hablar con la directora hay unos chavales que dicen ‘si tú hablas vamos a pegarte’*¹²⁷; *“La subdirectora llega y dice ‘voy a hablar con él’ (...) y de repente la persona de la nada llega y te dice ‘voy a pegarte dos veces en la salida porque me has chivateado’*¹²⁸; *“Sólo iba a empeorar”*¹²⁹.

La tercera fue la falta de cercanía entre alumnos y equipo directivo, que dificulta el establecimiento de una comunicación efectiva y la falta de confianza en la intervención que sería realizada por sus representantes:

*“Yo hablo con mi madre y mi madre habla con la directora. Porque yo no voy a la sala de la directora”*¹³⁰; *“Yo hablaría hasta con un extraterrestre, pero no hablaría con el personal del centro”*¹³¹; *“Yo hablaría con mi padre, porque creo que ellos irían ayudar, ahora hablar cualquier cosa con alguien del centro, no iban hacer nada”*¹³²; *“No pasa nada porque a los del centro no les importa”*¹³³.

3.7.4 Categoría “Eficacia de las estrategias del centro”:

3.7.4.1 Cámaras de videovigilancia

▪ Alumnado:

El hecho de tener cámaras de videovigilancia en las aulas suscitó diversas opiniones del alumnado. Algunos afirmaron que la presencia de las cámaras es

¹²⁴ “A gente não pode ir lá e tentar separar que se não a gente pode acabar entrando meio que na briga” (Chica, G7).

¹²⁵ “Tenho medo” (Chico, G6).

¹²⁶ “Tem gente que ameaça se você falar” (Chica, G6).

¹²⁷ “Eu nem fico falando nada, porque, por exemplo, se a gente vai lá falar com a diretora tem uns moleque que fala ‘se você fala a gente vai bater em você’” (Chico, G8).

¹²⁸ “A vice-diretora chega e fala assim “vou conversar com ele” (...) aí do nada a pessoa chega em você ‘vou te pegar na saída duas vezes, porque você me dedou’” (Chica, G8).

¹²⁹ “Só ia piorar” (Chica, G9).

¹³⁰ “Eu falo pra minha mãe e minha mãe fala com a diretora. Porque eu não vou na diretoria” (Chica, G6).

¹³¹ “Eu falaria até com um extra-terrestre, mas não falaria com o pessoal da escola” (Chica, G8).

¹³² “Eu falaria pro meu pai, porque eu acho que eles sim iam ajudar, agora qualquer coisa falar com alguém aqui da escola, não ia fazer nada” (Chica, G7).

¹³³ “Não acontece nada porque a escola, ela não liga” (Chica, G9).

totalmente positiva, siendo eficaz para la seguridad en el aula y para inhibir casos de hurto:

“Quien no debe no teme”¹³⁴; Si un alumno roba un móvil en el centro se puede saber quién fue. (...) La persona que no le gusta las cámaras es porque tiene que estar haciendo algo malo”¹³⁵.

Algunos pesaron los beneficios y los inconvenientes que la presencia de este aparato conlleva, concluyendo que es algo positivo y negativo a la vez:

“Yo creo que por un lado es bueno, porque si alguien roba alguna cosa se puede descubrir quién fue. Por otro lado es por el profesor, si él tiene algún tipo de enseñanza distinta, no sé, puede pasar algo malo”¹³⁶; “Es bueno y es malo”¹³⁷.

No obstante, la mayoría de los alumnos relataron que no les gusta la presencia de las cámaras por diversos motivos como, por ejemplo, no poder acceder a las imágenes en caso de hurto, ser una invasión de privacidad y por hacer parecer que el centro es una cárcel.

“La directora dijo que sólo si tú haces una denuncia en la comisaria que puedes ver”¹³⁸; “Creo que literalmente no sirven para nada. Porque (...) ellos no dejan ver o utilizar [la grabación], entonces no sirve para nada”¹³⁹; “(...) porque aplasta mi espacio vital”¹⁴⁰; “Parece que estamos en una cárcel, en el Gran Hermano”¹⁴¹”¹⁴²; “Hay muchos puntos ciegos,

¹³⁴ “Quem não deve não teme” (Chico, G6).

¹³⁵ “Se um aluno roubar um celular dentro da escola pode saber quem foi. (...) A pessoa que não gosta de câmera é porque deve tá fazendo alguma coisa errada” (Chica, G6).

¹³⁶ “Eu acho que por um lado é bom, porque se alguém roubar alguma coisa descobre quem é. E pelo outro lado é pelo professor, se ele tem algum tipo de ensinamento diferente, sei lá, pode acontecer alguma coisa ruim” (Chica, G6).

¹³⁷ “É bom e ruim” (Chico, G6).

¹³⁸ “A diretora falou assim que só se você fizer boletim de ocorrência que pode olhar” (Chica, G6).

¹³⁹ “Acho que literalmente não serve pra nada. Porque (...) eles não deixam você ver ou usar [a gravação], então elas não servem pra nada” (Chica, G9).

¹⁴⁰ “(...) porque tá esmagando meu espaço pessoal” (Chica, G6).

¹⁴¹ Programa televisivo donde un grupo de participantes permanecen, por su propia voluntad, encerrados en una casa sin contacto con el mundo exterior, siendo vigilados por diversas cámaras 24 horas por día. En portugués se llama “Big Brother Brasil”.

¹⁴² “Parece que a gente tá numa prisão, BBB” (Chica, G9).

*o sea, se puede hacer cualquier cosa*¹⁴³; *“El dinero que ellos gastaron con las cámaras podría haber sido utilizado para arreglar el centro”*¹⁴⁴; *“Yo creo que es malo porque si yo me porto mal ella va a tener pruebas para enseñar a mi madre”*¹⁴⁵; *“La cámara es, en realidad, para asustar [a los alumnos]”*¹⁴⁶.

- Funcionarios:

Para ambos funcionarios la cámara es una buena manera de controlar la disciplina del alumnado, siendo un recurso positivo.

*“Inicialmente creyeron que las cámaras eran para ver robos y casos de hurto. Pero no es para esto, es para incluir al profesor, si él está o no dando clase. Mejoró mucho, había profesores que estaban con el móvil y los alumnos hacían lo que querían en el aula. Hoy el profesor que hacía eso da su clase. (...) Ayuda en la disciplina, a veces el padre no se lo cree en lo que el alumno hace dentro del aula”*¹⁴⁷ (Inspectora).

*“A mí me parece bueno, por lo menos haz (...) con que el personal administrativo tenga una visión de cómo está el relacionamiento de los alumnos en el recreo, entre una clase y otra. (...) Porque el colegio es grande (...) esa cámara [hace los alumnos] (...) seguir el correcto, no tener aquella libertad de ‘vamos hacer alguna cosa allá que no hay nadie, nadie lo está vendo’”*¹⁴⁸ (Funcionario de la cafetería).

¹⁴³ “Tem vários pontos cegos aqui, ou seja, dá pra fazer qualquer coisa” (Chico, G7).

¹⁴⁴ “O dinheiro que eles gastaram na câmera podia ter usado pra arrumar a escola” (Chica, G9).

¹⁴⁵ “Eu acho que é ruim porque se eu bagunçar na sala ela vai ter provas pra mostrar pra minha mãe” (Chica, G6).

¹⁴⁶ “A câmera é, na verdade, pra assustar [os alunos]” (Chica, G9).

¹⁴⁷ “As câmeras num principio acharam que era pra ver roubo, pequenos furtos. (...) Mas não é pra isso, é pra incluir o professor, se ele tá dando aula ou não. (...) melhorou muito, tinha professor que ficava o tempo todo no celular e os alunos faziam o que queriam dentro da sala de aula. (...) Hoje o professor que fazia isso dá aula (...) Ajuda na disciplina, que às vezes o pai não acredita o que o aluno faz dentro da sala de aula” (Inspectora).

¹⁴⁸ “Eu acho uma boa, pelo menos dá pra (...) o pessoal administrativo ter uma visão de como está o relacionamento dos alunos no intervalo, de uma aula pra outra. (...) Porque a escola é grande. (...) essa câmera [faz os alunos] (...) para seguirem o correto, não ter aquela liberdade de ‘ah, vamos fazer alguma coisa ali no canto que não tem ninguém, ninguém vai saber, ninguém tá vendo’” (Funcionario de la cafetería).

- Profesorado:

Los profesores afirmaron estar de acuerdo con la presencia de las cámaras por cuestiones de seguridad dentro del aula. No obstante, el profesor de Historia resaltó que estaría en contra en caso de que las cámaras fuesen utilizadas para vigilar al profesor.

“Aquí no es el caso, pero yo sé que en otros colegios la utilizan para fiscalizar al profesor. Ahí estoy en contra fiscalizar al profesor. El profesor tiene libertad en aula para trabajar de la manera que desee”¹⁴⁹.

- Directivo:

Fueron verificadas distintas explicaciones acerca del porqué fueron instaladas y cuál era la finalidad de las cámaras. La coordinadora afirmó que las cámaras dentro del aula sirven para verificar si las clases están ocurriendo de forma adecuada, cómo está el comportamiento del alumno, evitar la depredación y el consumo de drogas dentro del espacio escolar, aumentando la seguridad en el aula, mientras que las cámaras externas fueron instaladas para frenar las invasiones que estaban ocurriendo los fines de semana.

La subdirectora afirmó que las cámaras fueron instaladas para hacer frente a las invasiones y que acabaron por ayudar a controlar la depredación del patrimonio escolar.

En contraposición, la directora relató que las cámaras fueron instaladas a causa de los episodios de hurto que ocurrían a menudo en el centro, no siendo su objetivo vigilar alumnos o profesores.

¹⁴⁹ “Aqui não é o caso, mas eu sei que tem escolas que é pra fiscalizar o professor. Daí eu sou contra fiscalizar o professor. O professor tem liberdade em sala de aula pra trabalhar da forma que ele deseja” (Profesor de Historia).

3.7.4.2 Cerrar el aula

- Alumnado:

Al contrario del recurso de las cámaras, la estrategia de cerrar el aula durante el recreo, clases prácticas de Educación Física o actividades realizadas por otros profesores fuera del aula fue defendida por todos los alumnos como positiva para evitar hurtos de objetos personales.

“Eso lo apoyo para no tener casos de robo”¹⁵⁰; “Me parece bueno, porque por lo menos no entra gente para husmear tus cosas”¹⁵¹; “Es bueno, porque da un poco más de seguridad (...) [para] las cosas que traemos y dejamos dentro del aula”¹⁵²; “En la Educación Física, tú no quieres llevar el móvil, ahí tú puedes dejar tu móvil en el aula y nadie se lo pillá”¹⁵³.

Sin embargo, algunas debilidades y críticas a esta estrategia fueron levantadas por los alumnos:

“No sirve de nada, porque nuestra puerta está rota”¹⁵⁴; “A veces nosotros olvidamos el dinero y después ellos no nos dejan entrar en el aula y quedamos sin poder comprar [en el recreo]”¹⁵⁵; “Cuando cierran la puerta y tú quieres coger alguna cosa que está dentro ellos no dejan”¹⁵⁶; “Pero si algún alumno deja cerca de la ventana y la ventana abierta hay un lugar que se puede entrar”¹⁵⁷; “¿Te acuerdas cuando cerraron la puerta y robaron tus cascos por la ventana?”¹⁵⁸.

¹⁵⁰ “Isso aí eu apoio pra não ter caso de roubo” (Chica, G9).

¹⁵¹ “É bom, porque pelo menos não entra os outros pra ficar mexendo nas suas coisas” (Chica, G7).

¹⁵² “É bom porque dá um pouco mais de segurança. (...) [para] as coisas que a gente traz e deixa dentro da sala” (Chico, G6).

¹⁵³ “Na Educação Física, você não quer levar o seu celular, aí você pode deixar o seu celular lá dentro e ninguém rouba, ninguém pega” (Chica, G6).

¹⁵⁴ “Não adianta nada, nossa porta tá quebrada” (Chica, G7).

¹⁵⁵ “Mas às vezes a gente esquece dinheiro e depois eles não deixam mais a gente entrar e a gente fica sem comprar [no recreio]” (Chica, G6).

¹⁵⁶ “Quando fecham a porta e você quer pegar alguma coisa lá dentro e eles não abrem” (Chica, G8).

¹⁵⁷ “Mas se algum aluno deixar perto da janela e a janela aberta tem um lugar que dá pra entrar” (Alumno no identificado, G6).

¹⁵⁸ “Lembra quando trancaram a porta e roubaram o seu fone pela janela?” (Chica, G8).

- Funcionarios:

Ambos relatan que son una manera efectiva de evitar los problemas de hurto. La inspectora resalta la problemática de que haya pocos funcionarios en servicio, de ahí la necesidad de intentar evitar al máximo los contratiempos.

El funcionario de la cafetería pondera entre la importancia de empezar a trabajar pedagógicamente con ese tipo de problema y la relativa seguridad que esta estrategia asegura:

“Es lógico que lo correcto sería que nosotros (...) empezáramos aquí también a ayudar (...) lo que no es mío no tocar, no coger, no es mío y punto. Pero en un lugar con tanta gente, (...) no es posible conocer a todos, entonces es bueno cerrar las aulas en el recreo para no tener ese problema”¹⁵⁹.

- Profesorado:

Las profesoras manifestaron estar de acuerdo con ese recurso para evitar casos de hurto en el centro. Por otro lado, el profesor de Historia dijo estar en contra de esta estrategia, pero que comprende el punto de vista de quien está a favor. Él explica su posición:

“Si hay cámara entonces los alumnos no van a depredar (...). Es un espacio que, a veces, ellos gustan de sentar para charlar”¹⁶⁰.

- Directivo:

Según las integrantes del equipo directivo, este recurso fue adoptado como una forma de prevenir los casos de hurto, que eran muy recurrentes, sobre todo durante el recreo, estando de acuerdo con su utilización.

¹⁵⁹ “É lógico que o certo seria a gente (...) começar aqui também ajudar (...) que o que não é meu eu não mexer, não pegar, não é meu e ponto final. Mas como num lugar que tem muita gente, (...) não dá pra gente conhecer todo mundo direito, então bom trancar as salas no intervalo pra não ter esse problema” (Funcionario de la cafetería).

¹⁶⁰ “Se tem uma câmera então os alunos não vão vandalizar (...). É um espaço que, às vezes, eles gostam de sentar para conversar” (Profesor de Historia).

3.7.4.3 Suspensões

▪ Alumnado:

El tipo de punición más debatida por los grupos focales fue la suspensión. Según los alumnos, esta estrategia puede funcionar para algunas personas durante cierto período de tiempo, pero para la mayoría no es eficaz, pudiendo hasta empeorar la situación en algunos casos. Las principales debilidades relatadas por los participantes fueron: que el recurso puede no ser interpretado como una punición, dado que a muchos alumnos no les gusta asistir al centro; es posible esconder la punición de los padres, visto que muchos alumnos esperan fuera del centro hasta la hora normal de la salida:

“Funciona a veces”¹⁶¹; “Para algunas personas funciona, pero para otras depende”¹⁶²; “Mejora por una semana, después ya empieza”¹⁶³; “Tiene alumno que acaba por empeorar”¹⁶⁴; “No va a resolver”¹⁶⁵; “La mayoría no le gusta venir al colegio, entonces si haces que ellos se queden unos días en casa no les va importar, debe les encantar”¹⁶⁶; “No comprendo la suspensión, la lías y aún ganas unos días en casa”¹⁶⁷; “Enviar a casa no tiene lógica”¹⁶⁸; “¿Quién de verdad va a casa? (...) Va a esperar hasta las 6:20, porque se llegar a casa antes la madre va a querer degollar a la persona”¹⁶⁹.

▪ Profesorado:

Según los profesores, los recursos adoptados por el equipo directivo, incluyendo la suspensión, fueron percibidos como efectivos para controlar y prevenir los casos de violencia.

¹⁶¹ “Funciona às vezes” (Chica, G6).

¹⁶² “Pra algumas pessoas funciona, mas pra outras depende” (Chico, G6).

¹⁶³ “Melhora por uma semana, depois já começa” (Chica, G8).

¹⁶⁴ “Tem aluno que acaba piorando” (Chica, G6).

¹⁶⁵ “Não vai resolver” (Chica, G7).

¹⁶⁶ “A maioria daqui não gosta de vim pra escola, então você fazer ficar uns dias em casa eles não vão tá nem aí, devem fica amando” (Chica, G7).

¹⁶⁷ “Não entendo a suspensão, você faz bagunça e ainda ganha uns dias em casa” (Chico, G7).

