

Conflicte, Discriminació i Mediació a l'escola

Representacions, experiències i participació dels joves d'origen immigrant als centres de secundària

Tesi Doctoral

Rita Villà Taberner
Directora: Dra. Sílvia Carrasco Pons

Departament d'Antropologia Social i Cultural
Facultat de Filosofia i Lletres
Universitat Autònoma de Barcelona

Setembre 2014

Job vacancy in America – National Arbiter in Chief of “Who is Racist”

In America, racism exists but racists are all gone. Racists belong to the past. Racist are the thin-lipped mean white people in the movies about the civil rights era. Here’s the thing: the manifestation of racism has changed but the language has not. So if you haven’t lynched somebody then you can’t be called a racist. If you are not a bloodsucking monster, then you can’t be called a racist. Somebody has to be able to say that racists are not monsters. They are people with loving families, regular folk who pay taxes. Somebody needs to get the job of deciding who is racist and who isn’t. Or maybe it’s time to just scrap the word “racist”. Find something new. Like Racial Disorder Syndrome. And we could have different categories for sufferers of this syndrome: mild, medium, and acute.

Anonymous, from the blog “Raceteenth or Various Observations About American Blacks (Those Formerly Known as Negroes) by a Non-American Black” (Chimamanda Ngozi Adichie, *Americanah*)

AGRAÏMENTS

La realització d'aquesta tesi ha estat un procés llarg i, en conseqüència són moltes les persones a les que agrair el seu acompanyament durant tot o parts del camí.

En primer lloc un sincer agraïment a tots i totes les mestres que m'han obert les seves portes per obtenir les dades que nodreixen aquest estudi, i molt especialment als i les adolescents, escoltar-los sempre és un plaer. Aquest treball no hauria estat possible sense la seva participació i si bé és cert que a vegades l'entrada als centres no és gens fàcil, també és veritat que majoritàriament m'he trobat amb persones que han facilitat enormement la feina de la recerca.

Gràcies també a tots els membres d'EMIGRA, no només per tot el que he après al seu costat, sinó per establir relacions que van molt més enllà de la recerca. Agraïments especials a la Maribel, per tot el que va ensenyar-me als inicis d'aquest procés i per tot el que ella ha posat en aquesta tesi; i a la Laia, en Raúl i la Cris, per aquests darrers anys i els que vindran. Un record molt fort a en Vicenç, que malgrat l'absència no ha deixat mai d'estar present. Un immens agraïment a la Sílvia, que m'ha guiat des del primer dia, ensenyant, acompanyant i mostrant-me el valor de la feina, sense ella aquesta tesi no seria tal. No només és una gran directora, sinó el cor de l'estrella de mar des d'on caminem tots junts.

I am extremely grateful to professor Wane, who welcomed me at CIARS making me feel at home in the cold winters of Toronto and proving that there are wonderful anomalies among research groups around the world. I was very lucky to share all the debates with her PhD students, who taught me other perspectives and insights on education, racism and minorities.

A tota la colla d'amics, per estar al meu costat des de fa anys i per molts anys, i especialment a les sociòlogues, antropòlogues i afins que m'han animat, preguntat, acompanyat i renyat al llarg de tots els anys de treball. Maria, Ester,

Norma i Montse, i tots i totes les lloques, sou un tresor. Jordi, gràcies per la portada, m'encanta. Als altres amics que de més aprop o més lluny heu viscut moments d'aquesta tesi: Eva, Àngels, Bàrbara i tots aquells heu estat presents, de la universitat, de Toronto, del veïnat, d'aquí i d'allà.

Una abraçada pels companys de les FI-ICIP, per les lluites viscudes, per compartir angoixes i somriures (tenim un sopar pendent) molts ànims als que encara esteu de camí! Un petó per l'equip de la FAS, amb qui aprenc que hi ha vida més enllà de la recerca, sense deixar la recerca! Tot un luxe.

Moltes gràcies a la família, a les ties, tiets, oncles, cosins i cosines. A l'avi i les iaies que no han pogut viure aquest moment però sé que estarien molt orgullosos. A la Maria, també part dels de casa. El vostre acompanyament incondicional em fa sentir molt estimada. A les altres famílies, els germans escampats arreu del món i als Samms: Auntie Faith, Uncle Lascelle, Jillian and Camille you are my family too. Without the year we lived together this thesis would not be here now.

Als meus pares, que malgrat que no hagin escrit ni una línia són, indirectament, tant o més responsables d'aquesta tesi que jo, de tant que espero tenir d'ells. Gràcies per tot el que m'heu ensenyat, el que m'heu fet viure, per ajudar-me a cada pas i aprendre a estimar la vida.

A en Nil, el més gran germà petit, de qui no paro d'aprendre.

To Selim, this thesis brought us together, I hope we'll continue to walk side by side for a long long time. Thanks for being here. Seni çok seviyorum, bebek

Aquesta tesi ha comptat en diversos moments de la recerca amb el finançament de:

Projecte del Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya

F-JOVE 2008

BE-DGR 2009

FI-ICIP 2010 - 2014

ÍNDEX

PRIMERA PART: DESCOBRINT LES CAPES DE LA RECERCA.....	13
LA MORT DE LA MÓNICA	15
QUÈ ENS EXPLICA AQUESTA MORT	25
1. Assetjament.....	26
2. Racisme.....	34
3. conflicte i escola	53
OBJECTIUS DE LA TESI	69
EQUACIÓ PERSONAL	73
NOTES METODOLÒGIQUES.....	79
ESTRUCTURA DE LA TESI	83
SEGONA PART: CONFLICTE, ESCOLA I IMMIGRACIÓ	91
LA CONVIVÈNCIA ALS INSTITUTS: PERCEPCIONS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER SOBRE CONVIVÈNCIA I RELACIONS INTERÈTNIQUES.....	93
Percepcions de l'alumnat d'origen estranger: indicis de les dades.....	110
PRESS HEADLINES AS A VOICE OF PUBLIC OPINION ABOUT SCHOOL, CONFLICT & DIVERSITY.....	115
Media discourses on schools and conflict.....	142

CONFLICTS, PUNITIVE AND RESTORATIVE PRACTICES: REMARKS ABOUT LEGISLATION.....	147
TERCERA PART: RESPOSTES DES DE LA MEDIACIÓ	181
LA MEDIACIÓ EN L'ÀMBIT ESCOLAR: CAPÍTOL DEL LLIBRE BLANC DE LA MEDIACIÓ A CATALUNYA.....	183
RESISTENCIAS INSTITUCIONALES ANTE LA MEDIACIÓN ESCOLAR. UNA EXPLORACIÓN EN LOS ESCENARIOS DE CONFLICTO.	319
LE RACISME INSTITUTIONNEL DANS LA MÉDIATION SCOLAIRE	353
QUARTA PART: RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I ANTIRACISME. A QUI SERVEIX LA MEDIACIÓ?.....	373
RECORDANT EL CAMÍ	375
MEDIATION AS AGENCY? PERCEPTIONS OF IMMIGRANT STUDENTS' PARTICIPATION IN CONFLICT RESOLUTION.....	383
EPÍLEG	411
RECOMANACIONS PER LA GESTIÓ DELS CONFLICTES A UNA ESCOLA ANTIRACISTA	415
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	427

PRIMERA PART:
DESCOBRINT LES CAPES DE LA
RECERCA

LA MORT DE LA MÓNICA

El divendres 9 de novembre de 2012 la Mónica va lligar uns cordons de les sabates a la biga de l'habitació del costat del seu dormitori, va passar el cap entre la soga que havia fet i va decidir deixar anar tot el pes que portava a sobre des de feia dos anys. El seu pare va trobar-la poc després, encara amb un fil de vida, però aquesta va acabar de fugir poc a poc al llit de l'hospital, on el dimarts 13 la Mónica va morir oficialment.

Va ser una marxa en silenci, la seva. Sense nota de comiat, sense grans protestes. I és per això que a la Mónica només podem mirar d'intuir-la pels seus buits, pel que no coneixem d'ella, pel que mai ens va explicar, pel que va decidir aturar callant. Però també per les veus dels altres, de la família, de l'escola, dels amics. De la premsa. Perquè per nosaltres la Mónica és en primer lloc una notícia, i és així com ens assabentem de la seva ja passada existència. I és així com intuïm perquè prendre la decisió que va prendre. Les notícies publicades ens ofereixen la possibilitat de reconstruir una antibiografia de la Mónica, que ens permeti a omplir els buits hipotètics de la seva experiència sense que això suposi una intromissió a la intimitat que ella tant protegia. Aquest relat sobre la Mónica, doncs, parla i no parla d'ella, recorre a les veus filtrades pels periodistes dels qui tenia a prop, però posa en nom seu l'experiència de molts joves. La de molts, i la de cap, o una mica de cada cosa.

Cinc anys enrere, la Mónica havia agafat un avió a Equador i havia empaquetat la seva vida cap a Espanya. Aleshores tenia 10 anys i s'emportava amb ella les il·lusions dels infants cap a una nova aventura, les ganes de reunir-se amb el pare que ja portava cinc anys a la península; els projectes de la família, que havien apostat per una nova vida en busca d'un futur millor per ella i els seus germans. Però a la maleta hi havia també les pors cap el que és desconegut, la tristesa de la separació de família i amics, els nervis del començar de nou, sense res, sense ningú.

Amb ella, van pujar a l'avió els seus tres germans, tots nois, i la seva mare. L'endemà, ja en un altre continent, a les portes d'una nova vida, la família va instal·lar-se a una casa de Torralba de Calatrava, un poble d'uns 3.500 habitants prop de Ciudad Real. La Mónica i els seus germans van començar a anar a l'escola, el seu pare treballava tallant troncs, la mare cuidant gent gran i ben aviat va afegir-se un nou fill a la família, un altre noi. La Mónica creixia, tímida, ordenada, aplicada, però amb una família on hi havia amor i confiança, algunes bones amigues i una escola que l'ajudava a descobrir un món prou interessant.

I enmig de mil detalls desconeguts, sense transcendència mediàtica, la Mónica va anar deixant enrere la infància. No sabem si va acabar l'escola a l'edat que es pressuposa, si va repetir curs, o si directament va introduir-se al sistema educatiu espanyol a un nivell inferior del que li hauria pertocat a la seva edat. Potser fins hi tot va trobar-se enmig de més d'una d'aquestes situacions, com els passa a altres infants amb trajectòries similars a la seva. Sigui com sigui, un setembre de no fa gaires anys, la Mónica va començar anar a l'institut Maestro Juan de Ávila, a Ciudad Real, seguint el camí que anteriorment havia fet el seu germà gran. Un centre gros, amb més de mil alumnes i una llarga història. Un institut obert 170 anys enrere, que durant molt temps va ser l'únic centre de secundària de la província. Un centre públic, on el prestigi del pes de la història es mantenia encara quan la Mónica voltava per les seves aules.

Un centre amb més de mil alumnes, bons resultats acadèmics, una demanda superior a l'oferta i la percepció de normalitat que tant busquen els instituts actualment. Un centre altament recomanat, del que només se'n senten bons comentaris, del que no es coneixen queixes més enllà dels petits conflictes diaris que són part de la pròpia convivència. Vist així, la Mónica no podia estar a un lloc millor. I malgrat tot, la seva vida va convertir-se mica en mica en un infern.

El curs 2012-13 anava a ser el tercer any de la Mónica a l'institut, i de fet hi va començar a cursar el 2n d'ESO, però aleshores la seva experiència ja era amarga, les ganes d'estudiar feia temps que havien desaparegut, i els somnis de convertir-se en veterinària o cuidadora d'ocells havien quedat desplaçats per la

idea de ser monja. Un desig segurament nascut de la profunda religiositat familiar, però també de les ganes d'aïllament com a possible solució al martiri que suposava l'experiència escolar. "Me gustaría perderme en una isla desierta y que nadie me encontrara", escrivia al Facebook en les seves últimes hores de vida. La urgència era tal que ni la idea del convent va ser suficient.

Segurament l'experiència de la Mónica a l'institut deuria començar un dia ben d'hora al matí esperant l'autobús que portava als alumnes de Torralba fins a l'escola a Ciudad Real. No sabem com va ser aquell primer trajecte, però sí que els 15 quilometres que separen les dues poblacions van convertir-se en un dels principals escenaris de l'assetjament. Segons diversos companys de trajecte, alguns estudiants rebutjaven que la Mónica seies al seu costat, ocupant els seients buits amb les motxilles, o dedicant-li comentaris insultants. Durant els primers anys el trajecte anava controlat per una monitora, i els alumnes mantenien la discreció quan es reien de la Mònica. Però des de l'inici de curs aquesta supervisió havia desaparegut, i ràpidament el rebuig dels companys va tornar-se més obert, més directe, aturant-se només en aquell límit que no obligava al conductor a intervenir, o potser a adonar-se'n.

Un cop al centre, les coses no milloraven. El primer any unes noies van barallar-se amb ella, i a partir d'aquí les burles, insults o prohibicions van multiplicar-se. El caràcter reservat de la Mònica, tímida, callada, amb poca autoestima i dificultats per relacionar-se va convertir-la en la diana perfecte dels assetjadors, que alhora van provocar que mica en mica anés tancant-se encara més en ella mateixa. A la Mónica no la deixaven seure on ella no volia, li barraven el pas del lavabo, es reien del seu estil de vestir i li dirigien comentaris racistes. "Mona", "vete a tu país", "que zapatos tan feos", "Machu Pichu", "llevas ropa usada", "fea", "gorda" insults que per ella van convertir-se en el bon dia de companys del centre.

Malgrat no enfrontar-se directament als qui li feien la vida impossible, la Mónica va intentar parar la situació per diversos mitjans. Sempre que podia feia el trajecte de casa a l'escola amb transport públic o demanava al seu pare que

l'acompanyés. Comentava a les amigues les molèsties que patia, i aquestes van acompanyar-la a parlar amb el cap d'estudis en més d'una ocasió. Les amigues diuen que aquest no va fer-li cas, des del centre defensen que no tenien constància d'assetjament. A més a més va deixar d'assistir a classe. Els estudis cada cop l'interessaven menys, el dolor era cada vegada més físic, i les faltes d'assistència van anar multiplicant-se. Malgrat l'interès dels seus pares perquè seguís estudiant, a aquests també els va acabar pesant més l'estat de malestar de la seva filla i van deixar d'insistir-li l'assistència al centre. La seva absència sí que va cridar l'atenció dels professors, que durant el curs 2011-12 van posar-se en contacte amb serveis socials perquè s'ocupessin del cas. La treballadora social de Torralba va visitar la família, els va recordar que l'escolarització és obligatòria fins els setze anys i va determinar que la Mònica patia desarrelament però no assetjament.

Com dèiem, uns dos anys que no deuriem ser gens fàcil per la Mònica. I que de ben segur van convertir-se en una muntanya massa difícil d'escalar quan va començar el tercer curs al centre. Amb tot igual, o pitjor, perquè ja no hi havia monitora a l'autobús. Aquells primers mesos l'escalada va anar fent-se més i més inclinada, fins que ja no va ser possible seguir agafada a la roca i la Mònica va començar a rodolar muntanya avall, cada cop més ràpid, fins al fons.

El curs va començar el setembre de 2012 i durant el primer mes la Mònica només va faltar a classe un dia. Però a l'octubre van saltar totes les alarmes. L'assistència va baixar dràsticament i la Mònica va començar a parlar obertament pel que passava a l'escola amb la família. Malgrat que les versions no són 100% coincidents, sembla ser que la successió de fets accelerada va anar més o menys així:

El 17 d'octubre un professor va trucar al pare de la Mònica per demanar explicacions del seu absentisme. El pare va explicar-li que la nena es trobava malament perquè era assetjada per companys, i que volia demanar un canvi de centre, però recorda que el professor va contestar-li que tot plegat eren excuses per no anar a classe.

El 7 de novembre es reuneixen finalment la Mònica, el seu pare, i un responsable del centre. En aquella trobada ella explica amb més detall el que li fan i demanen altre cop el canvi de centre. El professor decideix actuar immediatament, pregunta a la Mònica que identifiqui els alumnes que a molesten i acte seguit es reuneix amb aquests i les seves famílies. Aquell va ser un bon dia per la Mònica, va sentir que per fi li feien cas, i amb la possibilitat del canvi de centre va començar a veure una llumeta al final de túnel. Aquell dia va arreglar-se, va somriure, i va passar la que seria l'última bona estona al costat de la seva família.

Perquè després de la reunió amb els companys de la Mònica i les seves famílies el professor va concloure que aquell no era un cas d'assetjament reiterat entre iguals. Va desestimar un canvi de centre i va proposar només un canvi de grup classe per facilitar l'adaptació de la noia.

Sens dubte, aquesta notícia va enfonsar la Mònica, va consumir les últimes forces que li quedaven i va precipitar que el divendres agafés uns cordons de sabates, els lligués a una biga de casa i deixés anar tot el seu pes entre la soga. No va poder esperar més, i va optar per un aïllament brutal i irreparable. Va trigar cinc dies a marxar del tot, cinc dies buits entre un abans i un després. Entre una situació més o menys coneguda per molts i considerada privada per tots, a una situació publicada, que vol ser alhora amplificada i silenciada, però on els bàndols es posicionen, ara sí, obertament.

Mentre la Mònica s'apaga a l'hospital, envoltada dels pares, germans, tiets i cosins vinguts de tota la península, l'escola ofereix tot el seu suport als familiars. No només els professors, també l'ampa i els alumnes. Quan al Mònica mor, el centre fa uns minuts de silenci, i a les classes es realitzen activitats per ajudar a la recuperació moral dels estudiants.

Però des del moment que la Mònica es converteix en notícia, es fan rellevants els contrastos de les veus que ofereixen explicacions a la tragèdia. Mentre la família insisteix en la responsabilitat de l'assetjament com a desencadenant del suïcidi,

l'escola, l'ampa i les institucions educatives de la comunitat s'esforcen en negar-ne l'existència, i reforcen els discursos de convivència del centre i de poca adaptació acadèmica de l'alumna.

L'AMPA redacta una nota de premsa on destaca el prestigi del centre, la normalitat de la convivència, així com la seva prioritat en els objectius del centre, on expressa el seu recolzament explícit al professorat i demana l'aturament de judicis paral·lels a les investigacions oficials. Inspecció Educativa redacta un informe intern on nega l'assetjament i destaca el caràcter solitari de la Mónica, sense relacionar-se ni participar en els processos d'aprenentatge, amb un absentisme important i baix rendiment acadèmic. Afirmar també que la noia no s'havia adaptat des del primer moment, però destaca l'existència d'assetjament que corrobora apuntant que els pares no n'havien denunciat fins dos dies abans de la tragèdia. Els professors es defensen seguint la mateixa línia, no eren conscients que existís assetjament, i no van ser alertats per la família fins els darrers dies, quan van activar tots els protocols per mesurar-ne l'abast.

L'escola també imposa silenci a tots els estudiants, però és difícil mantenir callades més de 1000 persones. Així, mentre que alguns corroboren la versió de la institució, d'altres afirmen que el patiment de la Mónica era evident per tots. Corroboren els insults, les humiliacions i els seus intents de comunicar-se amb els responsables del centre.

Per la seva banda, la família insisteix en la responsabilitat de l'escola, i denuncia el cap d'estudis, l'orientador i el tutor de la Mónica per homicidi imprudent. Mentrestant fan pinya i reben el suport de veïns i familiars que els mostren la seva estima.

El cap d'onze mesos de la mort de la Mónica el responsable del Jutjat de Primera Instància i Instrucció número 3 de Ciudad Real decreta el sobreseïment i arxiu del cas per manca d'indicis raonables de delictes. Després de mesos d'investigació, de recollir declaracions de familiars, amics, companys d'escola, professors i responsables del centre, declara:

“no existe ningún indicio de que la misma [l’assetjament i vexacions per part de companys] fuera conocida por los responsables educativos del centro denunciados o que ni siquiera les hubiera debido llevar a sospecharla, sin que el absentismo escolar y el bajo resultado académico pudieran ser tomados como indicios del mismo, a la vista de que tal y como consta en actuaciones dichas circunstancias se dan en aproximadamente el 30% de los alumnos”.

La declaració del jutge segueix la línia que han marcat fins ara les sentències prèvies de casos similars, que fugen d’abordar la responsabilitat de la institució, reflectida en part en les actituds dels seus treballadors, al voltant de temes tant delicats com són el benestar de l’alumnat i la possibilitat de seguiment individualitzat, l’aproximació a les relacions dels adolescents des de la posició d’adult, o el grau de tolerància cap a la intolerància. La Mónica, igual que en Jokin, igual que la Cristina, igual que tants i tantes altres, va sentir que qui l’havia d’ajudar la deixava sola, i que qui l’havia d’acceptar no la volia, i va creure que no tenia altra opció.

Aquesta història ha estat reconstruïda a partir de les següents notícies:

13 de Novembre de 2012. *Fallece una chica en Ciudad Real tras intentar suicidarse por acoso escolar.* Europa Press – Redacción. www.diariodeteruel.es

13 de Novembre de 2012. *Muere una menor en Ciudad Real tras intentar suicidarse por un presunto caso de acoso escolar.* EP. www.noticiasdegipuzcoa.com

13 de Novembre de 2012. *Fallece la menor que intentó suicidarse por presunto acoso escolar.* Europa Press. www.ideal.es

14 de Novembre de 2012. *Una nueva muerte tras acoso escolar reabre el debate sobre el "bullying".* S.E. www.absdesevilla.es

14 de Novembre de 2012. *Fallece una menor que intentó suicidarse por acoso en la escuela.* Europa Press. www.deia.com

16 de Novembre de 2012. *"Se metían con ella".* Charo Nogueira, El País

16 de Novembre de 2012. *El A.M.P.A I.E.S. "Maestro Juan de Ávila" lamenta el fallecimiento de Mónica Patricia Jaramillo alumna del IES "Maestro Juan de Ávila".* www.oretania.es

16 de Novembre de 2012. *Alumnos, docentes y padres recordaron a Mónica con un minuto de silencio.* J.Y. www.lanzadigital.com

16 de Novembre de 2012. *Los padres del IES Juan de Ávila (Ciudad Real) dicen que la convivencia es normal y que los docentes actuaron bien.* Europa Press, www.telecinco.es

17 de Novembre de 2012. *Mónica, la joven que se ahogaba en su vida.* J.Y. www.lanzadigital.com

22 de Noviembre de 2012. *Hablan de "seriedad y profesionalidad" en el presunto caso de acoso escolar en el IES Maestro Juan de Avila.* Diariocrítico de Castilla la Mancha. www.diariocritico.es

24 de Noviembre de 2012. *Mónica Jaramillo era una chica brillante, pero no resistió el acoso. Mónica era una chica llena de vida e inquietudes.* Roxana Cazco, www.elcomercio.com

24 de Gener de 2013. *El IES Juan de Ávila' activó el protocolo de acoso cuando una alumna intentó suicidarse.* Diario crítico / EP. www.diariocritico.es

30 de Gener de 2013. *El abogado de la familia de Mónica quiere que declaren dos supuestos acosadores.* Belén Rodríguez, www.lanzadigital.com

9 d'Octubre de 2013. *El juez archiva la investigación por el suicidio de una alumna del instituto Juan de Ávila.* Belén Rodríguez, www.lanzadigital.com

QUÈ ENS EXPLICA AQUESTA MORT

El relat de la Mónica, la reconstrucció publicada dels seus anys d'institut, la seva angoixa i les reaccions a la seva mort, ens parla directa i indirectament d'aspectes claus de la convivència als instituts. Alguns d'aquests aspectes han estat al centre del debat sobre l'educació i les condicions d'escolarització dins i fora les escoles, d'altres s'han tractat de resquitllada, abordant només alguns elements i certes perspectives, i ignorant o negant-ne altres aproximacions. Finalment, la mort de la Mónica ens deixa entreveure altres debats que no han estat encara objecte de discussió més enllà de cercles acadèmics restringits, i que, en conseqüència, la comunitat educativa no s'ha plantejat de moment la seva problematització.

L'element més fàcilment identificable és l'assetjament o bullying, del que es parla obertament a totes les notícies i que s'identifica com la causa indirecta de la mort de la jove, a pesar dels discursos del centre que en neguen l'existència. I és des de l'assetjament que es desprenen tots els altres elements identificables al relat. Per una banda apareixen els elements vinculats a la protecció del centre, tant de la seva imatge i prestigi com a institució, com la defensa de la comunitat educativa, com un tot i pels diferents individus. Es fa explícit també el racisme com una de les causes, o si més no una de les estratègies de l'assetjament. Però més enllà dels discursos explícits, en les paraules i posicionaments intuïm també la normalització de les relacions de poder existents a la comunitat educativa, tant entre grups d'iguals com entre rols diferenciats, així com la manca de reflexió sobre la responsabilitat institucional en tots aquests elements anomenats i que han pogut intervenir en la mort de la Mónica.

Tots aquests elements són els que d'una manera o altra han contribuït a l'elaboració d'aquesta tesi doctoral, ja sigui com a punt de partida, com a marc de referència bàsic o de manera central. Per això, una introducció a cadascun d'ells de manera més detallada ens serveix ahora per clarificar el meu posicionament al respecte i com a porta d'entrada i presentació del que vol ser aquesta tesi.

1. Assetjament

Considerem com a abús, maltractament, assetjament o bullying en l'entorn escolar qualsevol pràctica protagonitzada per un alumne o un grup d'alumnes que causi un dany físic o psicològic a un altre, de tipus sistemàtic i reiterat, independentment dels objectius que es persegueixin i de si és portat a terme de forma directa o indirecta.

Carrasco, Ponferrada, Villà i Miró. Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius

L'assetjament entre iguals va donar-se a conèixer al nostre país arran de la mort de Jokin, el primer adolescent espanyol en treure's la vida com a fugida a les burles, aïllament i agressions sistemàtiques dels seus companys de classe. Era el setembre 2004 i els diaris van omplir-se de notícies sobre la violència entre alumnat als centres educatius de secundària. L'assetjament no era aleshores un fenomen nou, però sí que ho era la seva identificació i problematització, l'evidència que es tractava d'una situació formalment menyspreable i no tolerable.

Si bé en el nostre context el conjunt de la societat aprèn la paraula bullying com a sinònim de l'assetjament escolar a principis del curs 2004-2005, en d'altres països el terme venia utilitzant-se des d'algunes dècades anteriors. Generalment s'assenyala Dan Olweus (1979, 1983) com el responsable de l'academització del terme, i com el pioner en l'estudi i denúncia d'aquest fenomen. De fet, a Espanya ja s'havien començat a fer estudis i a desenvolupar experiències que es preguntaven sobre la qualitat de les relacions entre iguals des d'uns anys abans.

L'Informe més rellevant a l'estat espanyol és l'*Informe sobre Violència Escolar*, del Defensor del Pueblo (2000). És important pel seu abast, que va permetre determinar la magnitud del fenomen de la violència entre iguals als centres educatius de secundària. A partir de qüestionaris a alumnat i professorat¹ es va

¹ Si bé a mesura del possible s'intenta utilitzar els substantius neutres que inclouen la diversitat de gèneres, aquests es combinen amb l'ús del masculí com a opció generalitzadora i inclusiva. No hi ha, per tant, una cura exhaustiva del llenguatge en aquest sentit, així com tampoc un anàlisi específic de gènere. Aquesta mancança es solventarà en aquells productes derivats de la tesi que es publiquin, i també en recerques futures.

determinar el grau d'incidència, circumstàncies, escenaris i estratègies de la violència entre iguals. Dels seus resultats destaca l'evidència de l'existència d'algun grau de maltractament a totes les escoles, i la constatació que els conflictes entre alumnes no són la preocupació principal del professorat, sinó que aquesta es focalitza en la interrupció i agressions de l'alumnat cap el professorat, és a dir, en elements que els afecten de manera directa. L'any 2007 el Defensor del Pueblo va publicar una rèplica del primer estudi en el que analitzava l'evolució de la violència escolar entre el 2000 i el 2006. De manera general es destaca la millora de la situació del maltractament entre iguals, amb una disminució del total de víctimes i també de les víctimes d'algunes de les agressions més greus. Amb tot, es detectava un manteniment de l'exclusió social més directa i les modalitats més greus d'amenaça.

A banda d'aquests estudis d'àmbit estatal, als que hauríem de sumar-hi informes com l'elaborat per l'equip de CIE-FUHEM sobre *las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia* (Martín, Rodríguez, Marchesi, 2003), o *Violencia entre compañeros en la escuela*, del desaparegut Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia (2005), durant els primers anys de segle també s'elaboren estudis centrats en territoris específics dins l'estat espanyol. A Catalunya, els Departaments de Justícia i Ensenyament encarreguen conjuntament l'estudi *Seguretat i joventut a Catalunya* (2001). A partir d'un qüestionari passat a 7394 estudiants de 100 centres catalans es pretén analitzar la violència dins i fora de l'escola. Les preguntes del qüestionari són enfocades principalment a obtenir informació sobre el grau de violència entre iguals i sobre les conductes violentes dels adolescents. L'estudi es repeteix el curs 2005-2006, amb el nom *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya*. Malgrat el canvi nominal, l'estudi és una rèplica del primer, i de fet els seus resultats s'analitzen de forma totalment comparativa.

Contràriament als resultats comparatius de l'estudi del Defensor del Pueblo, a l'estudi català els resultats referits al maltractament entre iguals pateixen un creixement important. Amb tot, tal i com expliquen els autors de l'informe, aquest augment no denota un increment de les agressions, sinó de la percepció

d'aquestes, degut a la incorporació de l'assetjament al debat públic durant els anys que separen les dues edicions de l'enquesta. En funció dels seus resultats, malgrat que l'alumnat percep assetjament en un grau més elevat, el nombre de víctimes d'accions negatives freqüents ha disminuït.

A més, l'Agència de salut Pública del Consorci Sanitari de Barcelona realitza periòdicament l'enquesta FRESC a estudiants de secundària. Aquest estudi pretén recollir informació sobre diversos aspectes relacionats amb la salut dels joves, i en les darreres edicions ha incorporat variables relacionades amb el maltractament com indicador de salut mental (Pérez, 2013; Nebot, 2010, 2009).

En altres comunitats de l'estat Espanyol també apareixen estudis centrats en la violència entre iguals. A Andalusia, Mora-Merchan, Ortega, Justícia i Benítez van realitzar l'any 2001 l'estudi exploratori *Violencia entre iguales en escuelas andaluzas*, una prova pilot del qüestionari europeu General Survey Questionnaire TMR sobre maltractament escolar. Ortega, sovint juntament amb del Rey, ha seguit investigant i treballant sobre l'assetjament, i és autora de diversos estudis i publicacions. Al País Basc es va realitzar l'any 2004 l'estudi *El maltrato entre iguales en Euskadi* (Oñederra), basat en una enquesta i centrat exclusivament en l'índex de bullying.

Un element comú en tots els estudis citats és la perspectiva psicosocial que adopten. Les dades que recullen aborden la violència com quelcom individual, i en conseqüència parteixen dels posicionaments i percepcions dels individus en tant que origen de l'acció conflictiva. S'aprecia, doncs, una mancança important de l'anàlisi de context, des d'una perspectiva socio-antropològica, que permeti descobrir quins elements estructurals o externs incideixen o preveuen l'aparició de conductes violentes. Alhora, aquesta perspectiva evita un debat sobre la responsabilitat d'altres actors que no siguin els propis joves, a qui es delega tota responsabilitat.

El primer estudi va que voler canviar aquesta perspectiva va ser l'informe *Convivència i Confrontació entre Iguales als Centres Educatius*. Elaborat el 2005

com un encàrrec del Síndic de greuges de Catalunya, l'informe aborda la convivència escolar incidint en els factors contextuals que hi intervenen. Així doncs, sense oblidar que el problema de fons segueix sent el maltractament entre iguals, l'estudi intenta descobrir quins són els factors contextuals que promouen climes escolars positius o negatius. D'aquesta manera es poden analitzar no només les conductes individuals dels estudiants, sinó aquells elements que actuen com a conductors cap a tipus de conducta determinats.

Aquest estudi s'elabora de manera paral·lela amb un encàrrec similar de l'Ararteko (2006) , centrat en els escolars del País Basc. Malgrat ser dues investigacions independents i sense voluntat comparativa, tots dos equips intercanvien instruments d'anàlisi i es posen d'acord amb la perspectiva bàsica de recerca. Aquests estudis són pioners en el canvi de perspectiva de l'anàlisi de l'assetjament escolar. Si més no formalment, els estudis explícitament centrats en la violència passen a focalitzar-se en la convivència, interessant-se no només en les percepcions individuals en relació a la violència i agressivitat, sinó també en els factors que poden incidir en un millor clima de centre. Un bon exemple d'aquesta tendència és l' *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria* (Díaz-Aguado, 2010), realitzats des de l' Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, del Ministerio de Educación. Aquest estudi quantitatiu incideix en els factors que promouen i dificulten la convivència escolar, preguntant-se sobre les percepcions, rols i relacions dels diferents actors que intervenen en els processos educatius i proporcionant també un anàlisi detallat dels indicadors en relació al gènere dels actors.

Amb tot, la gran majoria d'estudis que han analitzat la violència i convivència escolar han partit des d'una clara perspectiva psicològica. Possiblement per això trobem principalment estudis quantitius que pregunten fonamentalment sobre les percepcions dels actors i la seva vinculació individual amb els fenòmens a estudiar. Però també són estudis que sovint estan mancats d'informació de context i d'anàlisis relacionals que puguin oferir-nos explicacions complexes. A més, la manca de material qualitatiu restringeix els resultats als discursos i les percepcions conscients dels participants, mentre que perd la informació

obtinguda a partir de l'observació de les pràctiques i de les contradiccions entre discursos complexos i variats.

En aquest sentit, l'estudi *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius* segueix sent una excepció a la norma i un exemple únic al nostre context de l'aportació de l'antropologia a l'estudi de la convivència escolar. L'estudi també és rellevant en aquest espai perquè constitueix les bases d'aquesta tesi doctoral.

1.1 Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius. Apunts de la recerca

Com ja s'ha comentat, a l'estiu de 2005 el Síndic de Greuges de Catalunya i l'Ararteko del País Basc decideixen promoure de manera paral·lela estudis sobre la convivència als centres educatius de secundària. Si bé l'assetjament es manté com a tema central, els defensors del poble entenen que hi ha molts altres factors que incideixen en l'existència de relacions abusives als centres escolars. En conseqüència, la demanda als investigadors és no només analitzar els malestans dels adolescents sinó també les característiques escolars que tenen efectes sobre les relacions entre iguals. Tal i com queda redactat a l'informe, l'objectiu de la recerca és "conèixer quins factors i processos escolars (de centre i d'aula) intervenen, i de quina manera, en la configuració de les relacions de convivència entre iguals a les escoles" (Carrasco et. al. 2007: 7-8).

Si bé les dues investigacions es plantegen de manera independent, s'acorda una metodologia similar, que permeti fer d'alguna manera equivalents els resultats dels dos estudis. Al País Basc la direcció recau en Elena Martín, membre del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), un centre dedicat a l'avaluació i assessorament escolar. Martín, catedràtica de psicologia de la Universidad Autónoma de Madrid és una experta en el camp educatiu i ha treballat en diverses recerques sobre conflicte entre iguals.

A Catalunya, l'encàrrec es fa a l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), un centre públic i independent dedicat a l'elaboració d'indicadors i investigació relacionada amb menors. Silvia Carrasco, antropòloga especialista en educació i directora del grup de recerca EMIGRA assumeix la direcció del projecte, coordinat per la també antropòloga Maribel Ponferrada i que compta amb les investigadores Marta Miró i jo mateixa per completar l'equip.

Les variables que formaran part de la recerca són discutides entre els dos equips que acorden que per tal de conèixer tots els factors que incideixen en la construcció de les relacions entre iguals és important abordar l'anàlisi dels individus – i les escoles – des de la major varietat possible d'angles. En conseqüència, es dissenya una mostra de centres en funció de la seva mida, titularitat, característiques socio-geogràfiques de l'entorn i prestigi atribuït de l'escola. La metodologia inclou tècniques quantitatives i qualitatives, però que sempre recullen les dades referents a l'edat, gènere, classe social i origen dels estudiants.

La decisió d'incloure l'etnicitat en les dades bàsiques, considerant-la com un dels factors que pot incidir en la construcció del conflicte entre iguals, no està mancada de risc i controvèrsia. En el moment de dissenyar la recerca la immigració internacional – font principal de la diversitat ètnica al país – és encara un fenomen molt recent a Espanya. A l'arena pública la immigració existeix de manera gairebé exclusiva com a problema: immigrants com a competidors il·legítims de recursos socials; immigrants com a font de conflicte amb valors enfrontats, inherents a la violència; fills d'immigrants com a problema escolar degut al seu baix nivell educatiu, etc. De manera paral·lela als discursos racistes existeixen també les perspectives *colorblind*, que neguen el paper de l'etnicitat com a factor de conflictes i que atribueixen les seves causes de manera exclusiva a circumstàncies socials i personals, si és que no neguen frontalment l'existència total de conflictes.