¹⁶⁸ “Mandar pra casa não tem lógica” (Chica, G9).

¹⁶⁹ “Quem realmente vai pra casa? (...) Vai ficar até 6:20, porque se chegar em casa antes a mãe vai querer degolar a pessoa” (Chica, G9).

3.7.5 Categoría “Factores desencadenantes”:

3.7.5.1 Infraestructura precaria

▪ Alumnado:

Al preguntar a los alumnos “¿Qué pasa en este centro que no os gusta?”, éstos relataron, sobre todo, fallos en la infraestructura del centro y falta de materiales, seguido de cerca por las actitudes inadecuadas de profesores (que será expuesta más adelante).

“La infraestructura está muy precaria”¹⁷⁰; “Ni en todas las aulas funciona el ventilador”¹⁷¹; “A mí no me gusta las aulas”¹⁷²; “A mí no me gusta por cuenta de los vidrios que están destrozados, rotos y manchados”¹⁷³; “Hay sala de informática, pero nadie se la utiliza porque los ordenadores no funcionan”¹⁷⁴; “No sale agua del grifo del baño”¹⁷⁵; “Debe tener papel [higiénico en el baño]”¹⁷⁶; “El agua aquí en el centro, además de tener mucho cloro (...) cuando bebo me pongo mala”¹⁷⁷; “La hierba está muy alta”¹⁷⁸; “La portería está sin red [de fútbol]”¹⁷⁹; “No hay canasta de baloncesto en la pista”¹⁸⁰; “Destruyeron y nunca más hubo nada [acerca de la canasta]”¹⁸¹; “La mayoría de los profesores dice para que no destruyamos el colegio, porque quién paga por el centro, las cosas, son nuestros padres, son los impuestos. Pero cuando alguna cosa se rompe y no somos los responsables ellos no hacen nada”¹⁸²; “Porque yo creo que ellos piensan que vamos a romper de nuevo [acerca del por qué no se arreglan las cosas]”¹⁸³; “Suprimieran los fondos para

¹⁷⁰ “A estrutura também está muito precária” (Chico, G9).

¹⁷¹ “Nem todas as salas funcionam ventilador” (Chico, G6).

¹⁷² “Eu não gosto das salas” (Chica, G8).

¹⁷³ “Eu não gosto por causa dos vidros esculachados, tudo quebrado, tudo manchado” (Chico, G6).

¹⁷⁴ “Têm a sala de informática que tem e ninguém usa, porque não funcionam os computadores” (Chica, G8).

¹⁷⁵ “Não tem água na torneira do banheiro” (Chica, G8).

¹⁷⁶ “Deve ter papel (higiénico no banheiro)” (Chico, G7).

¹⁷⁷ “A água aqui da escola, além de ter muito cloro (...) quando bebo passo mal.”. (Chica, G7).

¹⁷⁸ “O mato tá alto” (Chica, G6).

¹⁷⁹ “Não tem rede no gol” (Alumno no identificado, G6).

¹⁸⁰ “Não tem cesta de basquete na quadra” (Chico, G6).

¹⁸¹ “Destruíram e nunca mais teve nada. (Sobre a cesta de basquete)” (Chico, G7).

¹⁸² “A maioria dos professores fala pra gente não destruir a escola, porque quem paga essa escola, as coisas, são os nossos pais, são os impostos. Só que igual quando quebra uma coisa que não foi nossa culpa eles não fazem nada. O banheiro mesmo, não tem água na pia do banheiro” (Chica, G7).

¹⁸³ “Porque eu acho que eles pensam que a gente vai quebrar de novo (sobre o por quê de não consertarem as coisas)” (Chico, G7).

los materiales, no hay papel en los centros”¹⁸⁴; “¿Puedo llamar a mis padres para decir que no me encuentro bien? ‘Suprimieron los fondos para el teléfono’”¹⁸⁵.

▪ Directivo:

Específicamente en relación con los aseos, tanto la subdirectora como la directora opinaron que lo correcto sería que estuvieran ahí disponibles papel higiénico, jabón líquido y espejo. Pero ante la conducta reiterada de determinados alumnos que rompen los espejos y tiran el papel y el jabón al retrete, provocando su obstrucción, se decidió no ofrecer estos ítems, dejando el papel higiénico en el edificio administrativo para que lo pidan cuando sea necesario:

“Por qué hacen esto yo no sé. Digo, ‘¡si es para vosotros mismos!’, no se puede comprender. Podría tener jabón liquido, tenemos fondos para eso, podría poner espejo, podría dejar papel higiénico, seria tranquilo, pero ellos tienen que posibilitar”¹⁸⁶ (Subdirectora).

La directora resalta la falta de fondos destinados por el Estado para el mantenimiento y los arreglos necesarios, siendo éste uno de los motivos que llevaron a esta decisión:

“No hay mantenimiento. Si algo se rompe tú tienes que pedir a alguien que venga arreglarlo o tú tienes que pagar con el dinero de tú bolsillo, porque no hay [fondos]. Es complicado”¹⁸⁷.

Respecto a los vidrios de las aulas, pintados de marrón, la subdirectora explicó que antes había persianas en todas las ventanas, luego cambiaron por cortinas, pero que sin el mantenimiento adecuado se estropearon hace unos años y,

¹⁸⁴ “Cortaram a verba de material, não tem papel nas escolas” (Chico, G9).

¹⁸⁵ “Posso ligar pro meu pai pra falar que eu estou doente? Cortaram a verba do telefone” (Chica, G9).

¹⁸⁶ “Por que faz isso eu não entendo. Falo ‘gente, é pra vocês!’, não dá pra entender. Poderia ter um sabonete liquido, a gente tem verba pra isso, poderia por espelho, poderia por o papel higiénico, seria super tranquilo, mas eles precisam deixar” (Subdirectora).

¹⁸⁷ “Não tem manutenção. Se quebrar alguma coisa você tem que pedir pra alguém vim fazer, ou você até tem pagar com o dinheiro do seu bolso, porque não tem [verba]. Aí fica difícil” (Directora).

pese a que no le gusta cómo queda, pintar las ventanas fue la única solución posible. Destacando, de igual forma que la directora, la falta de fondos para el mantenimiento de la infraestructura de los centros públicos:

“Confiere una mala sensación, da la impresión de suciedad, de lugar, no sé, viejo, de casa maldita, no me gusta. Pero (...) es la única manera de que puedan utilizarlas. El correcto sería poner cortinas. (...) Él [gobierno] compra y después no hace el mantenimiento, tú utilizas las cosas hasta que se acaben, acabó las tiras a la basura”¹⁸⁸.

3.7.5.2 Actitud inadecuada del profesorado

▪ Alumnado:

Las actitudes poco adecuadas de los profesores fue la segunda mayor queja de los alumnos, siendo muy relatado que algunos docentes no explican los contenidos de manera efectiva, hablan mucho sobre temas no relativos a la asignatura, mantienen actitudes groseras para con los alumnos, amenazan o tienen una postura poco flexible o abierta al debate, utilizan el móvil durante la clase para fines no didácticos, faltan con gran frecuencia y tardan mucho en entrar en el aula después de que suena el timbre:

“Hay profesores que cuando vamos a preguntar qué significa tal cosa él nos manda leer, él no explica”¹⁸⁹; “Hay profesores que no pasan ningún contenido”¹⁹⁰; “(...) una vez fue preguntar y él, que era el profesor, no sabía, entonces ¿cómo yo, que soy alumna, voy a comprender una cosa que él no sabe explicarme?”¹⁹¹; “Ella habla áspero. La mayoría de los profesores, tú vas a preguntar alguna cosa dice ‘vete leer,

¹⁸⁸ “Dá uma sensação horrível, dá uma impressão de sujeira, de lugar, sei lá, velho, de casa mal assombrada, eu não gosto. Mas (...) assim é o único jeito que tá dando pra eles usarem. O certo seria colocar as cortinas. (...) Ele [governo] compra e depois não faz manutenção, você usa aquilo até acabar, acabo você joga fora” (Subdirectora).

¹⁸⁹ “Tem alguns professores que a gente pergunta o que significa e ele manda a gente lê, ele não explica as coisas” (Chica, G8).

¹⁹⁰ “Têm professores que não passam matéria nenhuma” (Chica, G8).

¹⁹¹ “(...) uma vez eu fui perguntar e ele que era o professor não sabia, então como eu que sou aluna vou entender uma coisa que nem ele sabe me explicar?” (Chica, G9).

*intenta buscar tú misma*¹⁹²; *“99% de la clase es sobre su vida y nunca empieza el contenido”*¹⁹³; *“Hay profesores que cogen manía”*¹⁹⁴; *“Yo tenía una profesora (...) que llegaba dando puñetazo en la silla”*¹⁹⁵; *“Creo que algunos profesores dan clase para otros grupos y se ponen nerviosos con ellos y, cuando llegan en nuestra clase, sólo pelean”*¹⁹⁶; *“Cuando él entró dijo: ‘es bueno que vosotros estéis quietos conmigo, porque nosotros intentamos resolver aquí, caso no consigamos resolver aquí va al directivo, si no resolver allá resolvemos fuera del centro’”*¹⁹⁷; *“Dije, pensé, no dije porque iría tumultuar demasiado, ella [la profesora] es muy contraria a aquello [a su opinión]”*¹⁹⁸; *“Ella pide para que no gitemos gritando”*¹⁹⁹; *“Dicen que no se puede traer el móvil, pero ¿por qué las profesoras traen y además lo utilizan en aula?”*²⁰⁰; *“Si vas a preguntar alguna cosa, mientras tú hablas él está así [hace gesto de estar mirando un móvil con la mano]”*²⁰¹; *“Yo creo que los profesores faltan demasiado”*²⁰²; *“Hay profesores que tardan para entrar en aula y después dicen que no pueden terminar el contenido por nuestra culpa”*²⁰³; *“Sale del aula y se queda fuera charlando [la profesora]”*²⁰⁴.

¹⁹² “Ela fala grossa. A maioria dos professores, você vai pergunta uma coisa fala ‘vai lê, tenta procurar você’” (Chica, G8).

¹⁹³ “99 % da aula é da vida dela e nunca começa a aula” (Chica, G8).

¹⁹⁴ “Tem alguns professores que implicam” (Chico, G7).

¹⁹⁵ “Eu tive uma professora que (...) chegava dando soco na cadeira” (Chico, G7).

¹⁹⁶ “Eu acho que alguns professores dão aula pra outra sala e ficam bravos com eles e, quando chegam na nossa sala, eles só brigam” (Chico, G7).

¹⁹⁷ “Quando ele entrou ele falou ‘é bom vocês ficarem quietinho comigo, porque a gente tenta resolver aqui, se a gente não conseguir resolver aqui vai pra direção, se não resolver na direção a gente resolve lá fora” (Chico, G7).

¹⁹⁸ “Falei, pensei, eu não falei porque ia criar tumulto por ela é bem revoltada contra isso [a opinião dele]” (Chico, G9).

¹⁹⁹ “Ela pede pra gente não gritar, gritando” (Chico, G9).

²⁰⁰ “Ficam falando que não pode trazer celular, por que as professoras trazem e ainda ficam usando na sala?” (Chica, G9).

²⁰¹ “Se você vai perguntar alguma coisa, enquanto você fala, ele tá assim [faz gesto de estar olhando para um celular com a mão]” (Chica, G9).

²⁰² “Eu só acho que aqui os professores faltam muito” (Chica, G7).

²⁰³ “Têm alguns professores que demoram muito pra entrar na sala de aula e depois falam que eles não conseguem passar a matéria por causa da gente” (Chica, G7).

²⁰⁴ “Saí da sala, fica lá fora conversando [a professora]” (Chica, G7).

- Funcionarios:

La inspectora relata posturas inadecuadas de algunos profesores como son tardar en intervenir ante casos de violencia entre alumnos y, también, por actuar de forma violenta:

“Hay profesores que creo que tardan unos 10 minutos en percibir lo que está pasando, o no está vendo, no sé, y hay profesor que separa. (...) Hay profesores que tratan muy mal el alumno, con violencia verbal y haciendo bullying velado también. Yo creo que es prejudicial, muchos alumnos se quejan de esto conmigo”²⁰⁵.

El funcionario de la cafetería relató acerca de la frecuente ausencia de los profesores que, por no haber profesores sustitutos, existen momentos ociosos donde los alumnos permanecen en el patio sin ninguna actividad pedagógica durante el horario de esa asignatura, o bien adelantan el horario de alguna clase, si el profesor que la impartía quería o si lo acordaba la directora. Así, tanto el profesor como los alumnos pueden volver a casa antes del horario habitual:

“Está habiendo muchos momentos ociosos, muchos mismo, este año batió el récord. (...) Por la tarde después del recreo liberan tres, cuatro grupos para que se vayan, mi preocupación es cuando libera esos niños pequeños y ellos no se van a casa, se quedan allá en la plaza, es una avenida. Entonces la madre cree que el niño está aquí, pero está allá fuera. (...) Hay alumno que despierta a las 5 de la mañana para llegar aquí a las 7 horas, para asistir dos clases, después dos momentos sin clase, y luego una clase más. Creo que esto también va desmotivando”²⁰⁶.

²⁰⁵ “Tem professor que acho que demora uns 10 minutos pra perceber o que está acontecendo ou não tá vendo, eu não sei, e tem professor que separa. (...) Tem professor que trata aluno muito mal, com violência verbal e fazem um bullying velado, também. Eu acho que isso prejudica, tem muito aluno que reclama pra mim” (Inspectora).

²⁰⁶ Tá tendo muita aula vaga, muita aula vaga mesmo, esse ano bateu o recorde. (...) Na parte da tarde depois do intervalo liberam três, quatro classes pra ir embora, minha preocupação é quando libera essas crianças pequenas e elas não vão pra casa, ficam ali na, na praça ali, é uma avenida ali. Então a mãe pensa que a criança tá aqui e tá ali fora. (...) Tem aluno que acorda às 5 da manhã pra chegar aqui às 7 horas, pra assistir duas aulas, depois duas aulas vagas e assistir mais uma. Aí também acho que vai desmotivando” (Funcionario de la cafetería).

- Profesorado:

La profesora de Educación Física y el profesor de Historia relataron no haber presenciado nunca a un compañero actuando de forma violenta contra los alumnos. Sin embargo, la profesora de Matemáticas relata que suele ver a otros profesores adoptando comportamientos inadecuados para con el alumnado.

“Siempre pasa. El alumno que ultrapasa el límite y el profesor no está con mucha paciencia aquél día y acaba hablando o actuando de una manera un poco más agresiva. Infelizmente hay. (...) Yo ya presencié sí, y por haber presenciado que yo actúo de manera distinta, porque creo que este no es el camino”²⁰⁷.

- Directivo:

La coordinadora relató que ya hubo casos de violencia verbal como insultos y discusiones alteradas protagonizados por profesores en contra de sus alumnos. Que hoy en día, hay un profesor del periodo matutino que tiene una postura violenta para con los alumnos. Comentó, también, acerca de dos casos que ocurrieron en el pasado: el de un profesor sustituto muy violento que estuvo seis meses trabajando en el centro, hace un año, que casi peleó diversas veces con los alumnos, situación que se evitó en el último instante; el de una profesora que trabajaba como contratada en el centro que insultaba y humillaba a sus alumnos.

Al ser cuestionada acerca de las posibles medidas para denunciar a estos profesores, la subdirectora afirmó que ella tiene pocos recursos en su mano y que pese a haber llevado los casos a las instancias superiores responsables, nada fue hecho. El profesor continúa trabajando en otros centros y puede volver nuevamente en el futuro como profesor sustituto y la profesora no sigue trabajando en el centro porque se jubiló.

“Ahí que está, debería haber alguna forma, por ejemplo, la lió, no dio cierto, tuvo una evaluación, no vuelve más para el Estado [para los centros estatales]. Pero ellos pueden volver

²⁰⁷ “Sempre tem. Aquele aluno que ele passa do limite e o professor não tá naquele dia com muita paciência e acaba falando ou agindo de uma maneira assim pouco mais é agressiva. Infelizmente tem. (...) Eu já presenciei sim, e por presenciar que eu ajo de maneira diferente, porque eu acho que não é esse o caminho” (Profesora de Matemáticas).

*cuando quieran y seguir actuando de la misma manera. Es difícil para nosotros*²⁰⁸.