Aquestes dues tendències també es troben entre els actors escolars, tal i com aquesta tesi mostrarà amb detall, de manera que fa molt difícil un reconeixement

positiu de la diversitat a les escoles, abordat sense por ni prejudicis. Això dificulta la incorporació de variables referents a l'etnicitat a la recerca, que generen una reacció inicial de por envers les vinculacions entre alumnat d'origen estranger i conflicte explicades.

Des de la investigació, però, creiem que aquesta incorporació és essencial per obtenir dades que precisament han d'ajudar-nos a desmuntar aquests prejudicis. En aquest sentit, i de manera específica pel projecte, l'origen dels estudiants resultava clau per provar dues de les hipòtesis inicials:

- Un clima escolar on domini un escàs reconeixement de la diversitat ètnica, de gènere o de qualsevol altre tipus (minusvalideses, malalties, etc) serà més favorable per a l'emergència de relacions de convivència negatives.
- Un centre escolar on no hi ha accions de cohesió per a contrarestar valors de l'entorn social de l'alumnat basats en la forta oposició identitària (nacional, lingüística, social, ètnica, de gènere) afavorirà les relacions de convivència entre iguals negatives i els casos d'exclusió social en l'alumnat. (Carrasco et al., 2007: 18)

Com detallaré més endavant, i malgrat que l'origen va suposar només una de les variables a tenir en compte, els resultats tant quantitius van mostrar uns índexs de victimització de l'alumnat d'origen immigrants preocupants. A nivell quantitiu les percepcions d'aïllament d'aquest alumnat doblaven els percentatges generals, igual que els doblaven les afirmacions referents a sentir-se insultats per companys. Alhora, els resultats del qüestionari també mostraven una major tolerància d'aquest alumnat envers les agressions, marcades pel convenciment que no poden fer res per intentar evitar-les.

Els resultats qualitius van mostrar-nos que el professorat no considera obertament l'alumnat d'origen immigrant com a font de conflicte, encara que el seu discurs implícit denota una responsabilització cap aquest alumnat per la manca d'integració i els problemes que aquesta pot ocasionar-los, legitimant per

tant les diferències culturals o ètniques com a font potencial de conflictes als centres.

L'estudi incorpora a les seves conclusions la importància de treballar cap a un reconeixement positiu de la diversitat a les escoles, en tant que una de les eines indispensables per crear un clima positiu per tots els membres de la comunitat educativa, i assenyala que "és evident però que no només cal un reconeixement de la diversitat ètnica, sinó plans i projectes antir-racistes i d'inclusió perquè els joves de diferents minories estan vivint una experiència escolar en molts casos negativa, o han de recórrer a estratègies com la total invisibilització, l'enfrontament obert o el suport dels iguals de similars orígens de l'exterior del centre per ser respectats." (p.277)

Aquest estudi, publicat amb el nom de *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* pel CIIMU i convertit en un informe especial del Síndic de Greuges de Catalunya titulat *Convivència i conflicte als centres educatius* (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006) esdevé el primer pilar d'aquesta tesi. Tot i no ser el seu objectiu principal, va oferir suficient evidència per prendre consciència de l'existència d'algun tipus de relació entre conflicte i origen ètnic. Els seus resultats evidencien com l'alumnat d'origen immigrant experimenta més conflictivitat que la resta d'alumnat, i que aquesta és una experiència que gestionen amb estratègies diferenciades de les majoritàries. Alhora, aquestes situacions passen desapercebudes pel professorat que, de manera indirecta i inconscientment, els responsabilitzen dels problemes que pateixen.

Uns resultats preocupants, que de nou ens porten a la Mònica i a l'origen d'alguns dels insults i agressions que patia a l'institut.

2. Racisme

La Mónica era assetjada per molts motius i per cap raó. Segurament el més simple seria dir que no encaixava en les identitats dominants de l'alumnat del centre. Que, a més, la seva timidesa i caràcter reservat la tornaven en un blanc fàcil, convertint-la en algú amb qui desfogar-se, de qui riure's, fins i tot en qui projectar les pròpies frustracions, i que no es queixava mai, ni s'hi tornava. Podríem fins i tot insinuar que tot i que ella no busqués aquesta situació la seva personalitat deixava poques vies per altres tipus de relacions amb els companys. Que ja sabem com són els adolescents, la importància que tenen els grups a aquesta edat, la necessitat d'encaixar, de liderar, de demostrar.

Van dir-se moltes coses quan la Mónica va morir, moltes més es van pensar i encara d'altres, comentaris recurrents en casos semblants al seu, podrien haver aparegut sense desentonar. Però entremig d'aquestes veus, la família i amics rebel·len de manera específica alguns dels insults que patia.

- Mona!
- Machu Pichu!
- Vete a tu país!

Insults amb una referència inequívoca cap a l'origen ètnic de la Mònica, recordant la seva llatinoamericanitat i vinculant-la sense complexes a una suposada inferioritat. Insults clarament racistes.

2.1 De què parlem quan parlem de racisme?

El racisme, la discriminació per raons d'origen ètnic, que pretén negar la igualtat de drets o plantejar la inferioritat de certs individus argumentant la seva filiació a un grup ètnic determinat, és incontestablement present avui en dia a la nostra societat. Però si bé la seva definició és clara, en el dia a dia aquest no sempre és fàcil d'identificar, i fins i tot són comunes les divergències en considerar què és i què no és racisme.

Aquesta dificultat d'identificació és un dels reptes principals de la lluita anti-racista actual. En una societat on ja fa dècades que s'ha demostrat la inexistència de diverses races humanes, els elements que s'utilitzen per justificar les discriminacions per força es tornen més complexes, obligats a abandonar l'ús de la genètica com a presumpta explicació de tota diferència entre grups. Quan la genètica desapareix, doncs, la cultura és la que ocupa el seu lloc. Si els gens no expliquen diferències estructurals entre grups humans, els seus costums, el seu idioma, la seva organització... qualsevol dels elements que els identifica com a grup és utilitzat per justificar certa jerarquització i, consegüentment, la discriminació dels qui es considera en posicions inferiors.

Aquest tipus de racisme, anomenat de alternativament racisme cultural, fonamentalisme cultural o neo-racisme, entre d'altres, és el que ocupa avui la posició central i majoritària, deixant el racisme biologista pur per grupuscles obertament feixistes i per aquells individus més visceralment que expressen els seus prejudicis sense pretendre entrar en raons bàsiques.

Però malgrat aquests siguin els arguments a utilitzar quan es pretengui discriminar amb un mínim de correcció política, un anàlisi detallat del racisme actual posa en entredit que sigui tant cultural com pretén. Per començar, l'ús de determinats elements per caracteritzar col·lectius específics implica una essencialització d'aquests, en tant que es converteixen en característiques determinants per classificar qui forma part d'un o altre grup. Això comporta una tria i prioritització arbitrària de quins són els elements definitoris d'un col·lectiu, però també comporta una biologització d'aquests elements, que a pesar de ser formalment culturals es converteixen en biològics des de la perspectiva simbòlica.

El racisme cultural, per tant, argumenta que hi ha certes pautes de comportament que són pròpies i definitòries d'un grup determinat. Assumeix que aquests trets no són anecdòtics, sinó que es troben en la base del comportament del grup i, consegüentment, en els individus que en formen part. Aquest pensament, doncs, situa pautes culturals en l'esfera biològica de les

persones i és a partir d'aquí que argumenta la inferioritat de certs grups o la impossibilitat de convivència entre grups ètics com a justificació de la defensa d'una societat monocultural.

Però a més cal no oblidar que fins i tot entre aquells que defensen el discurs elaborat de la inexistència de races genètiques, l'ús d'elements clarament físics – ara sí -, segueix sent primordial. Val a dir que aquest ús no és exclusiu d'actituds racistes, al contrari, l'ús del fenotip com a marcador primordial per definir grups ètnics s'utilitza des de totes les perspectives ideològiques, en part perquè certament és el marcador visible, que ens permet una primera aproximació i classificació ètnica. En part perquè aquesta visibilitat s'ha utilitzat i s'utilitza com a font també primària de discriminació i, consegüentment, com a marcador comunitari i nexa d'unió des de la reivindicació dels afectats.

Potser doncs, el neo-racisme actual no és en realitat tant neo, ni tant cultural, i simplement disfressa en discursos que poden ser més fàcilment acceptats les mateixes presumpcions de sempre. Ho veiem clar en els insults a la Mónica, directes, sense els filtres del que és políticament directe, sense por de conseqüències severes. Són insults que barregen sense complexes el fonamentalisme cultural amb el racisme biològic més bàsic, mostrant com tot forma part d'un mateix continuum.

Per altra banda, la dificultat de determinar què constitueix o no racisme no només ve donada per l'argumentari sobre el que es basen les discriminacions, sinó per les característiques dels actes discriminatoris en si. La complexitat del racisme modern és un element coincident entre teòrics i organitzacions anti-racistes. Perquè no només hi ha racisme en aquelles actituds de discriminació clara i directa – insults, baralles, crims... – sinó que aquest és present en diferents graus d'intensitat i fins i tot amb actituds no conscients. Cal, per tant, una anàlisi atent per ser capaços d'observar o comunicar el racisme.

Wieviorka (1991) divideix el racisme en quatre categories, que abracen del que ell anomena infraracisme al racisme total. Per ell, que s'activi una o altra

categoria de racisme ve determinat són el tipus d'actituds discriminatòries, la cohesió entre les diverses accions i l'origen de la discriminació. El que Wieviorka anomena infraracisme són de fet prejudicis i accions desarticulades, realitzades sense una ideologia que les sustenti i sense una coordinació amb pensaments determinats. Per això, ell considera aquest nivell més xenofòbia – por als altres – que racisme pròpiament. El segon nivell apareix quan aquestes accions descoordinades es duen a terme de manera conscient i la voluntat de discriminar és, per tant, explícita. En un tercer nivell el racisme esdevé cohesiu i es converteix en el principi d'acció, resultant en polítiques específiques. Finalment, en la fase de racisme total totes les desigualtats es fusionen en una dinàmica única que justifica totes les discriminacions emparada en la “raça”². Quan això passa, diu Wieviorka, l'estat es converteix de manera oberta en l'actor racista principal.

Des d'una altra perspectiva, però compartint elements, Cole (2011) defineix el racisme modern a partir de nou característiques. (1) La barreja indissociable de racisme biològic i cultural, (2) l'existència de formes de racisme no intencionals, (3) l'existència de racisme directe i indirecte, entenent com a directe la discriminació que pateix un individu basada en la “raça”, i com indirecte quan un grup ètnic és discriminat perquè se li impossibilita el seguiment d'unes normes que haurien d'aplicar-se de manera igualitària (ex. Quan les normes escolars no permeten cobrir-se els cabells malgrat que això pugui anar en contra de grups específics com són les noies musulmanes o els nois sikh). (4) El racisme pot ser manifest o encobert, directament contra algú, o silenciosament i d'amagat. (5) Atribuir característiques negatives o positives a un grup basades en l'ètnicitat és racisme, ja que no només estereotipa, sinó que posa èmfasi en la distància entre grups. (6) El racisme pot ser dominant – amb polítiques explícitament opressives – o aversiu, a partir de segregacions i exclusions i tractaments desfavorables en les interaccions del dia a dia. (7) El racisme necessita ser estimulat per fer-se aparent, (8) començar una frase dient “Jo no sóc racista, però...” és un signe clar que sigui el que sigui que vindrà després serà racista. (9) Encara que el racisme

² El terme “raça” s'utilitza en aquest document seguint la tradició de les literatures anglosaxones, i es refereix a les categories socialment construïdes en funció de característiques físiques diferenciades o atribuïdes.

està fonamentalment basat en el codi de color (el que en la literatura anglosaxona s'anomena "color-code"), aquest no ha de basar-se necessàriament en el color de la pell, o pot ser considerat un híbrid, on no queda clar si el color exerceix un rol en la discriminació ni quin és exactament.

De fet, el concepte de color-code introdueix un dels elements més destacats en el discurs del racisme actual: el *colorblindness*, que si bé literalment significa daltonisme, en referència al racisme podríem traduir-lo més acuradament com ceguera al color. Aquesta ceguera al color descriu les actituds de la majoria de la població blanca nord-americana i europea. Tal i com explica Bonilla-Silva (2006) actualment pràcticament ningú s'autoconsidera racista, i el discurs públic predominant defensa la idea que vivim en societats on les desigualtats racials han desaparegut i on les oportunitats s'ofereixen a tothom per igual. Des d'aquesta perspectiva, el fet que les minories ètniques es trobin majoritàriament situades en les classes socials més desfavorides s'explica a partir de la racionalització de l'estatus com a producte de les dinàmiques del mercat en combinació amb les limitacions culturals imputades a aquests grups.

Conseqüentment, el discurs *colorblind* no només nega actituds racistes, sinó que a més construeix un discurs on es culpabilitza les víctimes d'aquestes, en tant que les fa responsables per no aprofitar les suposades oportunitats igualitàries que els permetrien sortir de la pobresa. Aquesta perspectiva es fa evident fins i tot quan les minories denuncien ser víctimes de racisme i se les acusa d'utilitzar la seva etnicitat per justificar-se i reclamar el que no els pertoca, enlloc d'esforçar-se per obtenir els beneficis que una societat suposadament igualitària ofereix.

A més, la tendència *colorblind* nega la possibilitat d'un debat obert i sincer sobre el racisme. Tal i com explica Pollok (2004), actualment els individus de dretes no parlen de "raça" perquè no volen ser percebuts com a racistes, i els d'esquerres fan bandera de la igualtat explicitant la inexistència de races humanes i defensant el discurs colobind amb l'argument de no crear diferències allà on realment no n'hi ha. Totes dues actituds, doncs, neguen les implicacions existents

al voltant de les tensions ocasionades per l'origen, convertint-les en elements tabú que no poden ser discutits obertament ni, en conseqüència, abordats de manera directa. Pollok afegeix encara una nova distinció al debat, diferenciant entre *colorblind* i *colormute* (mut davant el color). Mentre que el primer concepte es refereix a aquelles actuacions i actituds que pretenen no ser conscients de les diferències fenotípiques dels individus, el concepte *colormute* vol fer evident la resistència activa i volguda a descriure les persones utilitzant termes fenotípics. Segons aquesta diferenciació, doncs, seria fàcil acordar que en molts casos les actituds són més *colormute* que *colorblind*, especialment quan s'és conscient de les diferències però s'evita fer-les explícites.

Tant Bonilla-Silva com Pollok analitzen i escriuen sobre el racisme als Estats Units, una societat amb unes relacions interracials originades per una història ben diversa a la del nostre context. Recordem que parlem d'un país on la minoria històrica majoritària, els afro-americans, van arribar al territori de manera forçada, i va viure durant segles en una posició d'inferioritat legalitzada, primer com esclaus i més endavant amb un sistema d'apartheid. Un país, a més, construït a partir d'immigracions diverses, on els orígens ètnics tenen encara avui gran importància i determinen en molts casos les posicions socials dels individus. És en aquest context que termes com *colorblind* o *colormute* apareixen, a partir del treball de les pròpies minories i en una combinació de forces des de l'acadèmia i l'activisme. Aquests discursos teòrics elaborats sobre la realitat són fruit de la lluita per fer evident la perpetuació de discriminacions en un context formalment igualitari.

2.2 Racisme Institucional

El terme de Racisme Institucional s'ha utilitzat des del final de la dècada dels seixanta. Originari dels moviments de drets civils dels afroamericans, aquest concepte descriu la discriminació perpetrada per institucions a través de les seves rutines, formant part de l'estructura del sistema. Stokely Carmichael i Charles Hamilton (1967) es reconeixen com els primers que van descriure'n les

seves característiques al llibre *Black Power*, afirmant que el racisme institucional:

is less overt, far more subtle, less identifiable in terms of *specific* individuals committing the acts. But it is no less destructive of human life. [It] originates in the operation of established and respected forces in the society, and thus receives far less public condemnation... (Carmichael & Hamilton 1967 original emphasis, reprinted in Cashmore & Jennings 2001: 112, cited by Gillborn, 2006).

Consideren, per tant, que el racisme no només pot ser directe i individual, sinó també implícit i originat per les institucions. En aquest cas, a més, no és necessària ni la voluntarietat o intenció, ja que forma part del que s'entenen com a pràctiques del dia a dia, que formen part d'un sistema que es considera igualitari.

Des dels dies de la lluita pels Drets civils, el racisme institucional ha estat utilitzat per molts autors i perspectives, amb un significat específic que no sempre és clar o ben definit i utilitzant-se en ocasions sense massa contingut (Williams, 1985). El terme ha estat especialment rellevant a la literatura britànica, però no va sortir dels cercles acadèmics fins l'any 1999 quan va mencionar-se a *the Stephen Lawrence Inquiry Report* (Macpherson 1999), l'informe que relatava els resultats de la investigació per la mort d'Stephen Lawrence al 1993. Stephen, un jove estudiant universitari negre de 18 anys, va morir en ésser apunyalat per un grup de joves blancs mentre esperava l'autobús, i els culpables no van ser mai portats a judici. Després d'anys de campanyes exigint justícia, els pares d'Stephen van aconseguir forçar una investigació per analitzar la manca de seguiment policial en la mort del seu fill. A l'informe d'aquesta investigació s'afirmava:

[Institutional racism consists of the] collective failure of an organization to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people.

It persists because of the failure of the organization openly and adequately to recognize and address its existence and causes by policy, example and leadership' (*The Stephen Lawrence Inquiry*, Macpherson, 1999: 28, cited by Gillborn, 2006)

Per primera vegada una institució pública explicitava l'existència de pràctiques discriminatòries en el si de la seva estructura, i, més important, categoritzava aquestes pràctiques com una forma de racisme tot i que havien succeït inconscientment o sense intencions explícites, tenint en compte els efectes que havien produït a la població de minories.

Però el racisme institucional no és un terme lliure de controvèrsia. Sense desestimar els mèrits del concepte en dècades passades, quan va ser clau per destacar com el racisme crònic i sistemàtic no era només un resultat d'actes directes i intencionals sinó també de pràctiques i cultures institucionals, alguns autors consideren que actualment aquest concepte confon més que no clarifica (Rattansi, 2007). És cert que el racisme institucional s'ha utilitzat per descriure un ampli ventall d'elements que no sempre coincideixen ni/o estan ben definits. Sota l'etiqueta de racisme institucional podem trobar actes intencionals i no intencionals, accions específiques i perjudicis, actituds diverses, etcètera. També és cert que el terme admet diverses interpretacions que poden causar els efectes contraris als desitjats per aquells que l'utilitzen. Pot considerar-se, per exemple, que si les institucions són les responsables del racisme i discriminació aleshores el rol dels individus és irrellevant. O, en el sentit contrari, considerar que les estructures organitzatives no són per si discriminatòries, però que aquestes funcionen a partir d'individus que provenen d'una societat concreta i que, per tant, les accions finals són el reflex d'aquesta societat. Per tant, s'argumentaria, per prevenir l'existència de racisme en el si de les organitzacions només cal expulsar aquells individus que són, individualment, racistes.

Al meu entendre, el concepte de racisme institucional és útil en el sentit que fa referència a les conseqüències de la discriminació, amb independència de la intencionalitat dels actes (Gillborn, 2007), però no hauríem d'utilitzar el terme com una explicació a les característiques del racisme actual, ja que és un

descriptor de les conseqüències de les pràctiques institucionals, però no és un terme analític que ens ajudi a entendre les causes que s'amaguen darrera aquestes pràctiques. L'ús del terme racisme institucional no inclou l'anàlisi del rols de classe i gènere en la construcció del racisme, ni analitza tampoc la responsabilitat del racisme estructural a les nostres societats. Per tant, és un terme útil però cal no confondre'l amb quelcom més ampli que pugui relacionar-se amb una teoria explicativa del racisme actual. Per aquesta tasca, la Critical Race Theory és molt més efectiva, ja que ara sí que ens trobem davant d'una perspectiva que conscientment inclou els diferents elements relacionats amb el poder que interfereixen i perpetuen la desigualtat en les relacions de "raça".

2.3 Critical Race Theory

La Critical Race Theory (CRT) va néixer a finals dels 70 en els cercles legals dels Estats Units, quan un grup d'advocats progressistes i acadèmics del drets, majoritàriament de grups minoritaris, van adonar-se que els drets aconseguits durant el moviment dels drets civils dels 60 es trobaven encallats o fins i tot havien retrocedit. Aquest anàlisi els va portar a adonar-se que el racisme s'havia desplaçat de les accions explícites de l'època de l'apartheid a formes molt més subtils de discriminació inconscient i institucional, realitzades per una societat que s'estava convertint oficialment en *colorblind* (Delgado, 2008).

La CRT es concentra en l'estudi del racisme com a factor principal per explicar les desigualtats. Segons Lazos Vargas (2003), sosté les seves bases en quatre premisses:

1. La "raça" és una experiència social que és viscuda i entesa de maneres diferents per diversos grups ètnics.
2. Les experiències racials dels grups de minories estan subordinades a l'experiència racial dels blancs.

3. La tasca de la CRT és provar com les normes, estàndards, etc., que es presenten com a neutrals, situen, en realitat, els grups de minories en situacions de desavantatge.
4. La CRT descriu i teoritza com aquestes subordinacions es mantenen en una societat que oficialment defensa normes igualitàries. (Crenshaw, Gotada, Peller, Thomas, 1995; Davis, Johnson, Martínez, 2001; Delgado, Stefancic, 2000; tots citats a Lazos Vargas, 2003)

Gillborn (2008) situa els fonaments de la CRT en quatre temes clau, que són paral·lels i complementaris als definits per Lazos Vargas. Segons Gillborn, la CRT pot ser definida per:

1. Una concepció del racisme com quelcom endèmic i tan estès a la nostra estructura social que s'ha "naturalitzat" i no es veu com quelcom aberrant o estrany, fet que explica el racisme institucional. La "raça" es considera des de la CRT com quelcom socialment construït i en un procés de canvi constant.
2. Crítica al liberalisme. Les polítiques i actituds *colorblind*, les reivindicacions de neutralitat, objectivitat i meritocràcia són, de fet, pràctiques de camuflatge per amagar discriminacions. Quan no hi ha un terreny de joc just i igualitari, les lleis i pràctiques globalment uniformes perpetuen desigualtats.
3. Revisió crítica de les lleis dels Drets Civils. No és una crítica a aquells que van lluitar per aconseguir-les, sinó una crítica a la seva aplicació, limitacions i retrocessos.
4. Importància del context i de les veus dels subordinats. Crítica l'ahistoricisme i emfatitza la importància del coneixement empíric. (veure també Tyson, 2003; Carter, 2003)

Més enllà d'unes bases que marquen una perspectiva comuna, la CRT es caracteritza per la seva diversitat, la manca d'un cos teòric unitari i la constant evolució. Més que una teoria en si, doncs, és una perspectiva que pren plena consciència del rol del poder en les discriminacions. Més enllà del canvi en actituds individuals, doncs, és indispensable que hi hagi una aposta clara per canviar les bases de les estructures actuals de la societat, que són les que determinen i perpetuen les desigualtats estructurals.

Malgrat les diferències entre la societat nord americana i catalana, la incorporació d'aquest tipus de conceptes al nostre discurs acadèmic pot ser-nos útil per analitzar la realitat local. La relativament recent incorporació de població ètnicament diversa al nostre país, i la seva condició de migrants, encara avui en molts aspectes. explica que no comptem encara amb un cos d'investigadors de minories i que l'activisme es trobi centrat en temes més urgents i diaris relatius a la consecució real de drets igualitaris per tota la població. Per això, el discurs majoritari es troba encara fortament encallat en la negació de diferències per motius ètnics a partir de la ceguesa del color, sense que existeixi cap moviment prou fort que el contradigui i presenti alternatives.

2.4 Racisme i escola

Existeix, en la recerca en ciències socials, una gran tradició en l'estudi de les minories en l'àmbit escolar. Hi ha estudis històrics i recents, des de l'antropologia, la sociologia, psicologia i ciències de l'educació; quantitativus i qualitativus, a nivell internacional i local. Estudis que, en la majoria de casos, es preocupen dels resultats educatius d'aquest alumnat: comparant-los amb els de la totalitat d'alumnat, explicant quins són els factors que contribueixen a l'èxit i al fracàs, descrivint les seves experiències en relació a la institució escolar. I, conseqüentment, en moltes ocasions es fa evident, de manera central o secundària, els processos de racisme i discriminació existents a l'escola.

2.4.1 Estats Units

John Ogbu (1974, 1978) va ser pioner en analitzar i categoritzar els processos que expliquen els mals rendiments acadèmics de les minories. A partir d'estudis etnogràfics va ser capaç d'oferir dades empíriques que sostenien les diferents aproximacions a l'escola entre els joves afroamericans i l'alumnat d'altres minories. Ogbu va diferenciar entre minories de casta (o involuntàries) i voluntàries, incloent entre les primeres aquells grups que havien patit una situació històrica de discriminació estructural – com són els afroamericans, descendents d'esclaus, i els ciutadans de societats colonitzades – i diferenciant-los d'aquelles minories que voluntàriament emprenen el viatge migratori amb l'objectiu d'aconseguir millors condicions de vida en la societat de destí.

Ogbu també va destacar la vinculació de la cultura escolar amb els grups socials vistos com opressors per les minories de casta, explicant així la desvinculació d'aquests amb els objectius escolars i assenyalant la forçada pèrdua d'identitat grupal dels individus que decideixen vincular-se a l'èxit escolar, a partir de l'adopció del que Ogbu anomena "acting white".

La teoria d'Ogbu, infinitament revisada, criticada i adaptada pel mateix autor i altres, va ser ampliada per Gibson (1988, 1997, 2005) afegint complexitat als processos de vinculació escolar de les minories voluntàries a partir de la sistematització d'aproximacions combinades tant a cultura familiar com l'escolar. Gibson aprecia com l'alumnat de minories amb més èxit escolar és aquell que és capaç d'adaptar-se amb comoditat als diferents contextos predominants de les diverses àrees de la seva vida, sense haver de renunciar als trets diferencials de cap d'aquestes. Aquests són els i les joves que experimenten el que Gibson anomena aculturació additiva, que consisteix en crear la pròpia identitat a partir d'elements dels diversos contextos de l'adolescent i de manera positiva, sumant diversitats i no com un llast que aporta dificultats.

Si bé els treballs d'Ogbu i Gibson no es centren tant en el racisme com en les estratègies dels joves de minories vers la institució escolar, he cregut important

anomenar-los pel seu caràcter pioner i per les repercussions que han tingut en l'antropologia de l'educació, especialment nord-americana però també a nivell mundial, així com perquè incorporen elements que donen pistes clares dels processos d'expulsió i exclusió d'aquests joves per part de l'escola, en altres paraules, d'existència de racisme.

Pollok (2004) i Lewis (2003) són autores d'etnografies que col·loquen ara sí, la dimensió de la "raça" al nucli del seu anàlisi. Pollok argumenta la centralitat de la "raça" en l'àmbit escolar, en tant que context on es creen les identitats racials (Olsen, 1997 a Pollok, 2004). L'escola, diu Pollok, és on les persones es racialitzen, no només prenent consciència de les característiques genètiques, sinó també pels pentinats, gestos, amics, música, companys de classe, participació en organitzacions diverses, barri de residència, etc. També a través de la separació per grups de nivell (tracking, en context nord-americà), les diferents expectatives que es creen sobre uns i altres alumnes o la "institucional choreography" (Fine, 1997 a Pollok, 2004) d'accions quotidianes que ofereixen oportunitats a uns alumnes i no a d'altres.

Pollok analitza els usos i omissions de la categoria "raça" en el context escolar, i observa com aquesta és central quan cal categoritzar els alumnes des de la generalització i quan l'objectiu és adoptar categories informals de comportaments, relacions o resultats escolars. Però, a la vegada, hi ha una negació constant d'utilitzar la dimensió de la "raça" quan es tracta de determinar accions cap a alumnes individuals, d'assenyalar discriminacions de la institució escolar o de recolzar l'alumnat de minories davant de percepcions d'actituds racistes.

Per la seva part, Lewis, focalitza encara més el seu discurs en la identificació de l'escola com a reproductora de desigualtats, centrant el seu anàlisi en les desigualtats racials. Lewis fa una crítica severa contra l'estratègia del colobblindness, en tant que perpetuador de l'estatus quo i, consegüentment, de les desigualtats existents. Identifica el discurs *colorblind* com a predominant, no només en la societat en general, sinó també en la institució escolar, i utilitza la

teoria de Bourdieu referent als capitals per explicar com l'adopció d'aquest discurs és una forma clara de discriminació racial.

Lewis analitza quins són els processos d'adscripció racial de l'alumnat i els confronta amb els processos escolars, que neguen conflictes identitaris mentre promouen certs capitals que només l'alumnat blanc de classe mitjana posseeix. Per l'autora, aquesta presumpta neutralitat de l'escola davant les conseqüències socials de la diversitat només fa que perpetuar aquestes diferències, ja que no compleix amb l'objectiu d'empoderar l'alumnat que no formi part del grup que es pressuposa com adequat. En paraules seves:

“Although clearly not the only social institution that does so, schools are involved in framing ideas about race and in struggles around racial equity. They serve as a sorting mechanism, providing different students with access to different kind of experiences, opportunities, and knowledge, which then shape their future opportunities. This relationship is particularly true for disfranchised and poor students, who are likely to have access to important tools, information and skills, only in school. Far from functioning as the “great equalizer”, schools too often perpetuate existing inequalities” (p.4)

En certa manera, l'anàlisi de Lewis ja s'havia mostrat abans en les publicacions de Delpit (1995). L'autora del conegut *Other people's children* ja havia assenyalat la distància entre els referents culturals adoptats pels professors, i considerats com a vàlids per l'èxit escolar, i aquells propis de les minories. Si bé Delpit posa l'èmfasi en la necessitat de la presa de consciència per part de l'escola d'aquestes diferències, amb l'objectiu de trobar metodologies i aproximacions que apoderin l'alumnat de minories enlloc d'excloure'l, ja veiem en el seu discurs la realització de racisme institucional quan el procés que ella reclama no es dona.

2.4.2 Regne Unit

A l'altra banda de l'atlàntic, al Regne Unit, també hi ha un grup destacat d'investigadors que s'han dedicat a analitzar el racisme en l'àmbit educatiu. Amb l'excepció de Bhatti (1999), que va realitzar una etnografia sobre els joves

britànics d'origen asiàtic i les seves experiències escolars i familiars, assenyalant de manera transversal com l'estereotipització i el racisme les travessen, els altres autors preocupats per aquests temes provenen majoritàriament del camp de l'educació. Amb tot, utilitzen sovint tècniques qualitatives i de caire antropològic per donar profunditat als seus anàlisis, encara que les combinin amb dades quantitatives i reflexions de caire més teòric.

Barry Troyna va ser un dels acadèmics destacats en la denúncia del racisme en l'educació. Malgrat la seva mort prematura l'any 1996, Troyna (1993) va ser dels primers en renunciar formalment a l'educació intercultural i en reivindicar l'educació anti-racista. La perspectiva intercultural promou una entesa major entre grups ètnics a partir del coneixement i el contacte, i proclama que aquesta és la via per eradicar el racisme, producte de la ignorància i, per tant, eliminable amb l'educació. Des d'aquesta perspectiva, per tant, no es qüestiona el sistema social, i només es plantegen millores d'aquest a través de l'elaboració de valors compartits entre diversos grups. En canvi, la perspectiva anti-racista considera la discriminació com un component estructural del sistema social imperant, i per tant el treball no ha d'anar encaminat únicament a canviar actituds individuals, sinó que ha de plantejar una crítica global a aquest sistema, que qüestioni i treballi pel canvi de les seves estructures fonamentals.

Mike Cole (2011) aposta també per l'anti-racisme com a estratègia analítica, destacant la necessitat de canviar les bases del sistema com a única forma d'acabar amb les discriminacions. En el seu cas, però destaca la perspectiva marxista que adopten els seus anàlisis, utilitzant la classe social com a eix explicatiu primordial de les desigualtats socials i adoptant la perspectiva marxista com a punt de partida per explicar com opera el racisme en les institucions educatives. De Cole també destaquen les seves propostes alternatives basades en el socialisme i exemplificades majoritàriament a partir de la República bolivariana de Venezuela, així com les seves crítiques a la Critical Race Theory aplicada a l'àmbit educatiu.

Precisament aquestes crítiques han anat en alguna ocasió dirigides directament a David Gillborn (veure Cole, 2009 (1)(2); Gillborn, 2009), acadèmic també dedicat a l'anàlisi i la lluita contra el racisme i l'educació. Gillborn (2008) formula els seus anàlisis a partir dels principis de la Critical Race Theory, una perspectiva que situa la discriminació racial com a eix prioritari des del que explicar les desigualtats. Coincideix amb Cole i altres teòrics en què les arrels del racisme es troben en l'estructura social i que per tant el que cal és la lluita pel canvi d'aquestes estructures i no quedar-se només en les actituds individuals. Però si bé des del Marxisme se situa el capitalisme com a causa última de la desigualtat, els teòrics de la Critical Race Theory afirmen que el racisme es troba encara en un estadi més profund de l'essència humana i social. Per tant, cal un treball que descobreixi aquesta implementació tant bàsica a partir sobretot del reconeixement dels privilegis atorgats als blancs, que els situen a unes posicions de poder que rarament són qüestionades.

A banda d'aquests autors, és interessant destacar l'obra de Walters (2012), si més no pel que representa en quant a esforç sintetitzador de la recerca britànica sobre alumnat de minories. El seu llibre *Ethnicity, race and education* és una bona introducció per conèixer la vasta diversitat de producció científica dedicada a aquest tema, així com els diferents aspectes que han estat estudiats.

2.4.3 Estat Espanyol

Les investigacions realitzades en el nostre context segueixen les mateixes tendències que les pioneres del món anglosaxó. Malgrat la multitud d'anàlisis i recerques vinculades a les experiències escolars de l'alumnat de minories, són escasses les que centren la seva atenció en el racisme. Un bon exemple per conèixer les tendències de la recerca a l'Estat Espanyol és la revisió de la literatura efectuada per García Castaño, Rubio i Bouachra (2008). En el seu "balance de investigación" sobre població immigrant i escola detecten cinc grans temes: (1) estudis quantitius sobre la distribució de concentració d'alumnat immigrant, (2) estudis sobre els programes d'acollida, (3) recerques

relacionades amb l'ensenyament de la llengua vehicular escolar i les llengües maternes, (4) investigacions centrades en la relació família-escola i (5) estudis sobre l'èxit i fracàs escolar de l'alumnat immigrant. No hi ha, per tant, suficients investigacions focalitzades en el racisme com perquè mereixin un apartat propi.

Això no obstant, en els estudis relatius a les experiències escolars d'aquests infants i joves no és estrany trobar-hi elements que, de manera més o menys directa, ens indiquen l'existència de discriminacions motivades per l'origen dels afectats. Ho veiem de manera transversal en diversos dels estudis recollits per García Castaño et al., i com a focus més central en una minoria d'investigacions.

A nivell català qui ha abordat el racisme a l'escola més directament ha estat Carles Serra (2001) en la seva tesi doctoral *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. En aquest treball etnogràfic Serra es proposa tres grans objectius: (1) Identificar els discursos d'etnicitat presents entre els alumnes, (2) Analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells, i (3) analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen entre els alumnes. És, per tant, un treball centrat en les experiències i actituds de l'alumnat, però no per això deixa de banda el paper de l'escola. Al contrari, un dels elements a destacar de l'estudi de Serra, per la seva relació amb la meua recerca, és l'anàlisi transversal al rol de la institució escolar des de la seva perspectiva organitzativa, i dels professionals que hi participen en tant que individus i en tant que responsables de l'ensenyament escolar, en la legitimació de les actituds racistes i discriminatòries, introduint, per tant, i encara que no com a tema central, el rol del racisme institucional i els efectes que aquest pot tenir sobre l'alumnat de minories.

Eduardo Terrén (2002, 2004) també s'havia destacat pels seus anàlisis del racisme en l'àmbit escolar, i per cridar l'atenció sobre el rol de la institució en la seva perpetuació. Terrén alertava en la mateixa línia que he introduït anteriorment, en el perill de les actituds discriminatòries que no formen part d'actes obertament i frontalment disruptius i contraris a un grup determinat,

però que en canvi perpetuen les situacions de desigualtat a base d'aprovar-les a partir de la quotidianitat. En aquest sentit, Terrén reclamava la necessitat de prendre consciència d'aquests actes quotidians i involuntaris per tal de poder practicar una acció volgudament anti-racista, i alertava que de no ser així fins i tot les accions dutes a terme amb voluntat intercultural poden suposar a la pràctica formes de discriminació en si mateixes o si més no de legitimització d'aquestes.