3.7.5.3 Ambiente coercitivo

▪ Alumnado:

Fueron citadas situaciones de amenazas del equipo directivo, poca libertad en el aula, no poder esperar a que los padres les recojan dentro del centro, que retiran la comida antes de que todos los que están en la cola se hayan servido y que culpabilizan a todo el grupo por faltas cometidas por un único alumno:

“(...) poner miedo, amenazan: ‘estoy mirando a la cámara’”²⁰⁹; “Dijeron que iban a grabar para mostrar a los padres en la reunión”²¹⁰; “Nadie puede hacer nada en aula, no se puede mover”²¹¹; “(...) nosotros ya no podemos quedar dentro del centro (...) esperando a los padres, hay que estar fuera (...) tiene un bar aquí en frente, lleno de borrachos”²¹²; “Cuando un alumno hace algo que no está bien los profesores ponen la culpa en todo el grupo.”²¹³; “La cola es muy grande. A veces ellos quitan las cazuelas sin que tengamos llegado a comer”²¹⁴;

Otro punto debatido se refirió a las restricciones de vestimenta que poseen las chicas. Hay una regla en el centro determinando que la largura del pantalón corto que pueden llevar las chicas es, como mínimo, cuatro dedos arriba de las rodillas.

²⁰⁸ “Aí que tá, deveria ter alguma coisa diferente, por exemplo, aprontou, não deu certo, teve uma avaliação, não volta mais pro Estado [colégios do Estado]. Mas eles podem voltar a hora que eles quiserem e continuar agindo da mesma maneira. É isso que é difícil pra gente” (Subdirectora).

²⁰⁹ “(...) colocar medo, (...) ficam ameaçando ‘estou vendo a câmera’” (Chico, G7).

²¹⁰ “Falaram que ia gravar pra mostrar pros pais na reunião” (Chica, G9).

²¹¹ “Ninguém pode fazer nada na sala, não pode se mexer” (Chica, G7).

²¹² “(...) a gente não pode mais ficar dentro da escola (...) esperando os pais, tem que fica lá fora (...) tem um bar aqui na frente, um monte de bêbado” (Chica, G7).

²¹³ “Quando um aluno faz alguma coisa de errado daí os professores colocam a culpa na sala inteira” (Chico, G7).

²¹⁴ “A fila é muito grande, às vezes não dá pra todo mundo pegar. Às vezes eles tiram a panela sem a gente ter chegado pra comer” (Chica, G7).

Pese a que todas las chicas tengan muchas quejas acerca de esta regla, algunas afirman que dicha normativa es necesaria:

“Porque yo tengo mucha pierna y la directora dijo que los chicos nos tocan, y es por eso que ellos no se lo permiten”²¹⁵; “No es justo”²¹⁶; “La directora tiene que ver que hace calor”²¹⁷; “La mayoría de las chicas no tiene pantalón corto tan largo así”²¹⁸; “Yo estoy de acuerdo porque hay unas chicas que vienen con un pantalón muy corto, ahí es vulgar”²¹⁹; “Es necesario, porque hay chicas que vienen en bragas”²²⁰; “A veces no hace falta estar con pantalón corto para un chico hacer eso [tocar o estar mirando]”²²¹; “Hay chicas que vienen con pantalón corto (...) y ellas [del directivo] no hablan nada. Pero intenta venir tú, se quejan. O sea, hay diferencias (...) entre las personas”²²².

La restricción también es aplicada a otras prendas, como camisetas con transparencias o con mucho escote también, que también son prohibidas por el equipo directivo.

“Yo vine con una camiseta que era abierta, pero yo estaba con otra camiseta por abajo (...) yo estaba haciendo la tarea y la profesora de la nada dijo ‘esto no es ropa para venir al centro’. Dio muchas ganas de decir (...) ¿qué va a cambiar la ropa? ¿No estoy haciendo la tarea? (...) La profesora se queja hasta de mi pinta labios”²²³.

Este debate acerca de las restricciones para el uso del pantalón corto que tienen las chicas suscitó la reflexión, entre los alumnos participantes del G9, de que

²¹⁵ “Porque eu tenho muita coxa e a diretora já falou que os meninos ficam pegando na gente e é por isso que eles não deixam” (Alumna no reconocida, G6).

²¹⁶ “É injusto” (Alumna no reconocida, G6).

²¹⁷ “A diretora tem que ver que tá calor” (Alumna no reconocida, G6).

²¹⁸ “A maioria das meninas nem tem shorts tão cumprido” (Chico, G7).

²¹⁹ “Eu concordo, porque tem umas meninas que usa uns shorts muito curto, aí já é meio vulgar” (Chica, G7).

²²⁰ “Precisa. Tem umas meninas que vem de calcinha” (Chica, G8).

²²¹ “Às vezes nem precisa tá de shorts curto para o cara fazer esse tipo de coisa” (Chico, G9).

²²² “Tem meninas que vem de shorts (...) elas [da direção] não falam nada. Vai você vim de shorts, elas reclamam. Ou seja, existe uma certa diferença (...) com certas pessoas” (Chica, G9).

²²³ “Eu vim com uma blusa que era aberta só que eu tava com outra blusa em baixo. (...) eu tava lá fazendo a lição e a professora chega do nada ‘isso não é blusa que se vem pra escola’. Deu vontade de falar assim (...) quê que a roupa vai mudar? Eu não estou fazendo a lição? (...) A professora reclama até do meu batom” (Chica, G9).

las profesoras no estaban sujetas a esta regla, pudiendo utilizar vestidos y otros tipos de ropa que las alumnas no pueden.

“Las dueñas [del equipo directivo] se quejan de la camiseta de las chicas, pero no de las profesoras.”²²⁴; “Una vez una profesora vino con una camiseta toda transparente que se podía ver todo”²²⁵.

Otro punto importante acerca de esta normativa fue que los alumnos no tenían completa claridad acerca de la regla, visto que algunos afirmaron que estaba prohibido para las chicas llevar pantalón corto, mientras que otros afirmaron que sí era permitido desde determinada largura o también que era permitido, pero sólo durante las clases de Educación Física.

- Funcionarios:

En lo referente a la restricción de las chicas llevaren pantalón corto en el centro, la inspectora afirmó que le parece una decisión injusta.

“Me parece una absurdez, pero es la regla del centro. (...) pero el motivo de no poder es lo que a mí me molesta, porque yo creo que los chicos deben respetar a las chicas independiente de la ropa que ellas llevaren, y no que las chicas tienen que portarse con respecto”²²⁶.

- Profesorado:

La profesora de Educación Física relata que en su clase el uso es permitido, pero que después es necesario volver a ponerse la ropa normal, porque son las normas del centro.

²²⁴ “As donas [da direção] reclamam da blusa das meninas e das professoras não” (Chico, G9).

²²⁵ “Uma vez uma professora (...) veio com uma blusa transparente, dava pra ver tudo” (Chica, G9).

²²⁶ “Eu acho isso um absurdo, mas é a regra da escola. (...) mas o motivo de não poder que me incomoda, porque eu acredito que os meninos têm que respeitar as meninas, independente da roupa que elas estiverem, não as meninas que tem que se dar ao respeito” (Inspectora).

El profesor de Historia se posiciona de manera firme en contra de esa regla. Sin embargo, él termina su argumentación volviendo a la polémica cuestión de qué largura debe ser considerada como “demasiado cortos”:

“Si la chica no puede llevar pantalón corto entonces el chico tampoco lo podría llevar. Es cuestión de igualdad de género (...) El directivo debería dejar las alumnas llevar, porque creo que es parte de su cotidiano, es una vestimenta de ellas, acaba por desfigurar su identidad. Entonces yo creo que yo soy totalmente a favor de que ellas vengan con el pantalón corto que desearan. No desnudas, pero pantalón corto sí. Desnudas quiero decir cuando enseñan medio culo”²²⁷.

▪ Directivo:

Tanto la coordinadora como la subdirectora afirman que esta regla fue adoptada porque las chicas estaban llevando pantalones demasiado cortos que, según ellas, no eran apropiados para el ambiente escolar, ocasionando situaciones conflictivas entre chicos y chicas:

“(...) los chicos provocan a las chicas, y nosotros no conseguimos frenar. (...) Yo creo que lo más adecuado es el uniforme, pero nosotros no podemos obligar. Entonces establecemos que no puede venir con pantalón corto. (...) Eso de pantalón corto es muy relativo, porque ¿cómo yo voy a dar una medida de pantalón corto? Es difícil, entonces pedimos que ellas lleven pantalón bermudas”²²⁸. (Coordinadora).

“Hasta podría llevar, pero ellas abusan, empiezan viniendo con aquél más ancho, luego empiezan con uno más corto, más corto, hasta el momento que es demasiado escandaloso. (...) Y los chicos hablan. Cuando yo las llamo para charlar yo digo

²²⁷ “Se a menina não pode usar shorts então o menino também não poderia usar shorts. É questão de igualdade de gênero (...). A direção da escola deveria deixar as alunas virem, porque acho que é do cotidiano delas, é uma vestimenta delas, acaba desconfigurando a identidade delas. Então eu acho que eu sou totalmente à favor delas virem com shorts que elas desejarem. Não peladas, mas, shorts curto pode vir. Pelado que eu to dizendo é quando mostra a poupa da bunda” (Profesor Historia).

²²⁸ “(...) aí os meninos mexem com as meninas, e a gente não consegue conter. (...) eu acho que o mais adequado é realmente o uniforme, mas nós não podemos obrigar. Então, então a gente estabelece que não pode vim de shorts. (...) E esse negócio de shorts curto é muito relativo, porque como eu vou dar uma medida de shorts? É difícil, então a gente pede pra elas vim de bermuda” (Coordinadora).

*‘vosotras no tenéis idea de lo que los chicos estaban comentando, vosotras pasaron y no sabéis la absurdez que los chicos hablaron de vosotras’. ¿Es machismo? Es. Pero tenemos que evitar que eso pase. ¿Vosotras queréis ser consideradas de esa manera o que ellos piensen que vosotras sois buenas chicas, una chica que se puede tener como novia o una chica para una noche? Entonces, todo, hasta la vestimenta demuestra eso (...)*²²⁹ (Subdirectora).

3.7.6 Categoría “Causas de la violência”:

▪ Alumnado:

Las tres posibles causas listadas por el alumnado fueron el no conseguir controlar la rabia, intención de mostrarse superior ante sus iguales y un fallo en la educación proporcionada por la familia:

*“La persona no habla nada, va acumulando rabia y, a veces, otra persona provoca y ella explota”*²³⁰; *“Porque está con rabia”*²³¹; *“Es porque cuando avisamos y muchas veces no sirve de nada, ¿sabes? Hablamos ‘si tú no paras voy a hacer alguna cosa’ ahí él sigue molestando y para mí es así”*²³²; *“Es sólo para llamar la atención”*²³³; *“Porque la persona se cree superior (...) ella amenaza hacer ese tipo de cosa para ser uno de los populares”*²³⁴; *“Porque su padre no le educó”*²³⁵; *“No es tanto un problema del colegio, porque si un alumno ya tiene un*

²²⁹ “Até poderia, só que aí elas abusam, elas começam a vim com aquele mais larguinho, aí começam a vim mais curtinho, mais curtinho, até a hora que fica muito escandaloso. (...) E os meninos falam. Quando eu chamo elas pra conversar eu falo ‘gente, vocês não tem noção do que os meninos estavam falando ali, vocês passaram e vocês não sabem o absurdo que os meninos falaram’. É machismo? É. Mas a gente também tem que evitar que isso aconteça. Vocês querem ser faladas desse jeito ou que eles encarem vocês como uma menina legal, uma menina que da pra namorar ou uma menina que só dá pra pegar? Então, toda, até a vestimenta mostra isso (...)” (Subdirectora).

²³⁰ “A pessoa fica quieta, fica guardando raiva e, às vezes, outra pessoa vai cutucar ele e daí ela estoura” (Chica, G6).

²³¹ “Porque tá com raiva” (Chico, G6).

²³² “É porque é assim, quando a gente conversa e muitas vezes não adianta, sabe? A gente fica falando “se você não para eu vou fazer alguma coisa” aí ele vem e continua me irritando e pra mim é assim.”. (Chica, G6).

²³³ “É só pra chamar a atenção” (Chica, G9).

²³⁴ “Porque a pessoa se acha superior (...) ela ameaça fazer isso para ser uma das pessoas populares” (Chica, G9).

²³⁵ “Porque o pai dele não dá educação” (Chica, G6).

*histórico de violência, de pelear, no va a ser el centro que le va a corregir, entonces, a veces, el colegio no tiene la culpa*²³⁶.

- Funcionarios:

Ambos funcionarios relataron creer que la causa de la violencia es exclusivamente fallos en la familia.

*“Yo creo que viene de casa. Lo que yo percibo es que la estructura financiera y económica de una familia no influencia tanto, aquí recibimos alumnos de todas las clases sociales y lo que más influencia en la vida del adolescente o del niño es la estructura emocional. Si la estructura emocional es tranquila el niño va a ser tranquilo”*²³⁷ (Inspectora).

*“Yo creo que la causa principal viene de casa. Como es la convivencia del con la familia, si su padre, ¿cómo es su padre? ¿Cómo es su madre? ¿Cómo es que los padres tratan a este niño?”*²³⁸ (Funcionario de la cafetería).

- Profesorado:

Para las profesoras las causas que llevan al alumnado a actuar con violencia son múltiples, resaltando tanto características personales como del ambiente en que viven como los principales factores.

*“Inicialmente yo creía que era una característica de la persona, del alumno, es también. Pero hay muchos cambios de comportamiento cuando algo en la familia no está bien estructurado. Pero también hay algunos que son así, es de la personalidad”*²³⁹ (Profesora Educación Física).

²³⁶ “Nem é tanto uma questão da escola, porque se um aluno já tem um histórico de violência, ele já vem sendo briguento, não vai ser a escola que vai corrigir ele. Então, às vezes, a escola não tem culpa” (Chico, G9).

²³⁷ “Eu acho que vem de casa. O que eu percebo na escola é que a estrutura financeira e econômica de uma família não influencia tanto, que aqui a gente recebe aluno de todas as classes sociais e o que mais influencia na vida de adolescente ou da criança é a estrutura emocional da família. Se tiver uma estrutura emocional tranquila a criança ela vai ser tranquila” (Inspectora).

²³⁸ “Eu acho que a causa principal vem de casa. Como é a convivência dele com a família, se o pai dele, como que é o pai dele? Como que é a mãe dele? Como é que os pais tratam essa criança?” (Funcionario de la cafetería).

²³⁹ “A princípio eu achava que era uma característica da pessoa, do aluno, tem isso também. Mas tem bastante mudança no comportamento deles quando algo na família não está muito bem estruturado. (...) Só que sempre tem uns que são, é característica mesmo deles, da personalidade” (Profesora Educación Física).

El profesor de Historia resalta la forma banalizada en que la violencia es tratada en la sociedad como la causa para el comportamiento violento del alumnado.

“Es que la violencia está banalizada, hoy día asistimos a los noticiarios, vemos la violencia en todas las partes, sin conseguir significar esa violencia para los alumnos. El alumno cree que es normal ser violento. Ahí cuando decimos que no es normal ser violento, ‘pero si mi compañero hizo’, ellos siempre dicen esto”²⁴⁰.

- Directivo:

La coordinadora atribuyó las causas de la violencia exclusivamente a la familia y al ambiente en que viven los alumnos:

“Yo creo que es porque ellos reciben esa violencia, probablemente viene de casa, yo creo que el comportamiento del niño en el centro refleja cómo es en casa, el medio social en que él vive. Yo creo que si él es tratado con violencia él va a repetir”²⁴¹.

La subdirectora, además de apuntar a la familia, cita que puede ser una manera que los chicos encuentran para huir o llamar la atención.

La directora apuntó a los fallos de la familia, además de los programas televisivos y la política:

“Yo creo que (...) falta charla con los padres (...) los padres como acumulan esa, la madre, sobre todo, como acumula la tarea de trabajar fuera y trabajar dentro de casa acaba no dando la debida atención a los niños. (...) Hay una carencia afectiva muy grande. Nosotros recibimos todo el tipo de personas, que el padre está en la cárcel, que la madre está en la cárcel, clientes así, que el chico vio a lo padre matar a la

²⁴⁰ “É que a violência está banalizada, hoje em dia a gente assiste noticiário, a gente vê violência em toda parte, a gente não consegue significar essa violência para o aluno. O aluno acha que é normal ser violento. Daí quando a gente fala que não é normal ser violento ‘mas ah, o colega fez’, eles sempre falam isso” (Profesor de Historia).

²⁴¹ “Eu acho que porque eles recebem essa violência, provavelmente que vem de casa, eu acho que o comportamento da criança na escola reflete como é de casa, o meio social que ele vive. Eu acho que se ele é tratado com violência ele vai repetir” (Coordinadora).

madre, esas cosas que son pesadas para nosotros, imagínate para un niño. Entonces hay todo un histórico por detrás (...) la televisión también no enseña mucha cosa, porque son esas novelas, todo contribuye (...) Y otra cosa, nuestra política también no favorece mucho los ejemplos. Entonces coger lo que es del otro no es un problema”²⁴².