En aquesta mateixa línia, Adela Franzé i Margarita del Olmo ens ofereixen estudis empírics que ens aporten detall qualitatiu que reforça aquest discurs. Franzé descriu a l'etnografia *Lo que sabía no valía* (2003) les pràctiques escolars que es duen a terme en escoles amb elevada diversitat i com són percebudes per l'alumnat que les percep. Per Franzé les dificultats de l'escola per reconèixer la diversitat no es troben tant en l'àmbit discursiu sinó que es mostren en els procediments, habilitats, competències i comportaments que l'escola promou, reconeix i valora:

No se trata tanto de que la escuela sea incapaz de reconocer la diversidad cultural en términos étnicos [...], sino antes bien, de desconocimiento del multiculturalismo relativo a la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos sociales y culturales. (pàg. 325)

Aquesta diversa legitimització de valors es manifesta en la construcció de les relacions interpersonals entre iguals, definint jerarquies i prestigis diferenciats. A més, si bé els codis de valor cultural transcendeixen la categoria ètnico-nacional i es concreten en aspectes com la llengua i habilitats específiques, Franzé adverteix que segueix existint un marc discursiu que tendeix a construir les diferències en termes ètnics, així com a etnitzar les desigualtats respecte l'experiència escolar, creant una visió contrastant i dualista que contraposa les cultures d'origen i destí com si aquestes fossin dos compartiments estancs oposats. No hi ha, per tant, un reconeixement a la construcció identitària de cultures pròpies per part de l'alumnat, sinó que a aquests se'ls identifica en un o altre compartiment cultural del que se'n reconeixen uns trets característics inamovibles. En aquest sentit, l'escola reproduïx racisme en tant que classifica

la cultura d'origen com aquella que no és escolar, i per tant en una categoria jeràrquica inferior a la cultura majoritària que se la identifica amb els hàbits i valors de l'escola. En la mateixa línia, Poveda, Jociles i Franzé (2009), assenyalen també els processos d'exclusió dels joves llatinoamericans als instituts de Madrid. A partir de l'anàlisi dels processos institucionals dels centres identifiquen com aquests interpreten les experiències escolars de l'alumnat immigrant des de l'"externalització", considerant-los, en conseqüència individus "visitants" i diferenciats de la consideració plena d'alumnat.

Per la seva banda, Margarita del Olmo compta amb una ampla experiència en recerca empírica sobre racisme a les aules, especialment centrant-se en les percepcions dels adolescents. Des de l'equip de recerca Grupo INTER ha realitzat nombrosos estudis on les percepcions sobre racisme són l'element central o un dels principals. Tal i com assenyalen a les conclusions de la publicació *Racism: a teenagers' perspective* (2007), els joves d'origen immigrant experimenten discriminació de manera directa, en forma d'insults, intimidacions o agressions de diversa tipologia i graus, però també quan se'ls categoritza en un grup determinat, amb l'atribució de certs comportaments a partir d'un criteri d'origen ètnic, o quan perceben una menysvaloració per part del professorat referent a les expectatives acadèmiques que tenen vers aquests joves. Un exemple més, doncs, de la rellevància de pràctiques que si bé no constitueixen una confrontació clara per motius d'origen són resultat d'actituds discriminatòries. En aquest sentit, és rellevant l'esforç de del Olmo i el Grupo INTER en la investigació i elaboració de materials dirigits a docents i àmbits no acadèmics, amb l'objectiu de constituir guies útils pel treball quotidià contra el racisme i la discriminació (Grupo INTER 2007).

Un altre exemple a destacar també realitzat des del Grupo INTER és la publicació *Racismo y Educación. De la invisibilidad a la evidencia* (Hernandez (ed), 2012), que recull diferents experiències empíriques com exemples de racisme als centres escolars que permeten veure els diversos discurs existents en relació al racisme, descripcions d'experiències i propostes de treball. Aquest llibre, dirigit especialment als professionals de l'ensenyament, pretén evidenciar les múltiples

formes del racisme als centres i la dificultat que hi ha en moltes ocasions per prendre'n consciència i fer-les evidents, així com pistes de línies a seguir.

Finalment, cal destacar també les aportacions del capítol "Segregación escolar e inmigración en Cataluña; aproximaciones etnográficas" (Carrasco et al, 2011), l'article "The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class, and composition effects" (Cebolla-Boado i Garrido, 2010), i la publicació *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (2012) editada per Javier García Castaño i Antonia Olmos Alcaraz. Tots tres exposen resultats d'investigacions que, si bé estan centrades en el repartiment d'alumnat d'origen immigrant de manera desigual en el mapa escolar i en els espais interns dels centres, contenen nombroses referències als processos de discriminació que es donen entre i intra centres. La segregació entre centres, fruit d'una acollida desigual de població de nacionalitat estrangera a les escoles tant per criteris geogràfics com de xarxa pública i privada, es presenta davant la opinió pública de manera problematitzada, a partir d'un discurs que repeteixen any rere any els mitjans de comunicació. Paral·lelament, a l'interior dels centres escolars existeixen importants processos segregadors que separen l'alumnat en funció del seu origen i que creen categories estanques i jerarquizades en relació a la institució escolar i entre iguals. Aquestes investigacions, per tant, ens permeten conèixer els orígens i els impactes de l'organització escolar en la reproducció del racisme invisible, des de diverses perspectives teòriques i metodològiques, com assenyalen Carrasco, Pàmies i Ponferrada (2011), referint-se a fronteres visibles i barreres ocultes viscudes i comparables entre alumnes d'origen marroquí a Catalunya i mexicà a Califòrnia.

3. conflicte i escola

Per últim cal que intentem entendre quina és la perspectiva des de la que s'ha abordat el conflicte en l'àmbit educatiu, amb l'objectiu de conèixer les visions majoritàries, però també d'identificar buits que ens permetin entendre la manca de reflexió, recerca i treball sobre elements específics que preocupen en aquesta

tesi. L'escola és una institució amb una jerarquia clara i estricta. Dins els seus murs hi conviuen tres actors principals, cadascun d'ells amb els rols ben definits: (1) els estudiants, que són la majoria, a més de l'objecte de ser de la institució, i que tenen com a missió l'aprenentatge dels continguts del currículum formal i informal que els faciliten. (2) Els professors, responsables de la transmissió de coneixements, de l'organització global del centre i específica dins l'aula amb l'objectiu que l'alumnat assoleixi els objectius que s'espera d'ells. (3) El personal d'administració i serveis, de tipologies diverses, amb poc contacte amb la resta d'actors en alguns casos (personal administratiu i de neteja), o amb una relació única tant amb l'alumnat com el professorat, sense intervenir de manera directa en el procés educatiu però amb un rol clau per nombrosos aspectes del funcionament del centre (consergeria). Addicionalment, fora de l'espai físic del centre, trobem també les famílies, com a actors que intervenen – o dels que es reclama la intervenció – en el procés educatiu de manera directa.

Les diferències entre actors no només venen definides pels seus rols, sinó que hi ha altres elements que converteixen l'escola és una institució única:

- El seu grup majoritari són menors d'edat. Aquest fet, que sembla una obvietat, val la pena remarcar-lo, ja que no només reforça la diferenciació jeràrquica entre els diversos grups, sinó que a més determina legalment responsabilitats adquirides i fins i tot possibilitats educatives.
- La transmissió de coneixements, objectiu últim de l'escola, s'entén de manera lineal i, sobretot, unidireccional. El professorat ensenya i l'alumnat aprèn. Aquesta línia reforça, de nou les diferències entre categories d'actors, alhora que marca els continguts formals i el currículum ocult que s'imparteixen a les escoles, determinant quins són els coneixements que ha d'obtenir l'alumnat.
- L'escola és l'única institució de la nostra societat on l'assistència és obligatòria, en conseqüència, és l'únic espai de contacte obligat entre tots els membres d'una mateixa generació (Carrasco, 2002). Si bé els

processos de segregació escolar, resultat d'estratègies directes de les famílies però també de la configuració de l'espai social, limiten en certa manera aquest contacte generalitzat, la institució escolar segueix sent responsable d'acollir la totalitat de la població resident al país entre els 5 i els 16 anys.

Aquestes característiques són claus quan parlem de conflicte en l'àmbit escolar, especialment per poder entendre quines són les referències explícites que es fan des de diversos sectors, així com les percepcions que en tenen els diferents actors.

La descripció de l'escola com a escenari de conflicte s'ha intensificat en les darreres dècades, a partir de la conjunció de diversos elements que han afavorit aquesta emergència. En primer lloc, la universalització de l'educació, tot i no ser recent, no compta tampoc amb una tradició especialment llarga. Al nostre país encara no fa vint anys que l'edat d'escolarització obligatòria va situar-se als 16 anys, unificant en l'ESO les diferents trajectòries escolars prèvies. Actualment encara hi ha en actiu als instituts un nombre important de professorat que havia desenvolupat bona part de la seva carrera ensenyant a alumnat explícitament pro-acadèmic, que havia superat una primera barrera d'accés. L'entrada de l'ESO va coincidir, a més, amb l'arribada de població estrangera, que va augmentar considerablement en molt poc temps, ampliant encara més la nova diversitat dels instituts i sumant, per tant, reptes en la gestió i organització. Addicionalment, la conflictivitat als centres ha deixat de ser un àmbit privat i tolerat, considerat com a part de l'experiència escolar, a convertir-se en objecte de denúncia pública, condemnable socialment.

3.1 La recerca acadèmica sobre violència i conflicte escolar

El discurs creixent sobre conflicte i escola ha tingut efecte també en la producció científica. Actualment, existeixen nombrosos projectes de recerca centrats en les causes i característiques de la violència escolar realitzats en múltiples contextos

al llarg del planeta, evidenciant, per tant, a la dimensió global del fenomen. La majoria d'aquests estudis es realitzen des de la psicologia educativa i estan basats en dades empíriques recollides específicament per la investigació de la que formen part. En quant a la metodologia, tot i que es tracta majoritàriament d'estudis quantitativs, destaca l'absència eines estandaritzades per mesurar la conflictivitat escolar, de manera que cada estudi crea el seu propi instrument d'anàlisi. Aquests dos elements esmentats fan que sigui molt difícil la comparació de resultats de diferents investigacions amb l'objectiu d'establir una diagnosi global de l'estat de conflictivitat als centres escolars.

Malgrat tot, una revisió de la literatura revela quines són les àrees d'atenció prioritàries pels investigadors, i quines són les tendències destacades en l'anàlisi del fenomen. La descripció d'aquestes tendències és interessant no només per reconèixer quin és el coneixement de l'acadèmia en relació al conflicte escolar, sinó també per evidenciar els interessos dels investigadors en tant que actors rellevants en determinar des de quin prisma observem la realitat.

La gran majoria d'investigacions sobre conflicte i escola prenen els estudiants com a subjectes principals. Això significa que aquests són considerats o bé com a responsables d'actes violents, o bé com a víctimes, o en ambdues posicions. Aquesta tendència pot entendre's des de la perspectiva que considera els estudiants com a nucli i raó de ser de l'escola. L'alumnat no és només el col·lectiu majoritari en termes numèrics, és també el subjecte del producte que ha de formar l'escolarització, de manera que els seus resultats – acadèmics i no acadèmics – es converteixen en la mesura principal per establir l'èxit o el fracàs de la institució. La resta d'actors que participen de manera directa en la institució escolar – professorat, famílies, personal administratiu i actors polítics – són considerats bàsicament com els responsables de l'èxit de l'alumnat, promotors d'accions que poden fer-lo possible o evitar-lo, però rarament són analitzats com agents centrals, i pràcticament mai sense vincular la seva atenció en aspectes directament relacionats amb l'alumnat.

Però dins la centralitat vers els estudiants la recerca divergeix prestant atenció a diferents factors, o buscant explicacions en direccions diverses. A partir d'una revisió de literatura internacional d'investigacions dels darrers anys, elaborada a partir de la cerca a la base de dades de publicacions científiques d'educació ERIC amb les paraules clau "violence", "violence & education" i "conflict & school" sumades al thesaurus "conflict", he distingit set categories que descriuen diferents interessos a l'entorn del tema, amb diverses sub-focalitzacions en cada un d'ells. L'elaboració de les categories no ha estat fàcil, ja que el seu disseny podria ser diferent a partir d'altres criteris, i perquè són diversos els estudis que es troben entre més d'un dels grups definits. En qualsevol cas, penso que conformen una manera útil i sintètica d'observar els principals interessos de l'acadèmia i, per tant, de veure quin és el coneixement científic i la perspectiva presa respecte la violència escolar. No es tracta, tampoc, d'un recull exhaustiu de literatura, sinó més aviat d'una mirada ràpida per les publicacions recents. S'han recollit un total de 128 articles publicats entre 2008 i 2011, tots ells de la mateixa base de dades.

ERIC (Educational Resources Information Center) és la base de dades de recursos científics en el camp educatiu més extensa que existeix, conté informació bibliogràfica d'articles publicats a revistes científiques i d'altres fonts com llibres, informes i tesis doctorals. Cada una de les entrades inclou un abstract del contingut i un link al document sencer. ERIC és una font d'informació fiable per mesurar els interessos acadèmics en un tema específic, ja que recull treballs de diferents disciplines que comparteixen l'estudi de l'educació. Alhora, però, també presenta certes limitacions. ERIC depèn del Departament d'educació dels Estats units i és una basa de dades de llengua anglesa, conseqüentment, només recull treballs publicats en aquest idioma. A més, té una clara centralitat político-geogràfica en els Estats units, de manera que la producció de la resta del planeta – no tant la recerca empírica sinó la revista on es publica – apareix de manera molt minoritària. Malgrat tot, segueix sent una bona font per entendre què es busca quan es realitza recerca en conflicte escolar, cosa que influenciarà enormement en la construcció de l'entesa general de què és conflicte a l'escola.

3.1.1 Coincidències generals

Les coincidències generals són, de fet, les tendències explicades a les línies precedents. La majoria d'estudis es relacionen d'una o altra manera amb el bullying, una perspectiva que ha anat en augment des que Olweus va popularitzar el terme per definir els comportaments abusius a l'àmbit escolar i que s'ha convertit en l'objecte central de nombroses investigacions. Això no significa que tots els estudis estiguin directament centrats en l'assetjament, però la gran majoria es pregunta o bé per les causes del comportament violent entre l'alumnat o bé per les característiques que comparteixen les víctimes, per tant s'entén que l'objectiu final és el d'entendre perquè es dona el bullying i com afecta en els subjectes involucrats.

També són destacables els estudis sobre experiències escolars i episodis de conflicte d'alumnat de minories, ja sigui a causa de diferències ètniques, ja sigui com a conseqüència de les seves identitats de gènere. Addicionalment, trobem també estudis que investiguen sobre els actes violents comesos amb algun tipus d'arma i aquells que s'interessen pels comportaments agressius sense especificar si aquests es focalitzen de manera repetida cap a les mateixes víctimes.

La majoria dels estudis de la mostra són empírics. En la major part dels casos han utilitzat mètodes quantitius i estan basats en una sola mostra, tot i que també podem trobar casos d'anàlisi comparatiu, així com d'anàlisi documental. Encara que minoritaris, alguns dels articles posen l'èmfasi a l'aproximació teòrica del fenomen, a partir de la discussió de diferents perspectives o aproximacions al conflicte escolar, o des de l'anàlisi i la proposició d'opcions diverses de programes preventius.

Sigui com sigui, els estudiants són pràcticament sempre el nucli de la recerca, bé sigui en el seu rol com a causants o com a víctimes de la violència. Les úniques excepcions a aquesta centralitat es troben en els estudis focalitzats en el professorat. Tal i com descriuré en l'última de les categories creades, els estudis que col·loquen el professorat al centre del seu interès busquen o bé entendre la

seva posició en tant que víctimes, o bé el seu rol en la mediació i la capacitat de canviar les actituds de l'alumnat vers el conflicte, element que ens porta, de nou, a la centralitat de l'alumnat en la perspectiva analítica que ens ocupa.

3.1.2 Factors que contribueixen a la violència escolar

Quines són les causes d'un comportament conflictiu? Quins són els factors d'influència pels comportaments violents a l'escola? Quines són les característiques que converteixen a algú en víctima? Aquestes són les principals preguntes que es fa la recerca en conflicte escolar, independentment de si l'atenció es posa en els autors, les víctimes o, com passa més sovint, en les similituds i diferències dels diversos rols.

En molts casos aquestes investigacions es duen a terme des de la perspectiva de la psicologia social, que troba les respostes als interrogants plantejats en trets i característiques individuals (Boyer, 2008; Powell, A. Jenson, J., 2010; Mooij, T., 2011 (1); Pulido, R., et al, 2010; Green, J., et al, 2011) i rols familiars (Pernice-Duca, F., et al, 2010), considerant, en la majoria de casos, una combinació d'ambdós (Vivolo, A.M. et al, 2011; Khoury-Kassabri, M., et al, 2009; Georgiou, S.N., 2009; Chen, J., Astor, R.A., 2011 (1)).

Alguns dels estudis es centren en les particularitats de l'alumnat de minories i quin és el rol que això pot tenir en relació a les seves experiències de conflicte. Entre aquests, una majoria analitza la categoria ètnica i/o l'estatus de migrants dels estudiants (Fong, R.S., et al, 2008; Peguero, A.A., 2008, 2009; Powell, A., Jenson, J.M., 2010; Smokowski, P.R., et al, 2009). Un dels articles estudia les experiències d'alumnat LGBT a l'escola i com la seva identitat de gènere minoritària ha afectat el seu pas per la institució (Grossman, A.H., et al, 2009). També des de l'atenció a elements de diversitat, alguns articles descriuen recerques coss-culturals, on s'analitzen comparativament les dades de contextos culturalment diversos, bé sigui per explicar les causes de la violència entre alumnat de diferents orígens (Pearson, D.X., 2010) o per analitzar si el corpus

acadèmic que s'ha desenvolupat a occident sobre el bullying, i els diferents programes de prevenció desenvolupats funcionen també en altres contextos culturals (Chen, J., Astor, R.A., 2010; Hilton, J.M., et al, 2010; Khoury-Kassabri, M., et al, 2009).

Finalment trobem també estudis que observen l'entorn i les relacions de l'alumnat amb aquest com a factors causals del conflicte escolar. Alguns estudis destaquen que un dels factors rellevants a l'hora de considerar les causes de conflictivitat és la qualitat de les relacions entre alumnat i professorat (Eliot, M. et al, 2010; Chen, J., Astor, R.A., 2009; Rudasill, K.M., et al, 2010), però també apareixen altres elements a destacar, com l'ús dels mitjans de comunicació (Krahe, B., Moller, I., 2011; Mossle, T., et al, 2010; Mills, M., Keddie, A., 2010), les característiques del centre escolar (Petrosino, A., et al, 2010; Akiba, M., 2010) o el context físic o social de l'alumne (Harding, D.J., 2009; Sapouna, M., 2010; Milam, A.J., et al, 2010).

3.1.3 Efectes de la violència escolar

Les conseqüències de la violència són una altra de les principals preocupacions dels investigadors. En aquest cas, els estudis tendeixen a centrar-se en les víctimes, amb alguna excepció que menciona també els efectes que aquesta és en els causants (Hilton, J.M., et al, 2010). Aquí l'aproximació és sempre des de la psicologia, i els estudis són unànimes en descriure els efectes negatius en autoestima i els riscos de depressió que pateixen les víctimes (Chen, J., Wei, H., 2011; Young, E.L., et al, 2011; Gendron, B.P., et al, 2011; Pottinger, A.M., Stair, A.G., 2009; Tamutiene, I., 2008). Com a excepció, Garcia-Reid (2008) ofereix una perspectiva d'anàlisi més àmplia incorporant l'avaluació de la violència estructural que pateixen els estudiants hispans – incorporant, per tant, la responsabilitat institucional més enllà de la personal – i oferint recomanacions als treballadors socials per identificar-la i prevenir-la.

3.1.4 Percepcions de la violència per part dels diferents actors

Aquesta categoria inclou els estudis centrats més en les percepcions cap a diferents aspectes de la violència i conflicte que les accions en si mateixes. En alguns casos es recull la veu dels estudiants, que ofereixen la seva versió de què és violència i com evitar-la (Turkum, A.S., 2011; Yurtal, F. Artut, K., 2010; Suarez-Orozco, C., et al, 2010; Ausbrooks, A.R., 2010; Bracy, N.L., 2011; Gomez, D.D., 2010). En altres articles són els professors i personal administratiu els que expressen la seva opinió sobre les causes del conflicte entre estudiants (Yavuzer, Y., et al., 2009; Chambers, R.A., et al, 2010; Sela-Shayovitz, R., 2009). Majoritàriament, però, són estudis que comparen una diversitat de veus. Aquesta comparació pot ser entre actors de categories diferents – alumnat, professorat, en pocs casos personal administratiu o famílies - (Bosworth, K., et al, 2011; Hazel, C., 2010; Waasdrop, T.E., et al, 2011; Bakioglu, A., Geyin, C., 2009), o pot ser una comparació entre la percepció de violència i la denúncia d'actes violents (Algozzine, B., McGee, J.R., 2011; Hernadez, D., et al, 2010). Trobem també un cas d'anàlisi transcultural, on es compara les percepcions dels professors respecte el conflicte escolar a Espanya, República Txeca i Hongria (Linares, J.J., et al, 2009).

Turkum (2011) determina que la capacitat de resolució de problemes és un factor protector contra la violència, mentre que Ausbrooks (2010) explora l'ús d'aquestes habilitats de manera contraposada a les baralles i determina que malgrat posseir-les els estudiants segueixen acceptant la violència física puntual com a acceptable i en alguns casos fins i tot necessària per resoldre certes situacions. Yurtal and Artut (2010) investiguen la concepció de la violència escolar per l'alumnat de 12 i 13 anys a partir de dibuixos fets pels alumnes d'actes violents. Els autors descriuen com la majoria d'estudiants dibuixa conflictes entre iguals, però destaquen l'existència d'alguns casos en què els alumnes dibuixen actes violents comesos per professors. En quant al tipus de violència, en la majoria de casos s'identifica des de la dimensió física. Suarez-Orozco et al (2010) s'interessen per les trajectòries acadèmiques dels joves que han viscut un procés migratori recent i assenyalen que un dels elements comuns que els afecten són les seves percepcions del conflicte escolar. Yavuzer et al

(2009) determinen que, segons el professorat, les raons principals dels comportament conflictius de l'alumnat es troben en les famílies.

Hi ha estudis que comparen les percepcions de violència amb dades d'incidents recollides en informes. En aquests casos, l'element comú a destacar és la divergència entre les diferents tipus de dades. Algozzine and McGee (2011) mostren com les percepcions públiques del nombre i tipologia d'accions violentes a l'escola difereix enormement dels registres administratius realitzats per la direcció dels centres. Hernández et al (2010) arriben a conclusions similars quan determinen que les percepcions de seguretat d'alumnat i professorat són similars, però que no coincideixen amb la freqüència dels informes oficials d'incidents.

Pel que fa als estudis que comparen les veus de diferents actors, alguns autors es centren en les similituds en les percepcions d'estudiants i professorat en termes de clima escolar (Bosworth, K. et al, 2011) o en relació a la mida del centre (Bakioglu, A., Geyin, C., 2009) mentre que altres destaquen les discrepàncies entre ells assenyalant diferents aproximacions a l'assetjament i oferint propostes per eliminar-lo (Waasdorp, T.E. et al, 2011; Hazel, C., 2010).

3.1.5 Indicadors i eines per mesurar la violència

Aquesta categoria inclou aquells estudis que presenten indicadors i dades recollides a partir d'aquests que es mostren útils per identificar la violència escolar, com els elaborats per Robers et al (2010) als EUA. També inclou aquells articles que presenten diverses eines i models aplicables a contextos específics per identificar elements clau i, conseqüentment, ser útils en la prevenció. Simonds (2009) introdueix un model explicatiu de la violència escolar que permet explicar-la i prevenir-la mitjançant la identificació de factors escolars relacionats en violència greu. Per la seva banda, Leff et al (2011) desenvolupen una eina d'observació per mesurar el clima social de la classe a partir de la investigació participativa. Des d'una perspectiva similar, Booren i Handy (2009)

presenten l'IPSS Survey, una mesura quantitativa desenvolupada a partir de l'ús exitós d'estratègies de prevenció i bones pràctiques identificades a la literatura actual, que pretén explorar les percepcions de l'alumnat respecte les estratègies determinades pel centre. Hakvoort (2010) adapta la piràmide de conflicte desenvolupada per Cohen (1995) per convertir-la en una eina del professorat per analitzar l'estratègia utilitzada en la resolució de conflictes escolars amb l'objectiu d'aportar estratègies de millora.

Aquesta és una categoria amb pocs estudis, un fet que és degut a la classificació escollida. Com veurem a continuació, molts dels programes desenvolupats en l'àmbit del conflicte escolar tenen com a objectiu la seva prevenció des de l'elaboració de diferents estratègies. En ells trobem eines per identificar els elements clau en el conflicte, però aquestes són només una petita part de la totalitat dels programes, que es defineixen de manera més acurada com a recursos de prevenció i resolució de conflictes. És per això que elements que podrien ser part d'aquesta categoria es troben incorporats a la següent.

3.1.6 Programes per prevenir la violència escolar

Hi ha tres tipus d'estudis diferents compartint categoria. En primer lloc aquells que anomeno programes d'avaluacions, basats en dades empíriques; també articles sense evidència empírica directa però basats en l'anàlisi de la literatura i en perspectives teòriques de la prevenció de la violència; i finalment articles que critiquen directament les polítiques de tolerància zero destacant-ne els aspectes negatius pels estudiants i comunitats educatives.

Entre els estudis empírics trobem els que descriuen l'avaluació d'un programa específic en un context determinat, que pot ser o bé un centre escolar o més d'un amb característiques similars (Cunningham, C.E. et al, 2010; Fontaine, J., et al, 2010; Shuval, K., et al, 2010; Regan, M.E., 2009; Arkansas Safe Schools Initiative Division, 2010; Zucker, M., et al, 2010; Suyapa, S., et al, 2010; Cigainero, L., 2009; Erickson, C.L., et al, 2009; Crozier, M., et al, 2010; Biggs, B.K., et al, 2008; Vonhm

Benda, E.M., 2010; Yablon, Y.B., 2009; Hall, H.R., 2008). Però també estudis més interessants en l'anàlisi comparatiu de contextos, ja sigui a partir de la discussió de diferents aproximacions o programes (Cawood, N.D., 2010; Rorie, M., et al, 2011; Jagers, R.J., et al, 2009; Park-Higgerson, H., et al, 2008; Bickmore, K., 2008; Simon, T.R., et al, 2009) o dels resultats comparats d'un programa similar en contextos diversos (Limber, S.P., 2011; Sellman, E., 2011).

Els articles de caire teòric poden basar-se també en programes o aproximacions específiques, però el contingut del document no es basa en les dades empíriques, sinó que ofereix una discussió sobre la seva efectivitat o presenta propostes de millora (Woglom, L., Pennington, K., 2010; Mayorga, M.G., 2010; Astor, R.A., et al, 2010; Raihani, 2011).

Les crítiques a les polítiques de tolerància zero mereixen un paràgraf propi per la seva magnitud. La tolerància zero determina la necessitat de castigar absolutament totes les infraccions comeses a l'escola. Aquesta aproximació va ser desenvolupada de manera especial durant el mandat de George Bush i promocionada com la solució als episodis summament violents ocorreguts als centres escolars dels EUA. Aquest tipus de polítiques d'aproximació a la violència s'han utilitzat també en altres països, com Canadà, i en contextos diferents a l'escolar. Malgrat la seva popularitat, no existeix evidència de la seva eficàcia en la reducció de la violència, mentre que si que hi ha nombrosos estudis que demostren com aquestes polítiques afecten de manera negativa les experiències escolars de molts joves, així com la seva vinculació amb l'escola i l'àmbit acadèmic (Brownstein, R., 2010; Schachter, R., 2010; Evenson, A., et al, 2009; Daniel, Y., Bondy, K., 2008).

3.1.7 Factors que intervenen en la prevenció de la violència

Prèviament he recollit estudis centrats en els factors causals de la violència, de manera que un podria considerar que coneixent-los és bàsic i suficient per comprendre com evitar-los. De totes maneres, la categoria prèvia comprenia

majoritàriament anàlisis de les característiques personals dels causants, amb petites inclusions d'elements contextuals que podrien promoure les actituds violentes. En aquest grup, per contra, l'enfocament és més social, prestant atenció als indicadors que poden promoure un clima escolar segur.

Es detecten dos elements principals que influeixen un bon clima de centre, i alguns dels estudis presten atenció a les característiques de l'escola des de la perspectiva humana, recollint com les actituds d'aquells que treballen als centres afecten els comportaments del que els atenen com alumnes (Chen, J., Astor, R.A., 2011 (2); Lane, J.F., 2009; Astor, R.A., et al, 2009). Altres destaquen la importància del treball col·laboratiu de tots els actors escolars, a partir d'una línia compartida per famílies, personal administratiu, professorat i alumnat (Bender, C.J., et al, 2010; Howard, K., et al, 2010). També, Affonso D., et al. (2010) remarquen l'impacte de les forces culturals en la unitat de la comunitat amb l'objectiu de prevenir l'escalada de violència com a conseqüència de models de comportament inadequats i de pèrdua d'identitat cultural entre l'alumnat. Des d'una perspectiva similar, però centrant-se més en la dimensió social, Johnson (2009) recull la literatura que assenyala el context com a variable que juga un paper clau en la reducció de la violència quan en milloren les condicions.

3.1.8 Estudis centrats en actors diferents més enllà de l'alumnat

En alguns casos l'alumnat no és l'objectiu prioritari de l'anàlisi i la recerca es centra, per contra en el professorat o, amb menys freqüència, en el personal administratiu. De totes maneres, només una minoria d'aquestes investigacions mantenen el seu interès totalment al marge de l'alumnat, ja que en la majoria dels casos el que s'analitza és el rol del professorat i com aquest afecta el comportament dels estudiants (Somech, A., Oplatka, I., 2009; Anagnostopoulos, D., et al, 2009; Waterman, S.J., Burstyn, J.N., 2008; Gastic, B., 2010; Hudson, S.C., 2009; Marachi, R., et al, 2007; Marshall, M. L., et al, 2009; Zirkel, S., et al, 2011; Aceves, M.J., et al, 2010; Stone, S., et al, 2009).

Quan la mirada es centra totalment en el professorat la recerca els considera com a víctimes, bé sigui de les actituds dels estudiants (Younghusband, L., 2009; Allen, K., et al, 2008), o de les famílies a partir d'actes de violència directa (Bradley, J., 2011; May, D.C., et al, 2010). Només Pottinger and Stair (2009) consideren el potencial rol del professorat com assetjadors en el seu estudi sobre els efectes del bullying en estudiants jamaicans.

3.1.9 El rol de la institució

Tot i que són minoritaris, alguns estudis busquen analitzar els efectes que tenen elements de caire més estructural en la violència i conflicte escolars. Es tracta de factors que no poden ser canviats de manera directa per part dels membres de la comunitat educativa, sinó que són part de l'estructura general que requereix intervencions polítiques per tal que provocar canvis, ja que els seus efectes no es limiten a situacions particulars sinó que es troben a l'arrel bàsica i general del fenomen.

Aquests estudis no són empírics, sinó que parteixen de coneixement teòrics o comparatius. Es basen en reculls de literatura (Dessel, A., 2010; Annadale, N.O., et al, 2011; Cohen, J., et al, 2009), l'experiència dels propis autors (Garcia-Reid, P., 2008; Walton, G., 2011; Brown, J., Munn, P., 2008; Garcia Laborda, J., 2011) o l'anàlisi de legislació (Hallford, A., 2009), combinant, en molts casos, aspectes dels tres grups.

3.2 Perspectives oblidades

Tal i com apuntava en pàgines anteriors, i com veurem posteriorment en els anàlisis de premsa i legislació, els interessos de la recerca reforcen una perspectiva del conflicte centrada absolutament en l'alumnat, que no es qüestiona si hi ha elements institucionals que promoguin un tipus de relacions conflictives, sinó que responsabilitza pràcticament de manera exclusiva els

individus, i prioritàriament aquells que no participen de l'organització acadèmica: alumnat i famílies.

Aquesta perspectiva també apareix en el relat de la mort de la Mónica, on no només s'obvia la possibilitat de responsabilitat institucional, sinó que es nega explícitament per part del professorat i de l'AMPA. En fer-ho es carrega amb la culpa de la mort a la pròpia víctima, i es fuig de la cerca d'altres responsabilitats, tant a nivell legal com d'anàlisi intern i autocrítica, que haurien d'actuar com a motor de canvi. Si no hi ha moviment dins el centre, si no s'actua de manera decidida en cerca de noves relacions, si es plora la desgràcia com un accident a la normalitat la mort de la Mónica no es farà res per aturar el cronòmetre que tard o d'hora, en algun lloc, portarà a un desenllaç semblant.

Aquesta tesi, doncs, utilitza dades empíriques, però no focalitza la seva atenció en un actor escolar determinat, sinó que pretén entendre les percepcions, perspectives i accions analitzant-les des dels efectes que sorgeixen del marc institucional, aquell que preveu certs comportaments específics mentre que n'oblida d'altres, o que determina des de quin prisma cal observar els fenòmens del nostre entorn.

OBJECTIUS DE LA TESI

En una de les trobades de doctorants del Center for Integrative Anti Racism Studies, a Toronto, la professora Wane ens va dir que no pots considerar que la tesi està en un estat avançat fins que no ets capaç d'explicar-la en una frase. Molt dels qui eren allà no ho van aconseguir, i d'altres vam trigar una bona estona, però és cert que un cop trobes la frase que resumeix l'essència del teu treball aquest comença a prendre sentit de manera global, les peces comencen a encaixar i es dibuixa el camí que arrenca a l'inici de la recerca i on pot intuir-se el final. Perquè una tesi no és mai un projecte tancat quan s'inicia, sinó un objectiu abstracte, que es va perfilant amb el temps, a mesura que s'obtenen resultats i que aquests es discuteixen amb un mateix i amb els demés.

Des que vaig ser capaç de comprimir la tesi en una frase sempre l'he explicat de la mateixa manera: L'objectiu de la meua tesi és observar si als instituts catalans hi ha racisme institucional i/o discriminació per raons d'origen a partir de l'estudi dels usos i les percepcions d'ús de la mediació escolar en la resolució de conflictes.

La constatació de l'existència, o no, de racisme institucional és, per tant, l'objectiu últim d'aquest treball, però tant o més important és mostrar el camí seguit per arribar a poder donar una resposta. Perquè, com deia, aquest és principalment un procés inductiu, on cas rere cas se'ns van revelant indicis que demanen una recerca específica, un pas endavant cap a la direcció que ens dirigim. Aquest camí és, per tant, el que recull aquest treball en els diferents capítols d'anàlisi empírica.

Així doncs, la contradicció que representa la identificació de l'alumnat d'origen immigrant amb el conflicte i la constatació d'experiències en tant que víctimes d'aquest alumnat, on els components de discriminació ètnica es fan més o menys explícits, fan emergir les primeres preguntes específiques:

Fins a quin punt els responsables de les institucions escolars són conscients d'aquesta contradicció?

En els diferents nivells de la institució escolar, es treballa per superar aquesta contradicció?

Una possible resposta a aquestes preguntes pot trobar-se en la mediació escolar, en tant que eina de democratització de la gestió dels conflictes, que empodera els individus implicats i els responsabilitza de la resolució enlloc d'optar per una via directiva i punitiva. D'aquesta manera, el resultat no és només l'aturament de l'enfrontament directe i immediat sinó que es construeix la base per un canvi de relacions que afavoreix una comunicació més positiva a llarg termini. Amb tot, la mediació neix amb una sèrie de limitacions que controlen els seus usos específics i determinen, en certa manera, l'abast dels seus resultats.

A partir d'aquestes premisses, i recuperant la contradicció inicial de la relació de l'alumnat d'origen immigrant amb el conflicte sorgeix un nou interrogant de la recerca, que busca determinar si els beneficis que es suposen a aquesta eina poden millorar també l'experiència escolar d'aquest alumnat o si, per contra, aquests es veuen afectats per algun motiu en les seves limitacions:

L'alumnat d'origen immigrant, es beneficia dels beneficis que es suposen a la mediació escolar, o queda atrapat en les seves limitacions?

Finalment, ens interessa anar més enllà de les opinions individuals. Això no vol dir en cap cas no recollir-se o escoltar-les, però sí analitzar-les tenint en compte el marc del que sorgeixen, des d'on actuen, i com aquest dirigeix estructuralment les direccions dels individus involucrats. No hem d'oblidar que els processos de mediació són voluntaris, com també ho són els individus que en formen part des dels diferents rols. Això fa pressuposar una línia de pensament que s'allunya de la via punitiva i que vol desenvolupar altres relacions encaminades a l'entesa del conflicte com a element constructiu, que propicia un canvi positiu respecte les dinàmiques anteriors. La darrera pregunta que vol respondre aquesta tesi,

doncs, es concentra en entendre com les estructures i directrius formals i informals de la institució escolar permeten o prioritzen funcionaments determinats. De nou, ens centrem en l'alumnat d'origen immigrant per entendre la seva situació particular, amb l'objectiu de determinar si aquesta és diferent a la de l'alumnat majoritari i si això pot constituir discriminació:

Més enllà de les dinàmiques individuals, quines són les dinàmiques institucionals que afavoreixen que l'alumnat d'origen immigrant pugui beneficiar-se de la mediació o veure's afectat per les seves limitacions?