3.7.7 Categoría “Sugerencias para disminuir la violencia escolar”:

▪ Alumnado:

Las sugerencias del alumnado fueron bastante diversas. Algunas de éstas tuvieron un carácter represivo o de contención reactiva a los sucesos que ocurren:

“Llamar a la policía”²⁴³ ; “Expulsar”²⁴⁴ ; “Instalar cerca eléctrica”²⁴⁵; “Contratar más inspectores”²⁴⁶; “Había que estar atento a la entrada y salida para evitar el peor.”²⁴⁷.

Mientras que otras tuvieron un fondo más pedagógico:

“El centro podría hacer una reunión para charlar acerca de la violencia”²⁴⁸ ; “Película”²⁴⁹ ; “Charlas”²⁵⁰ ; “Hablar con los padres”²⁵¹; “Los profesores tienen que estar más pendientes de lo que pasa en aula”²⁵² ; “Había que tener una persona

²⁴² “Ai, eu acho que (...) falta conversa dos pais (...) os pais como acumulam essa, a mãe, principalmente, como acumula essa função de trabalhar fora e de trabalhar dentro de casa acaba não dando aquela atenção devia às crianças. (...) Tem uma carência afetiva muito grande. E a gente recebe todo o tipo de pessoas, que o pai tá preso, a mãe tá presa, clientela assim, que o menino viu o pai matar a mãe, essas coisas que são pesadas pra nós são pesadas, imagina pra uma criança. Então tem todo um histórico por trás (...) a mídia também não mostra muita coisa, porque são essas novelas, tudo contribui (...) E outra coisa, a nossa política também não favorece muito os exemplos. Então eu pegar do outro não é problema” (Directora).

²⁴³ “Chamar a policia” (Chico, G6).

²⁴⁴ “Expulsar” (Chico, G6).

²⁴⁵ “Colocar, grade elétrica” (Chico, G6).

²⁴⁶ “Colocar mais inspetor” (Chica, G8).

²⁴⁷ “Acho que tinha que ficar prestando mais atenção nessa da saída e no recreio acho que pra prevenir o pior” (Chico, G9).

²⁴⁸ “A escola podia fazer meio que uma reunião aqui pra conversar sobre a violência” (Chico, G6).

²⁴⁹ “Filme” (Chico, G6).

²⁵⁰ “Palestra” (Chica, G8).

²⁵¹ “Falar com os pais” (Chico, G7).

²⁵² “Os professores tem que ficar mais preocupado com o que tá acontecendo na sala” (Chico, G9).

*especialista en peleas para ayudar a resolver las peleas*²⁵³; “(...) tenía una profesora de Matemáticas que decía ‘vamos hacer la tarea para que vosotros mejoren’, ella ponía música y todos hacían la tarea (...) cuando ella iba a hablar apagaba, todos escuchaban porque queríamos volver a tener música”²⁵⁴; “Hay un profesor que cuando va a dar clase (...) lleva una guitarra”²⁵⁵; “(...) ellos [voluntariado] van al recreo y empiezan a charlar así (...) va acabando, entre comillas, con las personas que se quedan más solas, excluidas”²⁵⁶.

▪ Funcionarios:

La inspectora afirmó que la violencia es algo externo al centro y que éste poco puede hacer para cambiar la sociedad.

*“Yo creo que el colegio es el reflejo de la sociedad. El colegio no va a cambiar lo que está allá fuera, lo que está fuera que tiene que cambiar. Entonces es difícil, porque no son sólo acciones dentro de los centros, es en casa, el niño ya viene listo de casa, no es el centro, puede ser que el colegio cambie uno u otro, pero no cambia una sociedad”*²⁵⁷.

Por otro lado, el funcionario de la cafetería sugirió que los profesores trabajen con los alumnos acerca de las cuestiones relativas a la violencia, visando concienciarlos:

“Independientemente de la asignatura, colocar creo que de 5 a 10 minutos de charla sobre eso, creo que no cuesta el profesor, mismo que sea el de Matemáticas o el de Historia, o mismo el de la Educación Física, comentar acerca de las consecuencias

²⁵³ “Tinha que ter uma pessoa que é meio especialista no assunto de briga pra ajudar a resolver as brigas” (Chica, G9).

²⁵⁴ “(...) tinha uma professora de Matemática que falava assim ‘vamos a lição que é pra vocês melhorarem’, ela pegava som, colocava na sala e todo mundo fazia (...) quando ela ia falar desligava, todo mundo prestava atenção nela, porque todo mundo queria ouvir música de novo” (Chica, G9).

²⁵⁵ “Tem um professor que quando vai dar aula (...) leva um violão” (Chico, G9).

²⁵⁶ “(...) eles [voluntários] vão no intervalo e ficam conversando assim (...) aí vai acabando, entre aspas, com as pessoas que ficam mais sozinhas, as pessoas que são mais excluídas” (Chico, G9).

²⁵⁷ “Eu acho que a escola é o reflexo da sociedade. A escola não vai mudar o que tá lá fora, é o lá fora que tem que mudar. Então fica difícil porque ações só dentro da escola, é em casa, a criança já vem pronta de casa, não é a escola, pode ser que a escola mude um ou outro, mas não muda uma sociedade” (Inspectora).

*de la violencia, las consecuencias de tratar mal al compañero, insultar, hacer burlas*²⁵⁸.

- Profesorado:

Los profesores presentaron sugerencias semejantes en el sentido de promover momentos para la reflexión y el debate con el objetivo de concienciar al alumnado.

*“(...) sería interesante venir alguien de fuera para una charla (...) mi sugerencia sería ésa, pasar una película para ellos acerca de la temática para ver si ellos se sensibilizan”*²⁵⁹ (Profesora Educación Física).

*“Yo creo que es con mucho diálogo, enseñar a ellos que un acto violento sólo va acarrear más violencia”*²⁶⁰ (Profesora de Matemáticas).

*“Yo creo que promoviendo charlas, pasando películas y debates en aula que intenten hacer con que ellos despierten para eso, porque para ellos es normal”*²⁶¹ (Profesor de Historia).

- Directivo:

Las tres integrantes del equipo directivo se posicionaron de manera distinta a la hora de razonar sus sugerencias para la disminución de la violencia escolar. La coordinadora afirmó que el centro no tiene cómo contribuir, visto que el origen del fenómeno está fuera de su contexto:

²⁵⁸ “Independente da matéria colocar acho que de 5 a dez minutos falar muito sobre isso, acho que não custa nada o professor, mesmo que seja o de matemática ou o de história ou até mesmo Educação Física é comentar sobre isso, as consequências da violência, as consequências de tratar mal o companheiro, xingar, tirar sarro” (Funcionario de la cafetería).

²⁵⁹ “(...) seria uma coisa interessante vir alguém de fora pra dá palestra (...) minha sugestão seria isso, passar algum vídeo pra eles dessa temática, pra ver se eles se sensibilizam” (Profesora Educación Física).

²⁶⁰ “Eu acho que é muito diálogo, mostrar pra eles que um ato de violência só vai trazer mais violência” (Profesora Matemáticas).

²⁶¹ “Eu acredito trazendo palestras, trazendo filmes e debates em sala de aula que tentem fazer com que o aluno desperte para isso, porque para ele é normal” (Profesor Historia).

“Yo creo que el problema no está en el centro, él [alumno] trae el problema para el centro. Explota aquí”²⁶².

La subdirectora destacó la necesidad de que haya distintos profesionales para atender a los alumnos que necesiten de un trabajo especializado, como los niños que sufren violencia doméstica, por ejemplo. Citó, también, que sería importante un equipo de voluntarios con conocimientos sobre el tema para hacer una intervención en el centro junto a los alumnos y profesores, visto que estos últimos ya están demasiado sobrecargados como para llevar adelante esta tarea. Sin embargo, ella sugiere que los profesores podrían hacer algún curso para aprender un poco más acerca de estas cuestiones.

La directora sugiere que, primero, debería realizarse un trabajo con las familias, preparándolas para actuar mejor. Otro punto destacado fue la necesidad de contratar personal:

“Cuando yo empecé aquí, había siete funcionarios en la secretaría. Hoy yo tengo uno para el mismo número de alumnos”²⁶³.

3.8 Análisis de la categoría “Punto de vista de los sujetos acerca de la violencia escolar”:

3.8.1 La violencia en el centro

La reacción de los alumnos de duda ante la pregunta “¿Os parece que este centro es violento?”, sólo ejemplificando casos de violencia escolar ante a la segunda pregunta “¿Qué actos os parecen violentos?”, lleva a la interpretación de que el término “violencia” parece tener una carga negativa muy fuerte que hace que los alumnos duden sobre si lo que presencian en el centro es o no violento.

²⁶² “Eu acho que o problema não tá na escola, ele [aluno] traz o problema para a escola. Estoura tudo aqui” (Coordinadora).

²⁶³ “Quando eu entrei aqui tinham sete funcionários na secretaria hoje eu tenho um para o mesmo número de alunos” (Directora).

Fueron citadas muchas situaciones de hurto, peleas, violencia sexual, presencia de drogas dentro del centro y comportamientos violentos de compañeros. Sin embargo, no fueron relatados casos de violencia protagonizados por profesores u otros profesionales del centro, lo que concuerda con el estudio de Abramovay (2005). Esto indica una contradicción si tenemos en consideración los relatos anteriores acerca de las formas de actuación de los profesores en general, que contemplaban múltiples situaciones violentas.

Esta discordancia puede ser explicada en parte a través de los relatos de algunas alumnas de que, en realidad, son sus compañeros quienes son violentos y no el centro, exponiendo el concepto de que es “el alumno que hace el colegio”, culpando a los compañeros por los posibles casos de violencia. Teniendo en cuenta que este tipo de visión que ubica las causas de la violencia en factores externos al centro, como en la familia o en el propio alumno, es muy fuerte, sobre todo entre los profesionales de los centros educativos (GOMES, 2009), parece ser que los alumnos se están apropiando de esta concepción.

Sin embargo, esta visión dirige gran parte de la culpa por los casos de violencia a los propios alumnos, eximiendo al centro de ser uno de los agentes productores y conservadores de violencias, y de su responsabilidad en la prevención y enfrentamiento del fenómeno (ABRAMOVAY, 2005). Cuando los alumnos pasan a compartir, también, esta concepción, están reforzando, inconscientemente, su propia situación de opresión.

Otro punto relevante fue la dificultad verificada entre el alumnado para identificar otros tipos de manifestación violenta, además de las agresiones físicas entre ellos. Esto concuerda con Pacheco (2008), que resalta cómo la violencia física suele ser aquella que más impacta y preocupa, mientras que las otras formas, sutiles, pese a su impacto devastador en las víctimas, suele ser tolerada o pasar inadvertida como un suceso normal.

Esta falta de claridad en relación con las características de la violencia escolar presentada por los alumnos también puede ser uno de los factores que justifican la contradicción representada por la ausencia de relatos de sucesos violentos protagonizados por profesores u otros profesionales del centro por parte de este grupo.

Los muchos ejemplos de sucesos violentos en el centro listados por los alumnos pueden ser contrastados con el posicionamiento unánime de los profesionales, que afirmaron no considerar el centro violento, describiendo dichos sucesos como de poca gravedad, esporádicos o normales para la edad de los alumnos.

Esta divergencia de percepciones acerca del fenómeno de la violencia escolar entre alumnado y profesionales, nuevamente verificada, puede indicar que los profesionales subestiman los índices y la gravedad de los sucesos, nuevamente confirmando los datos encontrados por Bradshaw et al. (2007). Dicha disparidad puede ser explicada tanto por una percepción equivocada de los profesionales acerca de lo que pasa, indicando una dificultad en la identificación de casos de violencia quizá por una falta de claridad acerca del fenómeno, como por el hecho de que los alumnos no relataren sus problemas a los agentes educativos. Esta última refuerza la hipótesis elaborada anteriormente de que el alumnado tiene poca confianza en la actuación de los profesionales del centro.

Según el relato de la subdirectora, es posible inferir que ella confunde el fenómeno de la violencia escolar con los sucesos de las manifestaciones perturbadoras, visto que describe los casos de violencia más recurrente como las conductas de enfrentamiento del alumno hacia el profesor. Sin embargo, este tipo de suceso encajaría mejor bajo las conductas disruptivas, que es un tipo de manifestación perturbadora (AVILÉS, 2006). Además, esta confusión puede influir su forma de actuación ante los distintos problemas, promoviendo acciones poco eficaces o asertivas, visto que cada problema requiere una forma de intervención distinta (CHARLOT, 2002).

3.8.2 Dónde más ocurre

El aula y el recreo fueron dos espacios apuntados por los alumnos como propicios a la manifestación de casos de violencia, lo que está en conformidad con otras investigaciones (CEREZO, 2009; FANTE, 2005; FÉLIX, SORIANO y MESAS, 2009; PRODÓCIMO *et al.*, 2013, 2014b). Como los detalles de las situaciones de violencia durante el recreo fueron analizados anteriormente, este apartado no

volverá a proceder con el mismo análisis, sino que analizará los otros espacios citados.

La referencia al espacio del aula suscita el cuestionamiento acerca de la presencia del profesor como un factor inhibidor de casos de violencia. Porque, pese a que los alumnos pasen casi toda la rutina pedagógica dentro del aula, lo que podría ser una de las causas para una mayor incidencia en este espacio, el profesor suele estar siempre presente, siendo esta situación caracterizada como paradójica por Félix, Soriano y Mesas (2009).

Si la violencia entre alumnos ocurre con la presencia del docente se pueden inferir dos hipótesis: los alumnos utilizan formas veladas de violencia que dificultan su identificación por parte de los profesionales o los profesores se inhiben ante casos de violencia, abriendo margen para que nuevos episodios ocurran.

Otras posibles explicaciones indicadas por Prodócimo *et al.* (2014b) se refieren a la propia organización del espacio del aula como provocadora de un sentimiento de incomodidad e insatisfacción entre el alumnado, que podría culminar en conductas violentas dirigidas tanto a los compañeros como al profesorado:

- El espacio físico en sí mismo: salas en general pequeñas, sin un sistema de ventilación apropiado, donde son acomodados muchos alumnos, de forma que cualquier manifestación por parte de algún alumno resultaría demasiado incómoda para los demás, pudiendo promover respuestas violentas.
- La gestión de la clase: clases expositivas, donde los alumnos son obligados a estar en silencio e inmóviles por largos periodos de tiempo, lo que desembocaría en una insatisfacción que podría manifestarse de forma violenta.

Los espacios externos, como la plaza cercana al centro, citados como los lugares que utilizan los alumnos para concretar las peleas entre ellos, pueden indicar, según Stelko-Pereira y Williams (2010), que los conflictos y problemas entre

los alumnos no están siendo bien resueltos por los agentes de la comunidad educativa.

Las intervenciones destinadas solamente a la contención de los conflictos no ofrecen la oportunidad de que los implicados lleguen a un acuerdo satisfactorio para ambas partes; solo mantienen el problema bajo control hasta que explota en otros espacios, lo que hace parecer que el centro no tiene ninguna responsabilidad sobre esos sucesos, sólo porque ocurren fuera de su zona de actuación. Así, se convierte en una estrategia más para eximir los centros de su parte de culpa en este proceso (VINHA, 2013).

Las redes sociales fueron citadas como un espacio donde se generan muchos conflictos que acaban promoviendo violencias, tanto en el entorno virtual como en el ambiente físico. Fue observado que casi la totalidad de los alumnos del centro posee móviles que posibilitan el acceso a internet y que ellos los utilizan a menudo durante las clases y el recreo, lo que concuerda con las investigaciones americanas que revelan un alto porcentaje de jóvenes con acceso a Internet y que se conectan reiteradas veces al día (LENHART, 2015).

Ninguna acción educativa por parte del centro acerca de las nuevas tecnologías fue observada. Sin embargo, las relaciones y las posibles formas de violencia en el ambiente virtual deben ser encarados como problemas de convivencia por parte de los centros educativos, dado que su omisión trasladará la resolución a estancias diversas que podrán adoptar medidas poco educativas y formativas (AVILÉS, 2014). Por tanto, la elaboración de estrategias que ayuden a los alumnos a utilizar y a relacionarse a través de esos recursos de manera apropiada es una necesidad en todos los centros, de acuerdo con sus especificidades.

3.8.3 Razones para la no actuación y el silencio del alumnado

Según los relatos de los alumnos, fue verificado que muchos no actúan para poner fin a la situación de violencia, asistiendo a la pelea o animándola, lo que está en conformidad con los datos encontrados por Prodócimo *et al.* (2013): los alumnos indican que la reacción más frecuente adoptada por sus compañeros fue no hacer

nada, seguida por reírse de la situación, lo que puede considerarse como una forma de animar al agresor.

Este sentimiento de indiferencia al sufrimiento del otro, presentado por muchos de los alumnos, es descrito por Garaigordobil y Oñederra (2009) como una de las consecuencias dañinas que sufren los espectadores por haber presenciado reiteradas veces situaciones de violencia.

El cambio de postura relatado, interviniendo sólo cuando la víctima es un amigo, indica una posible falta de valores morales deseables como la justicia, igualdad, respeto, etc., dado que su actuación no está pautada por la ética sino por quiénes están involucrados, por intereses personales (VINHA y TOGNETTA, 2009). Algunos alumnos relataron intervenir peleando junto con el amigo, lo que puede indicar, también, falta de valores, además de escasez de habilidades sociales y de capacidad de resolución de conflictos.

Además, teniendo en cuenta que la mayoría de las víctimas, tanto típicas como activas, suelen tener pocas amistades y estar aisladas del grupo (DÍAZ-AGUADO, 2005) se podría afirmar que, en este contexto específico, hay una baja probabilidad de que las víctimas reciban algún tipo de ayuda o apoyo de sus compañeros, dado que muchos de ellos afirmaron sólo defender a sus amigos.

Las amenazas de represalias a cualquiera que piense relatar los sucesos a los profesionales del centro fueron citadas como una de las causas del silencio del alumnado, incluso entre aquellos que expusieron no estar de acuerdo con los sucesos de violencia que presencian. Dichas amenazas, junto con la creencia de que la actuación del equipo directivo probablemente empeoraría la situación, y la falta de cercanía entre ambos estamentos conforma un cuadro bastante negativo y, según Newman (2004), puede indicar que gran parte de los sucesos probablemente no llega al conocimiento de los profesionales. Este hecho explica en parte el antagonismo de percepciones acerca de la incidencia y la gravedad de las situaciones de violencia en el centro.

3.8.4 Eficacia de las estrategias del centro

3.8.4.1 Cámaras videovigilancia

Según Melgaço (2012), en el ámbito educacional las cámaras son ampliamente utilizadas, siendo justificadas como un medio moderno de incrementar la seguridad y el control de este ambiente. Entre el alumnado no hubo un consenso sobre si las cámaras eran algo positivo o negativo; no obstante, la mayoría de ellos demostró no estar de acuerdo con ese recurso. El refrán comentado por la autora como muy utilizado para justificar, de manera simplista, la utilización de este sistema de vigilancia “quien no debe no teme”, también apareció entre los relatos del alumnado.

Sin embargo, es necesario analizar los aspectos negativos que esta estrategia puede conllevar: incremento de la sensación de estar siempre vigilado; pérdida de la privacidad; sentirse en un ambiente opresor; por no ser un recurso pedagógico puede llevar a la equivocada comprensión por parte del alumnado de que las reglas deben ser seguidas sólo cuando están siendo vigilados; asemejar el centro educativo a otras instituciones, como la cárcel; cambiar el sentimiento de fiar por sospechar; posibilidad de monitorear comportamientos y conductas de alumnos, profesores y demás profesionales; etc. (MELGAÇO, 2012). Esto es corroborado por algunos de los resultados encontrados en esta investigación:

- Algunos alumnos denunciaron que determinados profesionales utilizan las cámaras y las grabaciones para promover distintos tipos de amenazas;
- Algunos alumnos afirmaron conocer los puntos ciegos de las cámaras, así como las zonas sin vigilancia;
- El control del comportamiento de profesores fue citado como uno de los objetivos de las cámaras;
- Pese a la presencia de las cámaras los casos de hurto siguen ocurriendo en el centro;

Por tanto, es muy importante resaltar que la vigilancia a través de cámaras puede llegar a ser eficaz durante un cierto periodo de tiempo, sobre todo en el momento en que son instaladas, pero no se constituye en recurso pedagógico de formación de los alumnos (MELGAÇO, 2012; VINHA, 2013).

Las cámaras se constituyen como un recurso externo de control que incentiva a que los alumnos actúen de determinada manera por miedo a las puniciones, y no por estar de acuerdo con las normas de convivencia del centro, los valores morales deseables o por haber desarrollado su autorregulación ante situaciones conflictivas (VINHA, 2013).

Otro punto relevante es que, según los relatos de los profesionales entrevistados, fue verificado que ellos demostraron distintas percepciones acerca del propósito de las cámaras y de su adecuada forma de utilización. Este desencuentro de expectativas acerca de la función de las cámaras contribuye al surgimiento de equívocos por mala utilización entre ellos.

3.8.4.2 Cerrar el aula

Al contrario del recurso de las cámaras de videovigilancia, el cerrar el aula fue considerado por todas las categorías de participantes como una estrategia positiva y bastante eficaz para disminuir los casos de hurto en el centro, siendo descrita por algunos profesionales como una forma eficaz para evitar problemas.

Hay que resaltar, nuevamente, que este recurso tampoco es pedagógico, siendo una forma más de control externo, lo que permite que los problemas de hurto, por ejemplo, sigan ocurriendo. Es posible afirmar que las estrategias utilizadas por el centro para disminuir la violencia escolar son sencillas en su esencia y poco contribuyen para el desarrollo moral de sus alumnos. Se cuestiona, por tanto, el papel del centro en la formación de sus alumnos.

Según Vinha y Tognetta (2009), fomentar el desarrollo moral es uno de los objetivos de los centros educativos, teniendo fuerte relación con el tipo de ambiente y de relaciones ahí establecidas, donde ambientes más cooperativos y con mejores relaciones interpersonales suelen conseguir mejores resultados.

Teniendo en cuenta que esta no es la realidad del centro, algunas posibles hipótesis pueden ser elaboradas: el bajo número de funcionarios contratados en el centro perjudica un trabajo adecuado; los profesores creen que el principal objetivo del centro es desarrollar los contenidos específicos de cada asignatura; el trabajo de formación en los valores morales, así como enseñar habilidades sociales y capacidad de resolución de conflictos, no es uno de los objetivos del centro; pese a reconocer la importancia de las capacidades y habilidades citadas anteriormente, los profesionales tienen pocos conocimientos que les permitan desarrollarlas.

3.8.4.3 Suspensión

El punto de vista expuesto por el alumnado de que la suspensión no es efectiva para la mayoría de los alumnos y que hasta puede empeorar la conducta de algunos de ellos se contrapone con la visión del profesorado, que afirmó percibir como efectivas las actuaciones al respecto. El punto de vista de los profesores puede ser explicado, en parte, por una de las justificaciones levantadas por los propios alumnos de que quien es suspendido mejora por un cierto periodo de tiempo.

Al igual que las anteriores, esta estrategia puede ser clasificada como de control externo, pautada en el miedo al castigo, pero vacía de propuestas formativas, visto que no pretende promover ningún aprendizaje a partir de la situación que llevó a determinado alumno a ser suspendido. En otras palabras, no es promovida una reflexión acerca de las consecuencias de actuar con violencia, de los valores morales o de las alternativas para resolver a los conflictos cuando dicha situación vuelva a presentarse. Esto contribuye a que los alumnos busquen estrategias para actuar de manera inapropiada sin ser pillados y, consecuentemente, punidos. (VINHA, 2013).

La comparación que hacen los alumnos de la suspensión como recompensa, una cosa buena, dado que a muchos no les gusta acudir al centro levanta la compleja cuestión que deberían plantearse todos los agentes educativos: “¿Por qué no les gusta a los alumnos frecuentar el centro?”.

3.8.5 Factores desencadenantes

3.8.5.1 Infraestructura precaria

Muchas quejas del alumnado apuntaron a una infraestructura pobre y escasos materiales, sobre todo, en relación con las condiciones en que se hallan los aseos. De acuerdo con Zan y Potasso (2014), la violencia del centro también puede ser ejercida a través del tipo de arquitectura que conforma el edificio del centro y su mal estado de conservación. El entorno físico puede condicionar ciertas conductas negativas del alumnado; por tanto, un mínimo de condiciones adecuadas, tanto de la estructura como de los materiales, es necesario para que la convivencia sea provechosa (CONSEJERO DEL ESTADO, 2001).

Las condiciones de los aseos también son vistas como precarias por parte del equipo directivo. Sin embargo, las representantes argumentaron haber intentado cambiar dicha situación, pero afirmaron también que no comprenden por qué los alumnos siempre destruyen y roban el material. Este tipo de comportamiento puede ser parcialmente explicado según la definición de violencia al colegio, es decir, como una manera del alumnado de exteriorizar su descontento con la institución educativa y/o sus representantes (CHARLOT, 2002).

La falta de fondos para el mantenimiento relatada por las representantes directivas afecta a este cuadro de forma negativa, no sólo por dejar el centro en condiciones precarias, sino porque promueve el sentimiento entre el alumnado de que el equipo directivo no arregla nada porque creen que ellos lo volverían a romper, empeorando las relaciones entre alumnos y directivo.

El sistema adoptado por el Gobierno de comprar materiales para reposición y después una total ausencia de mantenimiento, conforme lo expuesto por la subdirectora, demuestra una probable mala gestión de fondos públicos, visto que debería ser más económico mantener que renovar. Además, ofreciendo el mantenimiento adecuado, los centros deberían estar por más tiempo en mejores condiciones estructurales y materiales.

3.8.5.2 Actitud inadecuada del profesorado

De igual manera que en la investigación de Abramovay (2005), fueron verificados distintos tipos de agresiones protagonizadas por el profesorado en contra de sus alumnos, sin ninguna forma de consecuencia para dicho docente. Los relatos de la subdirectora acerca de las escasas posibilidades de abrir una demanda que genere consecuencias contra estos profesores violentos demuestran un fallo en la estructura burocrática que regula los centros educativos estatales, hecho que lleva a mantener profesores con un comportamiento inadecuado, totalmente incompatible con la posición de educador.

Las denuncias realizadas por representantes del equipo directivo deberían ser investigadas a fondo y aplicar las medidas necesarias para hacer frente a este tipo de suceso. El centro educativo es fundamental para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, por esta razón deben darse esfuerzos para garantizar que este sea un ambiente de referencia, sano, seguro y placentero (STELKO-PEREIRA y WILLIAMS, 2010).

Los relatos del alumnado acerca de las diversas conductas inadecuadas adoptadas por algunos de los profesores fueron realizados ante la pregunta “¿Cómo suelen actuar los demás profesores?”, no apareciendo ningún relato acerca de los profesores en la pregunta anterior, acerca de las situaciones que ellos consideran violentas (“¿Qué actos os parecen violentos?”).

Esta conducta vuelve a indicar la falta de claridad de los alumnos con respecto a los distintos tipos de violencia escolar y al hecho de que el centro también puede ser un agente promovedor de violencias, exponiendo una forma cruel de violencia del centro, donde los alumnos son victimizados, pero sin tener completa consciencia de su condición.

En lo que respecta específicamente a la mala calidad educativa, que fue la principal actitud de los profesores criticada por el alumnado, encontramos resultados conformes con el estudio de Abramovay (2005), que definió que la principal deficiencia de un profesor, según los alumnos, es no saber enseñar, siendo preferido y admirado aquél que tiene buen desempeño profesional, o sea, aquel profesor que se esfuerza para dar una buena clase a la altura de las expectativas de los alumnos.

Las quejas de los alumnos ante las diversas formas y posturas adoptadas por el profesorado que deterioran el proceso de enseñanza-aprendizaje y compromete la calidad educativa, como las reiteradas faltas de los profesores, que generan momentos ociosos, el hecho de los profesores tardan para entrar en la sala, no explicar los contenidos, etc., demuestran que los alumnos sí se preocupan por su proceso de aprendizaje.

En lo que hace referencia a la ausencia de los profesores, el relato del funcionario de la cafetería destaca el preocupante hecho de que los alumnos son liberados antes del horario habitual y que muchos no se van a casa, quedando por las calles y avenidas cercanas al centro. Sin embargo, durante el horario escolar los alumnos están bajo la supervisión del centro educativo, siendo de su responsabilidad asegurarles protección. En otras palabras, el hecho de liberar a los alumnos antes del horario normal no exime el centro de su responsabilidad sobre el bienestar de los mismos y los posibles daños que esta situación pueda venir a causar a otras personas (NICOLAU JUNIOR y NICOLAU, 2006). Así que esa cultura de adelantar el horario de clase para luego liberar a los alumnos resulta ser, además de peligrosa, de irresponsabilidad por parte del centro educativo

En el relato de la inspectora de alumnos se pudo verificar el poco conocimiento acerca del fenómeno *bullying*, visto que ella clasifica la violencia practicada por el profesor en contra de su alumno como tal. Por otro lado, resalta el hecho de que muchos profesores tratan mal a sus alumnos y, a veces, tardan en tomar.

3.8.5.3 Ambiente coercitivo

El tema de las restricciones sobre el atuendo de las chicas suscitó mucho debate entre los distintos participantes. Según el directivo esta regla fue creada para evitar que las alumnas acudieran al centro con ropas inapropiadas y vulgares, evitando, también, la violencia machista.

Es importante destacar que el tipo de ropa refleja numerosos detalles de la cultura, de la posición social, del papel de género. A las chicas les son asignadas prendas poco cómodas y prácticas, que suelen primar por la belleza y la delicadeza,

constituyéndose como un elemento eficaz para la educación del cuerpo de chicos y chicas de acuerdo con las expectativas sociales para cada género, reforzando la dualidad y los estereotipos (SOARES y ROVERI, 2013).

La regla que determina la largura del pantalón corto de las chicas tiene el claro objetivo de enseñarles cómo presentarse en la esfera pública, reforzando las cualidades esperadas socialmente para este género de recato, discreción, candor, modestia, belleza, etc. Por otro lado, los chicos no sufren ninguna restricción de su ropa, llegando al punto de que, durante los partidos de fútbol en las clases de Educación Física, pueden estar de pantalón corto y sin camiseta.

De esta forma, alumnas y alumnos son enseñados a comportarse de determinada manera, a través de prácticas pedagógicas cotidianas y mecanismos sutiles propios del centro, basados en la desigualdad, que promueven una formación diferenciada para chicos y chicas, de acuerdo con las concepciones de género presentes en la sociedad, limitando sus aspiraciones y deseos a los elementos que conciernen a su género (FINCO, 2008).

Cuatro críticas a esta regla establecida por el directivo pueden ser elaboradas:

- Va en contra a la igualdad de género, dado que crea reglas distintas para chicos y chicas, reforzando una relación jerárquica asimétrica entre el femenino y el masculino;
- Se posiciona de manera machista al culpar a las propias chicas por la violencia que pueden venir a sufrir de los chicos, pasando la equivocada creencia de que el cuerpo femenino puede ser dominado y poseído por los chicos, que sólo reaccionarán a una provocación. Reforzar esta visión es extremadamente grave, dado que muchas veces las víctimas de violación son culpabilizadas por su condición por cuenta de su manera de vestir o por su tipo de comportamiento (JAVIER, [s.d]);
- Se exime de la responsabilidad de trabajar pedagógicamente la problemática de género, dado que, al crear estrategias que eviten

problemas de ese orden, no será necesario debatir y educar acerca de ello;

- Influye a los alumnos a adoptar ese tipo de ideario machista como suyo, visto que la mayoría de las chicas relataron estar de acuerdo con una regla que las oprime.

Otro punto problemático identificado fue que los participantes no tenían completa claridad acerca de la regla, de forma que, al tener distintas interpretaciones, cada profesional actuaba de una manera ante la regla, hecho percibido por las alumnas que se quejaron de que se permite que algunas compañeras lleven el pantalón un poco más corto de lo que creen que sería permitido sin recibir ningún tipo de punición, generando situaciones de desencuentro y conflicto.

El hecho de que las profesoras no estuviesen sometidas a la misma regla de restricción de vestimenta que las alumnas, fue debatido entre los alumnos del G9 y tenido como injusto, dado que algunas profesoras llevan ropas que a las alumnas no se les permitiría, siendo posible afirmar que, de esta forma, el centro destaca las diferencias de derechos entre los distintos miembros de la comunidad educativa, privilegiando a los que están más altos en la jerarquía.