Per tant, aquesta tesi presenta un procés de dubte i constatació que va avançant sobre una base d'espiral: les evidències generen dubtes, que necessiten de noves evidències per ser respostos però que aquestes generen, al seu torn, nous dubtes. Una base d'espiral, com dèiem, perquè malgrat la retroalimentació constant es pot observar un punt d'inici i de final, i com els diferents interrogants ens ajuden a plantejar una resposta a l'objectiu final del treball: determinar l'existència i l'abast de racisme institucional en un àmbit escolar molt concret, però d'especial rellevància emancipadora, per tal de poder plantejar possibles contradiccions a resoldre i assegurar que els beneficis d'aquesta eina són a l'abast de tot l'alumnat amb les mateixes condicions.

EQUACIÓ PERSONAL

Trajectòria acadèmica

Aquesta tesi comença, de manera extraoficial, el dia que decideixo acceptar la proposta d'incorporar-me a l'equip d'investigació del projecte Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius. Aquesta recerca és la meva porta d'entrada al món de la investigació antropològica, però també a l'aproximació acadèmica a la convivència escolar, l'assetjament, i fins i tot l'antropologia de l'educació com a línia específica de treball dins la disciplina.

Comença, dic, a nivell personal. Les bases de com fer recerca empírica les vaig aprendre allà, el procés de la investigació, el treball en equip, l'anàlisi de resultats, les dinàmiques de la investigació. Però comença també a nivell de continguts, ja que aquest primer projecte determinarà la temàtica final de la tesi.

La segona parada d'aquest camí és la tesina de màster. Aquest projecte el plantejarem com una experiència d'aprenentatge etnogràfic, amb un paper clau del treball de camp, recollida de dades i anàlisi típicament antropològic. És, de nou, tot un aprenentatge, l'entrada al centre, la negociació de l'espai amb professorat i alumnat, el reconeixement de la posició de l'investigador... una experiència que enriqueix el coneixement metodològic obtingut en el projecte anterior permetent-me la incursió en altres mètodes de recerca nous per mi.

A més, si el primer és un projecte d'encàrrec, amb una temàtica imposada de la que a priori no havia mostrat un interès especial, la tesina del màster em permet centrar-me en aquells elements que m'interessen. L'observació etnogràfica es du a terme en un institut del Raval, amb una diversitat enorme entre els estudiants, i jo em dedico principalment a observar com construeixen la seva identitat joves d'orígens tan diversos, amb codis, coneixements, prioritats de procedències totalment diferents i a vegades contradictòries.

Al mateix temps, la meua observació es construeix com un satèl·lit a una recerca internacional que estan realitzant companys del grup dins el projecte “Children of Immigrants”, que reuneix sis equips transnacionals d’investigadors (Alba & Holdaway, 2013). En el nostre cas, són Margaret Gibson i Silvia Carrasco (2009) les que dirigeixen els equips de Catalunya i Califòrnia que estudien similituds i diferències en les experiències escolars de l’alumnat de minories.

Formar part d’aquesta recerca m’aporta interessos, coneixements i perspectives d’investigadors amb molta més experiència que jo, i m’ajuda a fixar-me, no només en els elements individuals que intervenen en les identitats dels joves, sinó en la posició clau que ostenten factors institucionals i estructurals en la definició d’aquestes identitats. La construcció que fa l’escola, els professors, el barri, d’aquests joves, participa de manera clau en com es perceben ells mateixos i en com modelen allò que volen ser.

Després de la tesina, se m’ofereix la possibilitat de participar en l’equip encarregat de la recerca sobre Mediació Escolar pel Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya. Aquest projecte, dirigit per Pompeu Casanovas de l’Institut de Dret i Tecnologia (IDT-UAB), Jaume Magre (Fundació Carles Pi i Sunyer d’estudis autonòmics i locals) i Elena Lauroba (directora general de Dret i d’Entitats Jurídiques del Departament de Justícia) neix com un encàrrec del departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya amb l’objectiu d’establir un mapa de l’estat de la mediació en els diversos àmbits socials del país per tal que serveix de base d’una futura llei de mediació prevista pel govern tripartit. L’encàrrec de dur a terme la recerca en mediació escolar es fa a la Silvia Carrasco com a responsable de l’anterior estudi encarregat pel Síndic, i en conseqüència, ella proposa la continuïtat del mateix equip de recerca.

El projecte del Llibre Blanc té una envergadura important. Incorpora 16 grups de recerca i la participació de més de 100 investigadors, d’àrees, disciplines i tradicions acadèmiques molt diverses. Malgrat l’autonomia de cada grup, el projecte de recerca manté una forta estructura de coordinació, amb constants sessions de treball conceptuals i de discussió de resultats i reunions conjuntes

per construir un sistema d'indicador comuns que permetin la comparació de dades. Com a investigadora a temps complert al projecte, aquesta estructura de treball em suposa, de nou, un aprenentatge important. L'experiència és enriquidora per les discussions amb altres disciplines i aproximacions a la recerca, pel contacte amb nombrosos investigadors amb àmplia experiència i per les discussions acadèmiques permanents que es duen a terme al llarg del projecte.

A més, aquest projecte és clau en l'elaboració d'aquesta tesi. La direcció del projecte té clar des del primer moment que una oportunitat de recerca com aquesta no ha de limitar-se a la redacció del Llibre Blanc, i anima permanentment als investigadors a utilitzar la investigació com a punt de partida d'altres projectes a desenvolupar a posteriori i de manera independent. Aquesta filosofia és el que encoratja i permet la recollida de dades empíriques que, si bé no són rellevants per la diagnosi del Llibre Blanc, constituïran la base de la meua tesi doctoral. La majoria de dades que es presenten en aquest document, doncs, van recollir-se en el marc d'aquest projecte de recerca, tot i que no van ser tingudes en compte en la publicació final.

Amb posterioritat a la investigació pel Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya, he estat beneficiària de diversos ajuts a la recerca que m'han permès l'anàlisi específic de les dades obtingudes i l'aprofundiment en els coneixements desenvolupats en el projecte doctoral propi.

L'Ajut a la formació especialitzada per a investigadors i investigadores en matèria de joventut (FJOVE 2008) em permet una sistematització inicial de les dades empíriques obtingudes tenint en compte per primera vegada de manera específica l'alumnat d'origen immigrant. Gràcies a aquest ajut puc avaluar la qualitat de les dades obtingudes i determinar si el material és vàlid per sostenir una anàlisi independent.

La Beca per estades de recerca fora de Catalunya (BE-DGR 2009) em dóna la possibilitat d'anar a conèixer les línies de recerca del Center for Integrative

AntiRacism Studies (CIARS) de la University of Toronto (OISE-UofT), a Canadà, i de participar en les seves activitats docents i acadèmiques. Aquesta estada m'ofereix una oportunitat de treball amb línies teòriques sobre educació i racisme desconegudes per mi i propicia la col·laboració i intercanvi amb investigadors joves que aborden aquestes temàtiques en les seves tesis doctorals.

Finalment, l'ajut a investigadors pre-doctorals de l'Institut Internacional Català per la Pau (FI-ICIP) fa possible que pugui dedicar-me a l'elaboració específica de la tesi i dels productes que se'n desprenen, així com a la responsabilitat de tasques docents i la col·laboració en altres projectes de recerca vinculats al grup EMIGRA.

Experiència vital

Més enllà de les casualitat i opcions acadèmiques, tots tenim també un bagatge personal que d'alguna manera ens encamina cap a certes direccions. En el meu cas, i vist en perspectiva, sembla d'una lògica aclaparadora que la tesi versis sobre educació i racisme. Com gairebé tot en aquesta vida, la culpa – el mèrit – cal atorgar-lo als meus pares.

Jo he crescut entre mestres, els meus pares ho són, i ho són també la majoria dels seus amics. Mestres, a més, crítics i compromesos amb l'educació pública, amb amor per la seva feina, amb dedicació i voluntat de millora. Pràcticament totes les converses que recordo de la meva infància, mentre escoltava les sobretauls dels grans, són sobre l'escola. Converses de gaire polític, organitzatiu, de propostes pedagògiques, sobre bons i mals companys... hores i hores de discussions sobre el nostre sistema educatiu, sense que mai, mai, hi hagi hagut una crítica generalitzada a l'alumnat, com les que sí que he sentit d'altres professors o en infinites xerrades en àmbits diversos.

Més enllà de l'àmbit escolar, és mèrit també dels meus pares l'aprenentatge del respecte pels demés, la curiositat vers la riquesa de la diversitat i el valor de les noves experiències. Aquests principis tenen una bona part de la responsabilitat de que el curs 1998-99, un cop acabat l'institut, decidís passar un any a Jamaica per aprendre l'anglès d'una vegada per totes. Marxar sola, amb 17 anys, a viure amb una família desconeguda, en un país nou, un idioma que no es domina i una escola completament diferent és una experiència important per qualsevol. A Jamaica hi vaig aprendre moltes coses que segur que han influït d'alguna manera en aquest treball, però n'hi ha dues que són clarament causes directes i que poden resumir-se en tres paraules: I became white.

Sí, aquestes coses sempre sonen millor en anglès, però a què em refereixo al dir que a Jamaica vaig tornar-me blanca? En primer lloc, que allà vaig racialitzar-me, prendre consciència que jo formava part d'un grup categoritzat com a blanc que es diferenciava clarament, en el context local, dels black, brownie, indian i chinese. Fins aquell moment jo no havia pres consciència explícita de la pertinença a cap grup específic construït en termes racials. Igual que ens passa a la majoria dels que vivim en una societat on formem part del grup majoritari – i especialment en societats *colorblind* com la nostra, on s'evita qualsevol debat en aquests termes – les categories són per les minories, i ens ajuden a marcar les diferències entre aquestes i nosaltres, però no creiem que se'ns puguin aplicar d'igual manera, perquè, de fet, què diu l'etiqueta “blanc” de nosaltres específicament, ben poca cosa, oi? Al passar a formar part d'una minoria, en un país on les categories racials diferencien canvis subtils en els trets facials i els tons de pell, va ser útil per desnaturalitzar les construccions utilitzades prèviament, així com per entendre causes i efectes de formar part d'una etiqueta.

Però en dir que vaig “tornar-me blanca” no em refereixo només a la realització de formar part d'una etiqueta tant i tant poc vàlida com altres, sinó que també vaig prendre consciència de les estructures de poder que s'amaguen darrera aquestes categories. A Jamaica ser blanc és formar part d'una minoria, sí, però això no implica que totes les minories comparteixin les mateixes experiències. Fins i tot en una illa on més del 90% de la població és negra, el to de pell és un dels signes

destacats de posicionament social, de pobresa, i de poder. Per tant, doncs, les infinites vegades que vaig ser cridada “whitey” pels carrers van fer adonar-me de la construcció de les etiquetes i del seu ús en conveniència de contextos específics. Però també va fer-se evident que el color de la pell no és més que un marcador per determinar poder diferent, i que és aquest el que justifica la posició dels diferents individus. Per tant, per molt grup minoritari, en tant que blanca jo sempre em situaré en una posició privilegiada.

Probablement aquestes idees no estaven estructurades específicament mentre jo vivia a l'illa, i és possible que jo hagués fet un procés similar sense haver viscut l'experiència. Però és innegable que aquesta va tenir un paper fonamental en qui i què sóc ara, i, com a mínim, m'ha servit per poder entendre molt més íntimament les complexitats derivades de la construcció racial.

NOTES METODOLÒGIQUES

Tot i que els diferents capítols de la tesi incorporen en cada cas la seva pròpia descripció metodològica, deixeu-me presentar aquí de manera general les dades que s'han recollit per dur a terme les diverses anàlisis, amb l'objectiu d'oferir una visió global de l'aproximació metodològica que doni compte de la coherència general del projecte.

Com ja he fet referència al punt anterior, la major part de les dades empíriques van ser recollides durant el treball de camp pel projecte d'investigació del Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya. Aquestes dades van recollir-se durant el curs 2009-2010, tot i que en el cas de la informació quantitativa el curs de referència és el 2008-2009. Les dades són d'ordre qualitatiu i quantitatiu, i provenen d'una combinació de tècniques i instruments d'ambdues aproximacions que busquen complementar-se proporcionant coneixements macro d'àmbit quantitatiu – que han d'oferir una fotografia de l'estat de la qüestió – amb aproximacions micro qualitatives per tal de conèixer les motivacions, dinàmiques i percepcions que expliquen els resultats quantitatius.

Les dades qualitatives s'han recollit prioritàriament d'entrevistes realitzades a diversos membres de la comunitat educativa. Són entrevistes semi-estructurades, elaborades a partir d'un guió obert i amb enregistrament d'àudio, del que després se n'ha fet una transcripció. Totes les entrevistes han estat fetes personalment per mi mateixa, en ocasions amb l'acompanyament d'altres investigadores del projecte.

Pel que fa a les dades quantitatives, aquestes provenen un d'un qüestionari online elaborat específicament pel Llibre blanc i amb la inclusió d'ítems d'ús exclusiu per la tesi. L'autoria del qüestionari correspon exclusivament a l'equip d'investigació de Mediació Escolar, però va elaborar-se partint d'un guió comú consensuat amb els altres equips de recerca del Llibre blanc amb l'objectiu de possibilitar la comparació de dades de diferents àmbits. El qüestionari va enviar-

se a tots els centres públics de secundària que havien participat en alguna edició del programa Convivència i Mediació Escolar, desenvolupat pel Departament d'Educació. La demanda de participació va fer-se per correu electrònic i va acompanyar-se d'un seguiment telefònic personalitat, que va aconseguir que el 71% dels 253 centres de la mostra responguessin.

En els diferents capítols de la tesi veurem que s'aborda l'anàlisi de dades estrictament qualitatives, o quantitatives o bé s'ofereix una aproximació combinada i complementaria d'ambdues.

Cal assenyalar, també que un dels capítols de la tesi fa referència exclusivament a dades recollides durant el projecte de recerca *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Aquestes dades, recollides el curs 2005-2006 i que no van publicar-se a l'informe final del projecte, són el primer indici tangible de la visió distorsionada de l'alumnat de minories en relació als conflictes escolars i s'inclouen en aquest document com a justificació de l'interès acadèmic de la recerca. Com s'explicarà amb detall en el capítol corresponent, són dades quantitatives, recollides a partir de qüestionaris distribuïts en mà a nou centres de secundària, que van elaborar-se de manera coordinada amb l'equip de recerca encarregat de dur a terme una investigació paral·lela sobre convivència escolar al país basc. L'autoria dels qüestionaris, doncs, correspon a l'equip IDEA, tot i que van ser adaptats i traduïts al català per nosaltres.

Finalment aquest treball inclou també anàlisis de premsa i de documents legals. De nou, aquestes anàlisis incorporen d'alguna manera les perspectives quantitativa i qualitativa. Quantitativa en el sentit que no són anàlisis del discurs fets amb profunditat, sinó que donen rellevància a la freqüència i quantitat dels temes i perspectives que ens preocupen. Però qualitatiu també perquè no es tracta simplement d'un llistat quantificat, sinó que malgrat l'absència de profunditat en l'anàlisi del discurs, la voluntat d'aquest hi és present. Així doncs, la inclusió d'aquests capítols pretén donar compte no només del nombre de vegades que es parla d'un tema determinat en documents específics, sinó també

quines estructures de pensament hi ha darrera els discursos dominants, així com els buits que amaguen els silencis.

ESTRUCTURA DE LA TESI

Igual que el doctorat on està inscrita, aquesta és una tesi de transició, en el sentit que combina elements de les tesis tradicionals amb altres de les tesis per compendi que estan actualment en alça a les ciències socials – i ja fermament incorporades a les àrees de ciències experimentals -.

Després d'aquesta primera part on som ara de presentació de la tesi, els resultats de la investigació es troben agrupats en dues parts diferenciades. La segona part del treball recull els capítols que ens parlen dels antecedents i del context en relació a *conflicte, escola i immigració*. Els continguts d'aquesta part són rellevants en quant que situen el context de la recerca i exploren elements que tenen un paper destacat en l'estudi específic de la mediació i l'alumnat de minories, però no fan encara referència directa a aquestes dades. La tercera part de la tesi és la que recull ja les *respostes des de la mediació* al conflicte escolar i la seva vinculació amb l'alumnat de minories. Aquesta part, a més, recull capítols de llibre ja publicats i articles preparats per la seva publicació, constituint la part de la tesi que reflecteix l'estructura de compendi. Finalment, el document es tanca amb la discussió i conclusions on es fa un anàlisi transversal dels continguts anteriors a partir de la perspectiva de la Critical Race Theory.

Per tant, aquesta és, com deia, una tesi de transició perquè manté l'estructura clàssica d'una sola recerca, presentada per capítols, i, consegüentment, coherent en la seva unitat global. Però al seu interior hi trobem una organització detalladament separada, que permet entendre cada capítol de manera independent abolint la necessitat d'una lectura lineal per comprendre qualsevol de les parts del document. De transició també perquè combina el treball inèdit i individual propi de les tesis tradicionals amb capítols que es corresponen a treballs ja publicats i, en alguns casos, amb més d'una autora. De nou, per tant, aquesta combinació entre entendre la tesi com a fruit personal de la doctoranda, presentant una investigació per primera vegada, i la tesi com a prova de

solvència de l'inici de la carrera investigadora, a partir del treball en equip i amb la disseminació de la recerca com una part indispensable d'aquesta.

Finalment, l'idioma – o idiomes – com a darrer element on es veu aquest procés de canvi. Aquesta és definitivament, una tesi multilingüe, on conviuen capítols en català, castellà, anglès i francès. De nou, els motius hem de buscar-los en la voluntat de donar a conèixer la feina feta, de buscar els millors altaveus per mostrar la recerca. Però no només. Els diferents idiomes utilitzats són també un rastre de les vivències que han acompanyat el procés d'elaboració d'aquest treball. El català com a llengua materna, el castellà com l'idioma que ens permet intercanviar coneixement amb aquells que investiguen el mateix context escolar que nosaltres; el francès com a memòria de la primera publicació internacional, i en reconeixement a una tradició rica que sovint oblidem. L'anglès com a llengua d'adopció, com a record dels mesos d'estada de recerca a Toronto i com a idioma referent en l'àmbit acadèmic en relació al racisme i el model d'anàlisi adoptat aquí.