En relación con los relatos de los alumnos acerca de las amenazas sufridas y la promoción de un ambiente coercitivo de poca libertad indican que hay en el centro una tensión constante, poco propicia al proceso formativo, de aprendizaje y de diálogo. La presencia de cámaras de videovigilancia en distintos puntos del centro, incluidas las aulas, además de la norma de cerrar las aulas, también pueden generar un ambiente coercitivo e inquisitivo. Es posible inferir que el clima escolar en este centro es negativo, al tomar en consideración la cantidad de quejas que expusieron los alumnos y los distintos tipos de violencias que sufren a diario. Teniendo en cuenta que el clima escolar puede tanto beneficiar como deteriorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es urgente pensar en estrategias que mejoren las relaciones y el ambiente del centro (CONSEJERO DEL ESTADO, 2001).

3.8.6 Causas de la violencia

El no controlar la rabia ante repetidas provocaciones y la creencia de que la conducta violenta generará popularidad al agresor fueron las principales causas apuntadas por el alumnado para actuar con violencia. La habilidad para gestionar, controlar y expresar los sentimientos es algo que debe ser aprendido también en el centro, estando en conformidad con los objetivos de algunas propuestas de intervención que visan mejorar el clima escolar que fueron citados anteriormente (SEGURA, 2006; MONJAS, 2016). La relación entre actuar con violencia y popularidad entre los alumnos puede estar relacionada con la aparente valorización de las actitudes de enfrentamiento, sobre todo entre los chicos (CAMACHO, 2001).

En contrapartida, los profesionales del centro, con excepción del profesorado, indicaron exclusivamente los fallos en la educación proporcionada por la familia y al contexto violento en que están inscritos como las causas del comportamiento violento entre los alumnos. Esta visión es bastante cómoda, ya que localiza las causas de la violencia en factores externos al centro, retirándole tanto la responsabilidad de actuar para frenar la violencia como parte de la culpa por generarlas (ABRAMOVAY, 2005), lo que justifica, en parte, la falta de trabajo para la prevención y enfrentamiento de la violencia escolar verificada en el centro.

La postura del centro de culpabilizar a la familia o a la sociedad por los comportamientos violentos tiene fuerte influencia sobre los alumnos, visto que algunos de ellos también citaron como causa los fallos en la educación proporcionada por la familia, además de la creencia de que el centro no tiene competencia para cambiar al alumno que ya viene con un histórico de violencia. O sea, los propios alumnos van aprendiendo a eximir al centro de sus responsabilidades en este proceso.

3.8.7 Sugerencias para disminuir la violencia escolar

Las alternativas represivas citadas por los alumnos para resolver la problemática de la violencia escolar pueden ser justificadas, en cierta medida, por la influencia de la postura arbitraria y coercitiva adoptada por el centro. Sin embargo, las demás sugerencias indican tanto el ansia por nuevas didácticas más dinámicas y

modernas como la creencia en que el diálogo y la aproximación de la familia son formas eficaces. Este dato concuerda con Cohen et al. (2009), que apuntan la necesidad de incluir nuevos métodos de enseñanza, fomentar el diálogo y acercar la familia.

Sorprendentemente, los alumnos elaboraron más sugerencias para hacer frente al problema de la violencia escolar que los propios profesionales educativos. Dicha situación puede ser considerada una paradoja, dado que los profesionales experimentados y con formación específica deberían tener más propuestas de intervención. Este resultado puede indicar tanto falta de conocimientos de estrategias de intervención como un desaliento profesional y una falta de creencia en las posibilidades de los centros educativos públicos.

Las sugerencias de los profesores fueron muy simplistas, puntuales y aisladas. No hubo ninguna mención a la necesidad de un proyecto o programa de prevención y enfrentamiento de la violencia escolar. La sugerencia del profesor de Historia, que prácticamente acababa de terminar la carrera fue la misma que las de las profesoras que ejercen hace más de diez años. Esta comparación levanta las hipótesis de que: algunas formaciones iniciales de futuros docentes siguen sin contenidos acerca de la violencia escolar; la sobrecarga de trabajo y el choque con la realidad podan el entusiasmo de los profesores recién formados (GOMES, 2009).

La creencia de que la institución educativa no pueda cambiar a las personas ni tampoco a la sociedad, expuesta directamente por la inspectora de alumnos e indirectamente por otros profesionales, desconsidera la capacidad que el centro posee para promover la formación de ciudadanos respetuosos a la diversidad, preocupados por el colectivo y conscientes de su responsabilidad dentro de la sociedad. La postura específica de la inspectora evidencia la dificultad de incluir a los funcionarios, que no tuvieron una formación específica en el área de la educación, en la misión y en los valores promovidos por la institución. En relación con la visión pesimista de determinados agentes educativos, es posible interpretar que ésta sea reflejo de una formación inicial empobrecida y deficitaria, pudiendo indicar, también, la pérdida de esperanza en la institución educativa a lo largo de los años de trabajo precario en la misma.

Por otro lado, tanto la subdirectora como la directora contribuyeron con significativas sugerencias: la necesidad de trabajo conjunto con otros profesionales para atender mejor a los niños, sobre todo a los que sufren algún tipo específico de violencia; necesidad de contratar personal para actuar en el centro; intervención promovida por profesionales especializados en el tema de la convivencia escolar.

Aunque las dos primeras sugerencias dependan de la aprobación del Estado para que puedan ponerse en práctica, es necesario poner en marcha encuentros y movimientos para la elaboración de propuestas que informen de esas necesidades a los representantes políticos y que exijan los cambios necesarios. La última sugerencia citada incide en la necesidad de acercamiento entre universidad y centros escolares, de manera que la universidad debe inculcar el conocimiento académico en todos los estamentos de la institución educativa para que sea asimilado por sus representantes. La investigación académica que va a los centros para recopilar datos, muestras, diagnosticar y/o comprender determinado fenómeno tiene el deber de retribuir con el conocimiento generado.

4. Consideraciones Finales

En relación con el objetivo general de esta investigación, es posible concluir que los tipos más frecuentes de violencia observados en las clases de Educación Física tenían fuerte relación con el tipo de clase impartida, siendo verificados distintos tipos de violencia en cada una de ellas:

- Clase teórica: el tipo más frecuente fue la agresión directa verbal, seguida por la indirecta relacional entre alumnos.
- Clase práctica libre: el tipo más frecuente fue la agresión indirecta relacional, seguida por la directa verbal entre alumnos.
- Clase práctica guiada: el tipo más frecuente fue la agresión directa verbal, seguida por la directa física entre alumnos.

Durante el recreo, el tipo de violencia más observado fue la agresión directa verbal entre alumnos.

Antes de seguir se hace importante, nuevamente, resaltar que consideramos fundamental la mediación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, teniendo en cuenta que las clases libres menoscaban el derecho del alumnado a tener clases de Educación Física, ésta es una forma más de violencia que debería ser reprochada y combatida en las instituciones educativas.

Un detalle común tanto a los distintos tipos de clase de Educación Física como al recreo se percibió en el ámbito de los implicados en las situaciones de violencia: los principales involucrados tanto en el papel de agresor como en el de víctima fueron los alumnos. Pese a ser verificados otros tipos de violencia, como la violencia del centro, por ejemplo, estos ocurrieron en menor frecuencia que la violencia entre los alumnos.

Los principales factores desencadenantes de manifestaciones de violencia tanto en el contexto de la Educación Física como en el recreo fueron el bajo nivel de tolerancia a la diversidad y las escasas habilidades sociales por parte del alumnado. En el ámbito específico de las clases de Educación Física, las actividades con demasiado foco en la competición y los fallos de organización de las clases dirigidas por la profesora también fueron identificados como factores desencadenantes de

violencia. La baja habilidad motora de los alumnos fue verificada como un factor de riesgo a la victimización. En el recreo, la falta de funcionarios para supervisar a los alumnos fue verificada como un factor de riesgo para que se produjeran agresiones.

Otro detalle en común fue relativo a la actuación del personal ante los casos de violencia: las pocas intervenciones observadas fueron, en su mayoría, superficiales, breves, destinadas a contener la situación, siendo más fuertemente marcadas por un carácter punitivo, de bajo objetivo educacional y formativo. Hasta cuando era ejercida por un profesional educativo, la mayoría de las intervenciones tuvo dicho carácter.

En el caso específico de la profesora de Educación Física, ésta se abstenía de intervenir ante la mayor parte de las agresiones verbales y de las exclusiones, actuando la mayor parte de las veces ante casos de violencia física entre el alumnado, conforme la descripción anterior.

En relación con el objetivo específico de esta investigación de conocer el punto de vista de los distintos sujetos de la comunidad educativa acerca de la violencia escolar, es posible afirmar que tanto el equipo directivo como el profesorado y los funcionarios presentan un bajo nivel de conocimiento acerca de la temática, así como de las estrategias de enfrentamiento y prevención. La escasa y superficial intervención que promueven ocurre de forma aislada, sin un planeamiento o continuidad, siendo discutidos sólo cuando surgen los sucesos de violencia.

Los alumnos demostraron falta de claridad a la hora de identificar las violencias que ocurrían en el centro, sobre todo en lo relativo a la violencia del centro, siendo poco conscientes de su situación de víctima. Algunos de los argumentos acerca del porqué suelen no intervenir ante casos de violencia indican que determinados alumnos se están acostumbrando y volviéndose indiferentes a estas situaciones, hecho extremadamente preocupante.

Teniendo en cuenta que los centros educativos de Brasil están obligados a elaborar y aplicar programas de prevención y mediación de la violencia escolar, consideramos que es necesario que sean ofertados cursos de formación continua para los profesores que están actuando sin tener conocimientos y recursos para poner en práctica dicho programa. También avaliamos como necesario implementar

dicha temática de forma consistente en el currículo de los cursos de graduación en el área de la educación.

La problemática de la violencia escolar es compleja y está influenciada por múltiples factores. Algunos de ellos se encuentran fuera del ambiente escolar, lo que torna más difícil una actuación por parte de los agentes de la comunidad educativa. Sin embargo, muchos otros factores tienen su origen dentro del centro, a partir de su organización, sistemas de enseñanza, formas de resolver los problemas, tipos de intervención utilizados por el equipo directivo, posibilidad de participación del alumnado en las decisiones, etc., lo que significa que es posible que los profesionales del centro intervengan sobre estos factores con buen margen de efectividad.

Partiendo de todo lo expuesto anteriormente, algunas implicaciones pedagógicas pueden ser elaboradas con el objetivo de auxiliar el trabajo del docente de Educación Física y orientar acerca de las posibles medidas que el centro podría adoptar para disminuir la violencia escolar. Hay que resaltar aquí que cada centro es único, por lo que las orientaciones expuestas deberán ser ajustadas a la realidad de cada institución, respetándose sus características culturales y el contexto en que están insertas.

En lo que respecta específicamente a la asignatura de Educación Física, es necesario que el profesorado tenga consciencia de la importancia de su trabajo para el completo desarrollo del alumnado y de su responsabilidad en ese proceso. Por ello, se debería suprimir la cultura de la clase libre y de la participación facultativa de los alumnos, pasando a primar la calidad de las clases, que deben ser planeadas y dirigidas según los objetivos pedagógicos establecidos por el docente.

Es importante que los profesores se apropien de la concepción amplia de la Educación Física, que objetiva trabajar más aspectos que las técnicas motoras, despojadas de significado para el alumnado y que excluyen y desprecian a los que no demuestran la eficiencia motora perfecta. Como ha sido argumentado anteriormente, los contenidos deben ser seleccionados de forma variada, teniendo en cuenta la cultura local y propiciando nuevas oportunidades de movimiento para todos los alumnos.

En relación con las diferencias de habilidad motora entre chicos y chicas, sobre todo en la adolescencia, se hace necesario que el profesorado trabaje con sus alumnos el origen de esas diferencias y elabore estrategias para hacer frente a los conflictos que surgirán en las prácticas, así como que proponga actividades en las que sean necesarias otras habilidades, más allá de la velocidad y la fuerza, para obtener buenos resultados.

Teniendo en cuenta que la escasez de materiales y de espacios para las prácticas es una realidad para muchos centros públicos, las clases dirigidas que necesiten ser organizadas realizando turnos entre los alumnos deben ser bien planeadas, de forma que garanticen la igual participación de todos los alumnos en las actividades.

Con base en los resultados de que muchas agresiones físicas son ejercidas de manera camuflada durante las prácticas, es necesario que el profesorado esté atento a los comportamientos de los alumnos durante esos momentos. El trabajo con contenidos como *fair play*²⁶⁴ pueden ayudar a desnaturalizar la violencia en el contexto de los partidos, concienciando a los alumnos. Además, es importante tener una clara postura de que ningún tipo de violencia será aceptada en el contexto de las clases, utilizando los casos que puedan ocurrir para educar a los alumnos en los valores deseables del respeto, justicia e igualdad, entre otros.

En relación con las posibles medidas para disminuir la violencia escolar en general, lo primero es admitir que hay violencias en el centro, con sus distintos niveles de incidencia, e intentar identificar a los involucrados y a los factores generadores y desencadenantes de violencia. Lo más recomendable sería tener el apoyo de investigadores de una universidad para poder medir la calidad del clima escolar y los índices de violencia; por ejemplo, para poder elaborar un plan de intervención bien estructurado.

Sin embargo, sabiendo que la colaboración con las universidades no es tan sencilla de conseguir, es recomendable que los agentes educativos participen de cursos de formación continua acerca de la temática de la violencia, sobre todo entre aquellos que aún no han tenido ningún contacto con el tema. La formación de los

²⁶⁴ Se refiere al comportamiento ético de los deportistas durante los partidos, evitando provocar, a propósito, prejuicios o daños a sus adversarios con el objetivo de sacar ventaja.

profesionales de la educación es imprescindible y debe perdurar a lo largo de la profesión.

Muchos programas de intervención están disponibles para libre acceso y pueden ser una buena referencia para empezar a orientar el trabajo en cada centro. La elaboración de dicho programa debe incluir a todos los sujetos de la comunidad educativa: directivos, gestores, profesores, funcionarios, alumnos, familias y comunidad. Este trabajo en conjunto es bastante difícil de ser realizado, pero es necesario para promover la concienciación y alcanzar la colaboración de todos los que de alguna manera están involucrados en el centro.

En lo que respecta a la infraestructura de los centros públicos, se hace urgente pensar en formas de reivindicar cambios en esta política de no cuidar el mantenimiento, así como demandar la contratación de un número razonable de funcionarios para el buen funcionamiento de la institución. Otra necesidad hace referencia a la falta de efectividad de las denuncias de comportamientos violentos de profesores u otros profesionales. Las denuncias deberían suscitar investigaciones y medidas que exijan una postura ética por parte de los profesionales del centro.

Profesores y funcionarios violentos no deberían estar actuando en ningún centro, dado que promueven agresiones contra alumnos que por derecho deben tener su bienestar físico y psicológico resguardado dentro de las instituciones educativas (BRASIL, 2005). El alejamiento temporal de dichos profesionales para un periodo de formación es una medida sugerida. Ante casos de profesionales que se nieguen a participar del curso o que pese haberlo cursado se confirme que siguen con la misma postura, volviendo a recibir nuevas denuncias, consideramos que deberían ser planteadas medidas más serias, como el despido procedente.

Las limitaciones de este estudio fueron, en gran parte: las clases prácticas libres, dado que no contienen las características propias de una clase estructurada y planeada; la falta de actuación de la profesora durante las clases prácticas dirigidas, visto que la profesora, en muchas de estas clases, elegía el contenido, pero luego no supervisaba o dirigía el juego y los conflictos. Esto condujo a que se profundizara poco en muchos detalles acerca del fenómeno de la violencia escolar relacionada a la especificidad de esta asignatura.

La ausencia de la profesora por cuatro semanas nada más empezar la investigación también perjudicó el desarrollo de la misma, dado que representó todo un mes sin poder dar continuidad a la investigación, retrasando la recolección de los datos. El hecho de que cuatro clases fueran impartidas para dos aulas a la vez también fue un factor que perjudicó la calidad de los datos recabados en esas clases, ya que cambió la dinámica habitual del grupo.

Teniendo en cuenta que la postura del profesor y el tipo de relación que establece con sus alumnos tienen influencia en el clima de las clases y en la conducta del alumnado, el hecho de haber observado clases de sólo una docente también puede haber sido un factor que ha limitado la investigación.

La falta de tiempo hábil para realizar un acercamiento previo al centro y a los grupos observados, donde la investigadora acompaña a las clases sin iniciar el proceso de observación, puede haber influido en las primeras sesiones, dado que la presencia de una persona ajena puede cambiar la postura de los alumnos.

La necesidad de recoger los documentos firmados por los responsables legales de todos los alumnos participantes fue una limitación, ya que algunos no concedieron la autorización, quizá por no comprender exactamente los objetivos de la investigación. Es posible afirmar que el número de participantes en los grupos focales sólo se acercó a lo estipulado inicialmente porque fue invitado a participar un gran número de alumnos, teniendo en cuenta el hecho de que muchos olvidarían traer el papel.

Adelantar la realización de los grupos focales para antes del término de las observaciones fue una necesidad que puede haber influido en el comportamiento de los alumnos participantes en las posteriores clases, ya que ellos tomaron consciencia del tema que estaba siendo analizado durante las observaciones. No obstante, es importante resaltar que no fue identificado ningún cambio de comportamiento por parte de estos alumnos que confirme dicha suposición.

El hecho de haber utilizado un grabador de voz las durante las entrevistas y grupos focales puede haber intimidado a algunos de los participantes, impidiéndoles expresarse de manera natural. Específicamente durante el grupo focal con el G7, uno de los chicos demostró mucha vergüenza por culpa de ese aparato,

interrumpiendo algunas frases y dejando de hablar en algunas ocasiones; sin embargo, la utilización de dicho dispositivo es imprescindible para la obtención de los resultados. Es posible afirmar, no obstante, que los grupos fueron adecuados, visto que los jóvenes se sienten mejor entre compañeros.

Otro punto que merece atención guarda relación con la amplitud del patio donde se lleva a cabo el recreo. Sería más adecuado que este espacio común posibilitara una visión de la totalidad por parte del investigador.

La última limitación se refiere a la generalización de los resultados, visto que este es un estudio de caso, con una muestra no representativa. Por tanto, los resultados y análisis deben ser considerados con cautela.

Teniendo en cuenta el contexto en que fue desarrollada esta investigación, así como todas las limitaciones expuestas anteriormente, es recomendable que las posteriores investigaciones tengan en cuenta la didáctica del profesor que participará en el estudio, evitando a los profesores que tengan la costumbre de impartir clases libres o que no intervengan en las actividades propuestas.

Sería adecuado observar a más de un profesor a la vez para obtener una mejor concepción de la temática de la violencia escolar en esa asignatura y cómo ésta es influida por la postura del profesor ante a los alumnos y el tipo de relación que establecen. Otro detalle interesante sería observar a dos profesores con distintas concepciones de Educación Física (uno con una visión biologicista y otro con una visión basada en la cultura de movimiento, por ejemplo), con el objetivo de averiguar las posibles diferencias que distintos métodos podrían guardar con la violencia escolar.

5. Bibliografía

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003. 88 p.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ANDERSON-BUTCHER, D.; NEWSOME, W. S; NAY, S. Social skills intervention during elementary school recess: a visual analysis. **Children & Schools**, v. 25, n. 3, p. 135-146. July 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 51-54, 1984.

ANG. R. P. Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. **Aggression and Violent Behavior**, v.25, p. 35-42, 2015.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 47, p. 7–19, 1998.

AVILÉS, J. M. M. **Bullying: el maltrato entre iguales agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú Ediciones. 2006. 320 p.

AVILÉS, J. M. M. Programa educativo PRIRES: Programa de Prevención de Riesgos en las Redes Sociales. **REVISTA IIPSI FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNMSM**, v. 17, n. 2, p. 13-23, 2014.

BALDRY, A. C. The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters. **Aggressive Behavior**. v. 30, p. 343–355, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2ª reimp. da 1ª ed. rev. ampl. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BARROS, A. J. D. S.; LEHFELD, N. A. D. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Pearson, 2007. 176 p.

BEJEROT, S.; EDGAR, J.; HUMBLE, M. B. Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. **Acta Paediatrica**, v. 100, n. 3, p. 413-419, 2011.

BENITES, J. L.; JUSTICIA, F. El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. v.4, n. 9, p. 151-170, 2006.

BENBENISHTY, R. *et al.* Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive model. **Educational Researcher**, v. 45, n. 3, p. 197–206, 2016.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

BOMFIM, D. L. et al. Ocorrência de bullying nas aulas de educação física em uma escola do Distrito Federal. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, p. 302–317, 2012.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002-

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, v. 139, p. 58–70, 2007.

BRADSHAW, C. P.; SAWYER, A. L.; O'BRENNAN, L. M. Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. **School Psychology Review**, v. 36, n. 3, p. 361-382, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente: disposições constitucionais pertinentes lei nº 8.069, de Julho de 1990**. 6ª ed. Brasília: Senado Federal, 2005, 177 p.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 123–140, 2001.

CASTRO, A. S. Cuando prevenir la violencia no basta. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.7, n.33, p. 1-7, 2004.

CEREZO, F. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 9, n. 3, p. 367-378, 2009.

CEREZO, F.; SÁNCHEZ, C. Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, v. 31, n. 2, p. 173-181, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432–443, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000, 567 p.

COHEN, J. et al. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180–213, 2009.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (CEE) **La convivencia en los centros escolares como factor de calidad**. Madrid: MECyD, 2001.

COSTA, J. F. *Violência e Psicanálise*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003, 249 p.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

HERNÁNDEZ, T.; SARABIA, B.; CASARES, E. Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. **Psicothema**, v. 14, n. Suplemento, p. 50–62, 2002.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 37, p. 17-47, 2005.

DUARTE, C. P.; MOURÃO, L. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**. v.13, n.01, p. 37-56, jan./abr., 2007

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar - perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 142 p.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 7. Ed. Campinas: Verus Editora, 2005. 224 p.

FÉLIX, V. M; SORIANO, M. F.; GODOY, C.M. Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. **Escritos de Psicología**. v. 2, n. 2, p. 43-51, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196p.

GARCIA, J. Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola. In: CUNHA, Jorge Luiz da, DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 199-246.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, n. 95, p. 101–108, 1999.

GARAIGORDOBIL, M.; OÑEDERRA, J. A. **La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención**. Madrid: Pirámide, 2009.

GARAIGORDOBIL, M. Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v.11, n. 2, p. 233-254, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v.10. Brasília: Líber Livro, 2005. 77p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 201–224, 2009.

GUIMARÃES, A. A. et al. Educação física escolar: Atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17–22, 2001.

GUIMARÃES, Á. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Revista eletrônica: nas Redes da Educação**, 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

GRIFFIN, R. S.; GROSS, A. M. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, v. 9, n. 4, p.379-400, 2004.

HELSEN, M.; VOLLEBERGH, W.; MEEUS, W. Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 29, n. 3, p. 319-335, 2000.

HERNÁEZ, L. L. Manifestaciones del acoso escolar ¿los chicos acosan de forma diferente que las chicas? *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 62, 2013.

JALÓN, M. J. D. A. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v. 17, n. 4, p. 549–558, 2005.

JAVIER, J. L. La violación sexual desde un enfoque de género. Un análisis a partir de casos estratificados de niñas y adolescentes en Lima. In: NARVÁES, M. L. (org.) **Género y Justicia: Estudios e investigaciones en el Perú e Iberoamérica**. Lima, Perú: Tribunal Constitucional del Perú, s.d. p. 203-235.

KRISTENSEN, C. H., et al. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 175-184, 2003.

LEITE, C. R.; LÖHR, S. S. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 36, p. 575-590, 2012.

LENHART, A. (2015) Teens, Social Media & Technology Overview 2015. Disponible em: <<http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>>. Acceso em: 25 agost. 2016.

LEVANDOSKI *et al.* Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. **Motriz**, v.17, n.3, p.376 374-383, 2011.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164–172, 2005.

LIPPELT, R. T. Violência nas aulas de educação física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do distrito federal. 2004. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Instituto de Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MARCEL, M. F.; WIT, C. A.; HIRASING, R. A. Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. **Pediatrics**, v. 111, n. 6, p. 1312–1317, 2003.

MELIM, F. M. O. A influência da Educação Física no bullying escolar: a solução ou parte do problema? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 67, n. 1, p. 65–84, 2015.

MONARCH, N. D.; et al. Teasing in Hierarchical and Intimate Relations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 75, n. 5, p. 1231-1247, 1998.

MONJAS, I. (2016) Programa de Asertividad y habilidades sociales (PAHS). Disponible en: < <http://online.ucv.es/resolucion/programa-de-asertividad-y-habilidades-sociales-pahs-por-ines-monjas-casares/>>. Acceso en: 12 sept. 2016.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista da Educação Física**, v.14, n. 1, p. 37-45, 2003.

NEWMAN-CARLSON, D.; HORNE, A. M. Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. **Journal of Counseling & Development**, v. 82, n. 3, p. 259–267, 2004.

NICOLAU JUNIOR, M.; NICOLAU, C. C. M B. Responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino – a eticidade constitucional. **Revista EMERJ**, v.9, n. 36, p. 93-134, 2006.

OLIVEIRA, F. F.; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 12, n. 2, p. 173–197, 2006.

ORTEGA, R. R; MORA-MERCHÁN, J. A. Agresividad y violencia, el problema de la victimización entre escolares. **Revista de Educación**, n. 313, p. 7-27, 1997.

ORTEGA-RUIZ, R.; REY, R. D.; CASAS, J. A. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 91-102, 2013.

PACHECO, C. R. C. Violência, Educação e Autoridade: Entre as águas que arrastam e as margens que aprosionam. In: CUNHA, J.; DANI, L. S. C. **Escola, conflito e violência**. Rio Grande do Sul: UFSM, 2008, p. 133-148.

PALMA, C. M. C. **A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

PAWLUK, C. J. Social Construction of Teasing. **Journal of the Theory os Social Behaviour**, v. 19, n. 2, p. 145-167, June 1989.

PETERSON, R. L.; SKIBA, R. Creating school climates that prevent school violence. **The Clearing House**, v. 74, n. 3, p. 155–163, 2010.

PRODÓCIMO, E., RECCO, K. V. Recreio escolar: Uma análise quantitativa sobre a agressividade entre os estudantes de ensino fundamental I. **Congresso Nacional de Educação – Educere Educação Internacional**. Curitiba: Champagnat, p. 10565-10575, 2008.

PRODÓCIMO, E., *et al.* Os Adolescentes brasileiros e a violência entre pares na escola: o fenômeno visto de dentro para fora. **Interacções**, n. 25, p. 202-225, 2013.

PRODÓCIMO, E. *et al.* Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de Educação Física. **Pensar a Prática**. v.17, n. 3, p. 682-700, jul./set. 2014 a.

PRODÓCIMO, E. *et al.* Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n. 2, 2014 b.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud. Organización Mundial de la Salud, 2002. <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf>. Acesso en 20 de Abril de 2016.

ROCHEX, J. Y. Pistas para uma desconstrução do tema 'a violência na escola'. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (Org.). **Violência e violências da e na escola**. Portugal: CIIE/Edições Afrontamento, 2003. p.13-21.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 8, n. 1, 2001.

SEGURA, M. M. Enseñar a convivir no es tan difícil. **Congreso la Disrupción en las Aulas**. Madrid, 2006.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Fontanar. 2010. 189 p.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013.

SILVA, J. L. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013.

SOARES, C. L; ROVERI, F. T. Entre laços, rendas e fitas, onde estão os botões? **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 26, p. 153-168, 2013.

SLONJE, R.; SMITH, P. K.; FRISÉN, A. The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, v. 29, p. 26–32, 2013.

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e a Violência, **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p. 58-75, 1998.

STELKO-PEREIRA, A. C., WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45 - 55, 2010.

TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B.; ARSENEAULT, L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. **American journal of psychiatry**, v. 171, n. 7, p. 777-784, July 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, v. 3, n. 2, p. 20-27, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, Joe (Org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Coleção Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus os nossos bagunceiros. Vol. 2. Campinas-SP: Mercado das Letras. 2013. p. 41-60.

TOGNETTA, L. R. P., VINHA, T. P. Estamos em Conflito: Eu, Comigo e Com Você! Uma Reflexão sobre o Bullying e suas Causas Afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz da, DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria:Ed. da UFSM, 2008. p. 199-246.

URUÑUELA, P. N. Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. **Congreso Disrupción en las Aulas**. Madrid, 2006.

VINHA, T. P; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, Joe (Org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Coleção Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus os nossos bagunceiros. Vol. 2. Campinas-SP: Mercado das Letras. 2013. p. 61-90.

VOIGHT, A. Student voice for school-climate improvement: a case study of an urban middle school. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 25, p. 310-326, 2015.

WAASDORP, T. E.; BRADSHAW, C. P. The overlap between cyberbullying and traditional bullying. **Journal of Adolescent Health**, v. 56, p. 483-488, 2015.

ZAN, D.; POSSATO, B. C. Espaços cerrados: as marcas da violência e do controle na arquitetura das escolas. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2176–2191, 2014.

Apéndice 1

Guión Grupos Focales

- ¿Os gusta este colegio?
- ¿Qué pasa en este centro que no os gusta?
- ¿Os parece que este centro es violento?
- ¿Qué actos os parecen violentos?
- ¿Dónde creéis que suceden más episodios de violencia? ¿Suceden en las aulas de Educación Física?
- ¿Habéis visto a alguien sufriendo alguna situación de violencia en las clases de Educación Física?
- ¿Qué pasó?
- ¿Cómo actuasteis?
- ¿Cómo la profesora Renata suele actuar?
- ¿Cómo suelen actuar los demás profesores?
- Si, por ejemplo, un alumno es enviado a la directora por haber tenido una actitud violenta. ¿Qué suele pasar?
- ¿Creéis que es una buena solución?
- ¿Habéis charlado sobre la violencia escolar en las clases de Educación Física?
- ¿Y en las demás asignaturas?
- ¿Qué os parece tener cámaras de videovigilancia en el centro?
- ¿Cómo vosotros supisteis de la existencia de las cámaras?
- ¿Qué os parece cerrar el aula durante el recreo?
- ¿Las chicas pueden o no llevar pantalón corto en el centro?
- ¿Por qué ellas no pueden?
- ¿Por qué os parece que una persona actúa con violencia?
- Si vosotros estuvieseis sufriendo algún abuso en el colegio, ¿recurriríais al personal del centro?
- ¿Tenéis alguna sugerencia para disminuir la violencia escolar?

Roteiro para os Grupos Focais

- Vocês gostam desta escola?
- O que acontece aqui que vocês não gostam?
- Vocês acham essa escola violenta?
- O que acontece aqui dentro que vocês acham que é violento?
- Onde vocês acham que acontece mais violência? E na Educação Física?
- Vocês já viram alguém sofrendo alguma situação de violência na aula de Educação Física?
- O que aconteceu?
- Como vocês reagiram?
- Como a professora Renata normalmente reage quando isso acontece?
- Como os outros professores normalmente reagem?
- Se, por exemplo, um aluno é pego tendo uma atitude violenta e é mandado para a diretoria. O que normalmente acontece com ele?
- Vocês acham que é uma boa solução?
- Vocês já conversaram sobre esse assunto da violência escolas nas aulas de Educação Física?
- E nas outras aulas?
- O que vocês acham de ter câmeras na escola?
- Como vocês ficaram sabendo das câmeras?
- E sobre trancarem as salas na hora do intervalo?
- E as meninas podem ou não podem usar shorts na escola?
- Por que não pode?
- Por que vocês acham que quem comete violência faz isso?
- Se vocês estivessem sofrendo algum tipo de violência dentro da escola, pediriam ajuda a alguém da escola?
- Vocês têm alguma sugestão para diminuir a violência dentro da escola?

Apéndice 2

Guión Entrevista Semiestructurada a la Directora

- Datos personales:
- Edad:
- Tipo de formación y año de conclusión del curso:
- Tiempo de servicio en el colegio:
- ¿Usted recibe muchos alumnos enviados por actos de violencia practicados durante las clases?
- ¿Cuáles son los tipos más recurrentes de violencia en su centro? ¿Qué suele pasar?
- ¿Cuáles son los procedimientos adoptados cuando un alumno es enviado por un acto de violencia?
- ¿Le parece que dichos procedimientos son efectivos?
- ¿En qué espacio del colegio usted cree que ocurren más episodios de violencia?
- ¿Acontece en las clases de Educación Física?
- ¿Algún profesor ya sufrió con alguna manifestación de violencia por parte de los alumnos?
- ¿Algún profesor ya adoptó alguna actitud violenta hacia algún alumno?
- ¿Existe algún caso de bullying en el centro?
- ¿Caso exista, cuáles procedimientos fueron adoptados y cómo terminó el tema?
- ¿Por qué fueron instaladas cámaras de videovigilancia en el centro?
- ¿Qué les pareció a los alumnos?
- ¿Las cámaras ayudaron a disminuir los hurtos?
- ¿Si hay cámaras en el aula, por qué cerrar con llave en el recreo?
- ¿Le parece a usted este centro violento? ¿Por qué?
- ¿Por qué usted cree que el alumno que practica actos de violencia actúa de esa manera?

- ¿Ustedes desarrollan algún proyecto de prevención de la violencia escolar junto a los alumnos?
- ¿La temática de la violencia escolar ya fue o suele ser discutida con los profesores en horario de trabajo pedagógico, por ejemplo?
- ¿Qué le parece que podría ser hecho para disminuir la violencia escolar?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada à Diretora

- Dados pessoais / apresentação:
- Idade:
- Ano e tipo de formação:
- Há quanto tempo trabalha na instituição:
- Você recebe muitos alunos encaminhados por atos de violência praticados durante as aulas?
- Quais são os casos mais recorrentes de violência em sua escola? O que costuma acontecer?
- Quando um aluno é encaminhado à direção por algum ato considerado violento quais são os procedimentos e medidas tomadas?
- Você acha que estas medidas são efetivas?
- Em que lugar da escola você acha que ocorre mais casos de violência?
- E nas aulas de Educação Física?
- Algum professor já sofreu alguma violência por parte dos alunos?
- Algum professor já exerceu uma atitude violenta para com algum aluno?
- Existe algum caso de bullying na escola?
- Se sim, quais medidas foram tomadas ou qual o desfecho do caso?
- Por que vocês instalaram câmeras de segurança na escola?
- O que os alunos disseram na época sobre isso?
- As câmeras ajudaram a diminuir os problemas de furto?
- Se as salas tem câmera, por elas são trancadas durante o intervalo?

- Você acha esta escola violenta? Por quê?
- Por que você acha que o aluno ou a aluna comete atos de violência?
- Vocês desenvolvem algum trabalho ou projeto de prevenção à violência escolar com os alunos?
- A temática da violência escolar já foi ou costuma ser trabalhada com os professores no HTPC, por exemplo?
- O que você acha que poderia ser feito para diminuir a violência escolar?

Guión Entrevista Semiestructurada a la Subdirectora y Coordinadora de Estudios

- Datos personales:
- Edad:
- Tipo de formación y año de conclusión del curso:
- Tiempo de servicio en el colegio:
- ¿Usted recibe muchos alumnos enviados por actos de violencia practicados durante las clases?
- ¿Cuáles son los tipos más recurrentes de violencia en su centro? ¿Qué suele pasar?
- ¿Cuáles son los procedimientos adoptados cuando un alumno es enviado por un acto de violencia?
- ¿Le parece que dichos procedimientos son efectivos?
- ¿En qué espacio del colegio usted cree que ocurren más episodios de violencia?
- ¿Acontece en las clases de Educación Física?
- ¿Algún profesor ya sufrió con alguna manifestación de violencia por parte de los alumnos?
- ¿Algún profesor ya adoptó alguna actitud violenta hacia algún alumno?
- ¿Existe algún caso de bullying en el centro?
- Caso exista, ¿cuáles procedimientos fueron adoptados y cómo terminó el tema?

- ¿Por qué fueron instaladas cámaras de videovigilancia en el centro?
- ¿Qué les pareció a los alumnos?
- ¿Las cámaras ayudaron a disminuir los hurtos?
- ¿Si hay cámaras en el aula, por qué cerrar con llave en el recreo?
- ¿Le parece a usted este centro violento? ¿Por qué?
- ¿Por qué usted cree que el alumno que practica actos de violencia actúa de esa manera?
- ¿Ustedes desarrollan algún proyecto de prevención de la violencia escolar junto a los alumnos?
- ¿La temática de la violencia escolar ya fue o suele ser discutida con los profesores en horario de trabajo pedagógico, por ejemplo?
- Usted trabaja desde hace mucho tiempo en este colegio, ¿le parece que el centro cambió mucho en los últimos años?
- ¿Percibes alguna diferencia en el centro desde cuando has empezado a trabajar aquí hasta hoy día?
- ¿Qué le parece que podría ser hecho para disminuir la violencia escolar?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada à Vice-diretora e Coordenadora

- Dados pessoais / apresentação:
- Idade:
- Ano e tipo de formação:
- Há quanto tempo trabalha na instituição:
- Você costuma receber muitos alunos encaminhados à coordenação por atos de violência?
- Quais são os casos mais recorrentes de violência em sua escola? O que costuma acontecer?
- Quando um aluno é encaminhado à direção por algum ato considerado violento quais são os procedimentos e medidas tomadas?
- Você acha que estas medidas são efetivas?
- Em que lugar da escola você acha que ocorre mais casos de violência?
- E nas aulas de Educação Física?

- Algum professor já sofreu alguma violência por parte dos alunos?
- Algum professor já exerceu uma atitude violenta para com algum aluno?
- Existe algum caso de bullying na escola?
- Se sim, quais medidas foram tomadas ou qual o desfecho do caso?
- Por que vocês instalaram câmeras de segurança na escola?
- O que os alunos disseram na época sobre isso?
- As câmeras ajudaram a diminuir os problemas de furto?
- Se as salas tem câmera, por elas são trancadas durante o intervalo?
- Você acha esta escola violenta? Por quê?
- Por que você acha que o aluno ou a aluna comete atos de violência?
- Vocês desenvolvem algum trabalho ou projeto de prevenção à violência escolar com os alunos?
- A temática da violência escolar já foi ou costuma ser trabalhada com os professores no HTPC, por exemplo?
- Você já trabalha aqui há bastante tempo, você acha que esta escola passou por muitas mudanças ao longo do tempo?
- Quais as diferenças que você percebe desde a época que você entrou até hoje?
- O que você acha que poderia ser feito para diminuir a violência escolar?

Guión Entrevista Semiestructurada a la Profesora de Educación Física

- Dados personales:
- Edad:
- Tipo de formación y año de conclusión del curso:
- Tiempo de servicio en el colegio:
- ¿Te gusta trabajar aquí?
- ¿Te parece que este centro es violento?
- ¿Cuáles son los tipos más recurrentes de violencia en este centro? ¿Qué suele pasar?
- ¿En qué espacio del colegio crees que ocurren más episodios de violencia?
- ¿Sucedec alguna manifestación de violencia en tus clases? ¿Qué suele pasar?

- ¿Crees que los alumnos actúan con más violencia dependiendo del tipo de contenido trabajado en las clases Educación Física?
- Es visible que gran parte de los chicos protestan para que todas las clases prácticas sea fútbol, ¿cómo gestionas esta situación?
- Impartes clases teóricas y prácticas, ¿te parece que los alumnos actúan con más violencia en alguno de los dos tipos de clases?
- La participación en clase es bastante distinta entre chicos y chicas. ¿Por qué te parece que las chicas participan menos?
- ¿Cuál es la normativa acerca del uso de pantalón corto para las chicas durante tus clases?
- ¿Qué te parece la regla que regula el uso de pantalón corto para las chicas?
- ¿Cómo reaccionas ante una situación de violencia entre los alumnos?
- Cuando un alumno es enviado a la jefatura de estudios, ¿cuáles son los procedimientos adoptados normalmente?
- ¿Te parece que dichos procedimientos son efectivos?
- ¿Has sufrido con alguna manifestación de violencia por parte del alumnado?
- ¿Has visto a otros profesores adoptando una actitud violenta hacia los alumnos?
- ¿Te parece que ocurren más o menos casos de violencia en tu clase comparado a las clases de otras asignaturas? ¿Por qué?
- ¿Has charlado con los alumnos acerca de la violencia escolar en alguna de tus clases?
- ¿Has visto el reciente vídeo grabado y divulgado en internet por algunos alumnos de la pelea de dos chicas en frente al colegio?
- ¿Cuál fue tu reacción ante el vídeo?
- ¿Has comentado sobre ese vídeo con los alumnos?
- ¿Existe algún caso conocido de bullying en el centro?
- Caso exista, ¿cuáles procedimientos fueron adoptados y cómo terminó el tema?
- ¿Qué te parece que tenga cámaras de videovigilancia en el centro?
- ¿Qué te parece que cierran con llave las aulas durante el recreo?
- ¿Por qué te parece que el alumno o alumna actúa con violencia?
- ¿Percibes alguna diferencia en el centro desde cuando has empezado a trabajar aquí hasta hoy día?

- ¿La temática de la violencia escolar ya fue o suele ser discutida con los profesores en horario de trabajo pedagógico?
- ¿Qué te parece que podía ser hecho para disminuir la violencia escolar?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada à Professora de Educação

Física

- Dados pessoais / apresentação:
- Idade:
- Ano e tipo de formação:
- Há quanto tempo trabalha na instituição:
- Você gosta de trabalhar aqui?
- Você considera esta escola violenta?
- Quais são os casos mais recorrentes de violência nesta escola? O que costuma acontecer?
- Em que lugar da escola você acha que ocorre mais casos de violência?
- E na sua aula, acontecem casos de violência? O que costuma acontecer?
- Você acha que os alunos se comportam de maneira mais violenta quando você desenvolve algum conteúdo específico da Educação Física?
- É visível que grande parte dos meninos cobra que a aula seja de futebol, como você trabalha essa questão com eles?
- Você dá aulas práticas e teóricas, você acha que os alunos se comportam de maneira mais violenta em alguma das duas aulas?
- A participação em aula é bem diferente entre meninos e meninas. Por que você acha que as meninas participam menos?
- Qual a norma sobre o uso do shorts pelas meninas durante a sua aula?
- O que você acha sobre essa regra do shorts para as meninas?
- Como você reage frente a uma situação de violência entre os alunos?
- Quando algum aluno é enviado à diretoria quais medidas são tomadas normalmente?

- Você acha que essas medidas tomadas são efetivas?
- Você já sofreu alguma violência por parte dos alunos?
- Você já presenciou algum outro professor adotar uma postura violenta para com o aluno?
- Você acha que na sua aula acontecem mais ou menos ocorrências de atitudes violentas que nas aulas de outras disciplinas? Por quê?
- Você já conversou com os alunos sobre a violência escolar em alguma de suas aulas?
- Você viu um vídeo recente que alguns alunos gravaram e espalharam na internet de duas garotas brigando aqui na frente da escola?
- Qual foi sua reação frente a esse vídeo?
- Você comentou alguma coisa com os alunos sobre isso?
- Existe algum caso conhecido de bullying na escola?
- Se sim, quais medidas foram tomadas ou qual o desfecho do caso?
- O que você acha de ter câmeras na escola?
- E sobre trancarem as portas das salas durante o intervalo?
- Por que você acha que o aluno ou a aluna comete atos de violência?
- Você percebe alguma mudança na escola desde a época que você entrou aqui até os dias de hoje?
- A temática da violência escolar já foi ou costuma ser trabalhada com os professores no HTPC?
- O que você acha que poderia ser feito para diminuir a violência escolar?

Guión Entrevista Semiestructurada a Profesores de Outras Asignaturas

- Dados personales:
- - Edad:
- Tipo de formación y año de conclusión del curso:
- Tiempo de servicio en el colegio:
- ¿Te gusta trabajar aquí?
- ¿Te parece que este centro es violento?

- ¿Cuáles son los tipos más recurrentes de violencia en este centro? ¿Qué suele pasar?
- ¿En qué espacio del colegio crees que ocurren más episodios de violencia?
- ¿Sucede alguna manifestación de violencia en tus clases? ¿Qué suele pasar?
- ¿Cómo reaccionas ante una situación de violencia entre los alumnos?
- ¿Es habitual enviar alumnos a la jefatura de estudios?
- Cuando un alumno es enviado a la jefatura de estudios, ¿cuáles son los procedimientos adoptados normalmente?
- ¿Te parece que dichos procedimientos son efectivos?
- ¿Has sufrido con alguna manifestación de violencia por parte del alumnado?
- ¿Has visto a otros profesores adoptando una actitud violenta hacia los alumnos?
- ¿Te parece que ocurren más o menos casos de violencia en tus clases comparado a las clases de Educación Física? ¿Por qué?
- ¿Has charlado con los alumnos acerca de la violencia escolar en alguna de tus clases?
- ¿Has visto el reciente vídeo grabado y divulgado en internet por algunos alumnos de la pelea de dos chicas en frente al colegio?
- ¿Cuál fue tu reacción ante el vídeo?
- ¿Has comentado sobre ese vídeo con los alumnos?
- ¿Existe algún caso conocido de bullying en el centro?
- Caso exista, ¿cuáles procedimientos fueron adoptados y cómo terminó el tema?
- ¿Qué te parece que tenga cámaras de videovigilancia en el centro?
- ¿Qué te parece que cierren con llave las aulas durante el recreo?
- ¿Por qué te parece que el alumno o alumna actúa con violencia?
- ¿Percibes alguna diferencia en el centro desde cuando has empezado a trabajar aquí hasta hoy día?
- ¿La temática de la violencia escolar ya fue o suele ser discutida con los profesores en horario de trabajo pedagógico?
- ¿Qué te parece que podía ser hecho para disminuir la violencia escolar?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada a Professores de Outras
Disciplinas

- Dados pessoais / apresentação:
- Idade:
- Ano e tipo de formação:
- Há quanto tempo trabalha na instituição:
- Você gosta de trabalhar aqui?
- Você considera esta escola violenta?
- Quais são os casos mais recorrentes de violência nesta escola? O que costuma acontecer?
- Em que lugar da escola você acha que ocorre mais casos de violência?
- E na sua aula, acontecem casos de violência? O que costuma acontecer?
- Como você reage frente a uma situação de violência entre os alunos?
- É frequente ter que mandar alunos para a diretoria?
- Quando algum aluno é enviado à diretoria quais medidas são tomadas normalmente?
- Você acha que essas medidas tomadas são efetivas?
- Você já sofreu alguma violência por parte dos alunos?
- Você já presenciou algum outro professor adotar uma postura violenta para com o aluno?
- Você acha que na sua aula acontecem mais ou menos ocorrências de atitudes violentas que nas aulas de Educação Física? Por quê?
- Você já conversou com os alunos sobre a violência escolar em alguma de suas aulas?
- Você viu um vídeo recente que alguns alunos gravaram e espalharam na internet de duas garotas brigando aqui na frente da escola?
- Qual foi sua reação frente a esse vídeo?
- Você comentou alguma coisa com os alunos sobre isso?
- Existe algum caso conhecido de bullying na escola?
- Se sim, quais medidas foram tomadas ou qual o desfecho do caso?
- O que você acha de ter câmeras na escola?

- E sobre trancarem as portas das salas durante o intervalo?
- Por que você acha que o aluno ou a aluna comete atos de violência?
- Você percebe alguma mudança na escola desde a época que você entrou aqui até os dias de hoje?
- A temática da violência escolar já foi ou costuma ser trabalhada com os professores no HTPC?
- O que você acha que poderia ser feito para diminuir a violência escolar?

Guión de Entrevista Semiestructurada a Funcionarios

- Dados personales:
- Edad:
- Tipo de formación y año de conclusión del curso:
- Tiempo de servicio en el colegio:
- ¿Te gusta trabajar aquí?
- ¿Has notado algún cambio en el centro desde cuando empezaste a trabajar aquí hasta el día de hoy?
- ¿Te parece éste colegio violento?
- ¿Qué situaciones violentas ocurren?
- ¿Cuáles son los episodios más frecuentes de violencia?
- ¿Cómo reaccionas ante una situación de violencia entre los alumnos?
- ¿Cómo suele reaccionar los profesores y la dirección?
- ¿Has sufrido alguna violencia por parte de los alumnos?
- ¿Has visto a algún alumno sufrir una violencia por parte del personal de colegio?
- ¿Por qué crees que una persona actúa con violencia?
- ¿Qué te parece que haya cámaras de videovigilancia en el colegio?
- ¿Qué te parece que cierren las aulas durante el recreo?
- ¿Tienes alguna sugerencia para disminuir la violencia en el colegio?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada a Funcionários

- Dados pessoais / apresentação:
- Idade:
- Tipo de formação:
- Há quanto tempo trabalha na escola:
- Você gosta de trabalhar aqui?
- Você percebe alguma mudança na escola desde quando você entrou até hoje?
- Você considera essa escola violenta?
- O que acontece de violento aqui?
- Quais são os casos mais frequentes de violência durante o intervalo?
- Como você reage quando vê uma situação de violência entre os alunos?
- E como normalmente reagem os professores, a inspetora e a direção?
- Você já sofreu alguma violência por parte dos alunos?
- Você já viu algum aluno sofrer uma violência por parte do pessoal da escola?
- Por que você acha que quem comete violência faz isso?
- O que você acha de ter câmeras na escola?
- E sobre trancarem as portas das salas durante o intervalo?
- Você tem alguma sugestão para diminuir a violência na escola?