Com deia, doncs, aquesta tesi s'estructura en quatre grans parts. La *Primera part: Descobrint les capes de la recerca* és una àmplia introducció a la investigació, amb l'objectiu de situar al lector oferint-li una mirada ràpida pel viatge que ha suposat aquest treball. El document comença amb el relat de la mort de la Mònica, que vol ser un homenatge a tots aquells joves que durant la seva escolarització han patit situacions límit causades directa i indirectament per altres del seu entorn, uns fets intolerables que no haurien de ser excusats en cap cas per la institució educativa. El relat vol ser també la via d'entrada a explicar que les causes d'aquest fenomen terrible no són clares, directes i evidents, i que van molt més enllà del fet de culpabilitzar o no els companys. Malgrat que l'assetjament no és l'objecte d'estudi d'aquesta tesi, si que és, en certa manera, el seu punt de partida, la guspira que fa prestar atenció a la responsabilitat de la institució en la reproducció de conductes d'aquesta índole. L'assetjament si que és, per tant, el que dirigeix a vista d'ocell la recerca, en tant que és l'objectiu a evitar, allò que cal eliminar, i la mort d'adolescents és la cara més crua de les conseqüències devastadores que pot arribar a tenir si no ho fem.

Així doncs, després del relat s'expliquen les influències teòriques generals i mica en mica es va fent una aproximació al tema d'estudi, sense arribar-hi completament encara, però justificant l'interès de la recerca a partir d'apuntar el camí emprès i les aportacions d'altres investigadors en línies similars. Al final de l'aproximació s'especifiquen, ara sí, els objectius a assolir en aquesta investigació, situant així el lector al nucli del contingut que trobarà més endavant.

Aquesta primera part de presentació es completa amb l'explicitació de l'equació personal, perquè pugui entendre's la trajectòria investigadora i la coherència del viatge, unes notes metodològiques generals i la presentació de l'estructura del document exercint d'índex comentat.

La Segona part: conflicte, escola i immigració amplia el context del tema central, però aquí ja a partir d'anàlisis pròpies. No és, doncs, una presentació de marc teòric o de dades contextuais, sinó que es tracta d'elements propis de la investigació de la tesi, que aporten dades que no han estat publicades amb anterioritat. Aquesta part ens permet observar de manera específica com s'associa l'alumnat immigrant al conflicte, quines són les seves experiències, i també apareix la mediació per primer cop, estudiant com és vista des de la seva regulació macro.

En el capítol "la convivència als instituts: percepcions de l'alumnat d'origen estranger sobre convivència i relacions interètniques" veiem com la percepció que es té sobre l'alumnat de minories i el conflicte no es correspon a les experiències escolars que expressen aquests joves. Aquest capítol recull dades qualitatives i quantitatives obtingudes durant el treball de camp per l'informe *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius*, que si bé havien estat incloses a l'informe no havien estat analitzades de manera específica. Aquí, doncs, s'articulen de manera exclusiva i coherent per primera vegada, fet que ens permet veure les experiències viscudes per l'alumnat de minories en relació als conflictes a l'escola, i com aquestes afecten les seves percepcions de l'experiència

escolar. Aquest capítol obre la línia de recerca de la tesi, evidenciant l'alta victimització d'aquest alumnat alhora que posant de manifest la manca d'atenció que rep. D'alguna manera, el capítol mostra els indicis que van ocasionar l'inici de la recerca específica, representant el primer pas en la línia investigadora.

El capítol *Press headlines as a voice of public opinion about school, conflict and diversity* recull un anàlisi dels titulars de premsa relacionats amb el conflicte escolar entre 1995 i 2010. Aquest període de 15 anys permet veure quines han estat les preocupacions en relació a l'escola amplificades pels mitjans de comunicació, en tant que productors i reproductors del discurs de l'opinió pública del país. Aquest període és rellevant perquè ens permet observar els canvis durant la introducció de la LOGSE, amb l'allargament de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys, mentre que paral·lelament es visibilitzen les reaccions a l'arribada d'alumnat no comunitari, present per primera vegada a la història als centres escolars catalans. Aquest capítol, escrit en anglès, va presentar-se a la Fifth Summer Seminar on Sociological and Political Research, celebrada entre el 4 i el 9 de setembre de 2012 al Real Colegio Complutense de Harvard University, Cambridge, Massachusetts, USA. Aquesta trobada acadèmica, finançada pel Centro de Investigaciones Sociológicas, va constituir un grup de treball de 30 investigadors pre i post doc de l'àmbit de les ciències socials. Entre d'altres activitats, els participants podien presentar investigacions en curs per sotmetre-les a la valoració dels seus col·legues.

Aquesta segona part de la tesi es tanca amb el capítol *Conflicts, punitive and restorative practices: remarks about legislation* que presenta la regulació del conflicte escolar a la legislació. Aquest capítol ens permet observar quina és la definició de conflicte a les diferents lleis d'educació i als decrets que han de regular el seu tractament als centres escolars. És un capítol important per entendre quina és la perspectiva institucional respecte el conflicte a les escoles, quins són els actors que es consideren en les diferents posicions i quines són les vies de resolució que es presenten com a possibles en les diverses situacions plantejades. Aquest capítol, que està escrit en anglès perquè la seva anàlisi va realitzar-se durant l'estada a Toronto, ens serveix de base per entendre l'anàlisi

posterior en relació a la mediació escolar als centres educatius de manera general i en el seu ús i percepcions entre l'alumnat d'origen immigrant en particular. És doncs, un bon punt de tancament de l'anàlisi de dades empíriques que ens ofereixen les bases i el context de la recerca específica.

Si en la segona part s'analitza la percepció del conflicte escolar per part de diferents actors, i s'ofereix una primera pinzellada de les vinculacions que apareixen entre aquest i l'alumnat d'origen immigrant, la tercera part de la tesi, anomenada *respuestas des de la mediació*, s'encara ja totalment cap a aquesta tècnica de resolució de conflictes per analitzar-ne les seves característiques, potencialitats, resultats i repercussions. És en aquesta part on s'aglutina el gruix de la investigació empírica definidora de la tesi, i on s'inclouen treballs publicats o preparats per la seva publicació.

Aquesta tercera part s'inicia amb el capítol titulat *La Mediació en l'àmbit escolar*. Aquest és el capítol publicat al Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya (2010), i és el resultat d'una recerca empírica de gairebé dos anys. Si bé és en aquest context en el que es varen recollir les dades específiques que s'analitzen en els altres capítols d'aquesta part de la tesi, en aquest primer es presenta una fotografia general però completa de la mediació en l'àmbit escolar a Catalunya. Aquest és un capítol exhaustiu, que recull de forma detallada l'estat de la qüestió en el moment de la recerca, i que ofereix informació clara de com s'entén la mediació als instituts catalans i com s'està desenvolupant a nivell general. És un capítol basat principalment en dades quantitatives, però que incorpora també una prospecció tipològica a diversos conflictes i les seves resolucions.

El proper capítol d'aquesta part, titulat *Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto*, desenvolupa la part qualitativa de la recerca. Aquí s'analitzen les percepcions del professorat respecte el conflicte escolar i la seva relació amb la mediació. S'observen amb detall, per primera vegada a la tesi, les resistències que apareixen davant la mediació escolar, i es desgrana com s'han construït i desenvolupat. El capítol fa un salt de les dades quantitatives presentades anteriorment – que ens ofereixen

una visió a vista d'ocell – a la perspectiva qualitativa, aportant elements que ens han de permetre entendre les dinàmiques micro dins el desenvolupament de la mediació, com a primer pas per conèixer com aquestes afecten a l'alumnat d'origen immigrant.

Aquesta part de la tesi es tanca, precisament, amb una primera anàlisi específica dels usos i percepcions de la mediació escolar entre l'alumnat d'origen immigrant. El capítol *Le racisme institutionnel dans la médiation scolaire* va publicar-se el 2012 al llibre *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions* (Carra i Béatrice Mabilon-Bonfils, eds., 2012) que recull una sèrie d'investigacions destacades sobre violència escolar. Aquest capítol recull les aportacions dels anteriors, per centrar-se específicament en les experiències de l'alumnat d'origen immigrant. Aquí s'ofereix una primera anàlisi que contrasta les dades quantitatives relatives a l'ús de la mediació escolar amb les percepcions qualitatives en relació a l'alumnat immigrant, el conflicte i la mediació. A aquesta metodologia mitxa (mixed methods, Hesse-Biber, 2013), s'hi afegeix la consideració de la normativa en relació a la mediació i als conflictes amb components de discriminació ètnica. D'aquesta manera obtenim una imatge clara de les dinàmiques escolars inconscients i del rol de la institució en la perpetuació de la discriminació als centres escolars.

Finalment, la quarta part, anomenada *Resolució de conflictes i antiracisme. A qui serveix la mediació?*, és la que exposa les conclusions i discussió final del treball. Es troba dividida en quatre apartats. El primer, titulat *Recordant el camí*, fa un repàs pel recorregut de la tesi, resumint les conclusions de cada un dels capítols i explicitats la línia de recerca comuna i l'evolució que presenten cadascun d'ells. Aquest apartat és útil per repassar d'una tirada els resultats del treball i per recordar la coherència de la recerca entesa com un tot.

A continuació trobem el capítol que compleix les funcions de discussió. No és una discussió en el sentit estricte, sinó que, de nou, es tracta d'un article preparat per publicar a una revista internacional – i, per tant, escrit en anglès -. En realitat, però, l'article sintetitza el sentit global de la tesi i, en conseqüència, substitueix la

discussió final tradicional. Títulat *Mediation as agency? Perceptions of immigrant students' participation in conflict resolution*, el seu contingut és molt més que una reelaboració dels resultats presentats anteriorment, ja que pretén fer un pas més enllà en l'anàlisi i tancar els interrogants que s'han anat obert al llarg del treball alhora que en planteja de nous.

La tesi es tanca amb un epíleg, que vol servir de reflexió i d'enllaç amb l'inici del treball i un darrer apartat anomenat *Recomanacions per a una escola antiracista* que obre un debat final sobre la voluntat política de l'educació antiracista i presenta algunes recomanacions específiques per avançar en aquest aspecte centrades en la resolució de conflictes i el racisme als instituts.

SEGONA PART: CONFLICTE, ESCOLA I IMMIGRACIÓ

LA CONVIVÈNCIA ALS INSTITUTS: PERCEPCIONS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER SOBRE CONVIVÈNCIA I RELACIONS INTERÈTNIQUES

Aquest document mostra les percepcions de benestar al centre escolar i les relacions amb els companys de l'alumnat d'ESO d'origen estranger. A partir de l'anàlisi de dades quantitatives, obtingudes d'una enquesta que els demanava la seva opinió sobre diversos aspectes referents a les relacions de convivència a l'institut, observarem com les percepcions d'aquest alumnat difereixen de les majoritàries en diversos aspectes. Aquestes dades mostren com aquest alumnat té una tendència major a les posicions i valoracions pròpies de les víctimes d'assetjament o d'aïllament entre iguals, perceben menys justícia per part dels professors i adquireixen comportaments orientats a buscar de manera autònoma la seguretat que no troben en l'entorn.

Aquestes dades, reforçades pels discursos dels iguals obtinguts durant la fase qualitativa de la recerca, contradiuen els discursos generats per l'opinió pública (veure capítol "Press headlines as a voice of public opinion") que vinculen l'alumnat d'origen immigrant com a font de conflictes. En la línia contrària, mostren que aquest alumnat pateix en realitat un major aïllament i desprotecció de la institució escolar. L'anàlisi aborda les percepcions de l'alumnat entrevistat, amb independència del seu origen, la totalitat d'alumnat d'origen immigrant de la mostra quantitativa, i es centra finalment en l'alumnat d'origen marroquí i equatorià. La tria d'aquests dos orígens queda justificada per ser les dues nacionalitats estrangeres més importants a Catalunya, i també per la imatge que s'ha construït de cada una d'elles. Mentre que la població marroquina sovint s'ha vinculat a distància cultural i dificultats d'integració, la població llatinoamericana, amb la nacionalitat equatoriana al capdavant, va construir-se inicialment com a grup culturalment proper i, per tant, no conflictiu. Posteriorment, però, els joves d'origen llatinoamericà van passar a ser un dels

subjectes principals de problematització, al vincular-los a les bandes organitzades i a la violència extraescolar.

Les dades que aquí es presenten van obtenir-se durant la investigació sobre Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius, realitzada durant el curs 2005-2006 en el marc del CIIMU per encàrrec del Síndic de Greuges de Catalunya. Totes les dades que es presenten aquí van ser publicades a l'informe final de la recerca. Amb tot, en aquell document només formaven part de taules d'un annex sense incloure a l'anàlisi. Aquest document, doncs, les agrupa per primera vegada i les analitza amb l'objectiu de fer notar la rellevància de la variable d'origen nacional com a element destacable a tenir en compte en relació a les experiències escolars de l'alumnat. A més del que aporta per sí mateixa, aquesta anàlisi es vincula a la globalitat de la tesi en tant que configura l'evidència inicial d'una experiència escolar diferenciada per part de l'alumnat d'origen immigrant en quant a la seva relació amb el conflicte menor i els seus efectes a les relacions de convivència als centres. Una evidència que configura el punt de partida de la investigació objecte d'aquesta tesi.

Metodologia

L'estudi *Convivència i Confrontació entre iguals als centres educatius* es va fer a partir d'una doble metodologia qualitativa i quantitativa. La part qualitativa inclou tres grups de discussió previs al treball de camp amb joves d'entre 17 i 19 anys i entrevistes a famílies, professors i alumnat de cinc centres catalans d'educació secundària. En aquest anàlisi s'incorporen dades obtingudes dels grups de discussió i de les entrevistes amb l'alumnat, que il·lustren les percepcions dels estudiants en relació a l'experiència escolar vinculada a l'origen ètnic.

Els tres grups de discussió van fer-se amb joves de diferents entorns socials, territorials i escolars que mantenien vincles d'amistat després d'haver compartit l'escolarització durant l'Ensenyament Secundari Obligatori. Un dels grups estava

format per joves de classe obrera d'un institut públic amb un alt percentatge de població marroquina de l'àrea metropolitana de Barcelona. El segon grup el configuraven joves d'un centre concertat de classe mitjana-alta d'una població mitjana propera a Barcelona. El darrer va reunir joves de classe mitjana d'un centre públic d'una població important del Vallès Occidental. En cada grup van participar-hi entre 4 i 6 joves i en tots ells hi havia tant nois com noies. Es va optar per joves d'entre 17 i 19 anys per tal de garantir la seva proximitat a l'època de l'ESO mantenint a la vegada la suficient distància i buscant una major maduresa que els permetés reflexionar amb més profunditat sobre les experiències viscudes durant aquells anys. En la mateixa línia, es va procurar que existissin vincles d'amistat previs per tal de facilitar el diàleg i la qualitat de la conversa, així com per buscar la comoditat en les posicions i experiències personals.

Pel que fa a les entrevistes, es va parlar amb un total de 86 joves de cinc centres de secundària diferents. Els entrevistats eren alumnes de 1r i 4t d'ESO i van ser escollits pels professors a partir d'un disseny de perfils diferenciats elaborat per l'equip de recerca i que es concretava en: líders positius, líders negatius, observadors, negociadors, invisibles i solitaris o aïllats. Les entrevistes van fer-se per parelles, en grups de 3 o individualment, en funció del perfil i les prioritats dels entrevistats. Es va garantir la voluntarietat de la participació per part dels estudiants així com el permís de les famílies.

La part quantitativa va concretar-se en una enquesta elaborada pel col·lectiu IDEA i adaptada per l'equip d'investigació que van respondre una mostra de 1200 estudiants de 1r i 4t d'ESO de nou centres de secundària. Malgrat que la mostra no és suficientment gran per ser estadísticament representativa de la totalitat d'estudiants catalans, aquesta qualitat s'assoleix des de la perspectiva de les diferents tipologies de centre. Els criteris que van utilitzar-se per triar els centres de la mostra no responen a l'atzar sinó que van elaborar-se per tal que aquesta donés pistes fiables sobre els diferents climes escolars del territori.

Pel que fa a la distribució territorial, a la mostra es va intentar fer una aproximació a la proporció de centres de secundària catalans. Al curs 2005-2006 el 75'2% estava a la província de Barcelona, el 8'6% a la de Girona, 9'5% a Tarragona i 6'6% a Lleida. Per formar part de la mostra, doncs, es van escollir 2 centres de Barcelona ciutat, 3 de l'àrea metropolitana de Barcelona i 1 de Sabadell. De la província de Girona, 1 centre de Girona ciutat i 1 d'una ciutat mitjana d'uns 30.000 habitants. Tarragona es va cobrir amb 1 centre d'una població d'uns 20.000 habitants que era l'única opció d'ensenyament secundari existent a la població. Pel que fa a Lleida, es va preveure la seva participació amb la inclusió a la mostra d'un centre d'una població petita que fos receptora important d'immigració, però imprevistos aliens a l'equip de recerca van fer impossible la seva participació a l'estudi, de manera que en els seus resultats no hi ha representació de les àrees rurals.

Els centres de la mostra cobrien també diverses realitats escolars, i van escollir-se tenint en compte el seu entorn socioeconòmic, la mida del centre, la titularitat, el prestigi atribuït pel seu context proper, l'existència de plans de convivència o programes de mediació i el percentatge d'alumnat d'origen estranger. Pel que fa a l'alumnat participant, les enquestes es realitzaven de manera anònima, però a més de la identificació amb el centre escolar se'ls demanava informació del sexe, curs, llengua habitual a casa, nacionalitat i classe social. La concreció d'aquests paràmetres en els diversos centres participants i en les respostes de l'alumnat és rellevant per l'anàlisi presentat a l'informe general, on poden trobar-se les característiques de cada un dels centres i l'anàlisi comparat de diverses dades. Amb tot, no és el cas dels resultats presentats aquí, que no diferencien entre centres sinó que es centren en l'origen nacional de l'alumnat.

En aquest sentit, cal explicar que les dades obtingudes mostren una sobre-representació de l'alumnat d'origen estranger, en relació a la totalitat d'aquest alumnat als instituts catalans en el moment de la recollida de dades. Aquesta sobre-representació s'explica per l'adopció de criteris diferents a l'hora de comptabilitzar aquest alumnat. El Departament d'Educació només recull informació sobre nacionalitat, de manera que identifica aquell alumnat que no té

nacionalitat espanyola, però no recull el seu origen ètnic amb cap altra variable. En canvi, en l'estudi vam utilitzar els paràmetres adoptats pel CIIMU en el seu informe d'Infància, famílies i canvis socials a Catalunya (2004) que estableix la categoria d'alumnat estranger a partir del lloc de naixement de l'alumne i del dels seus progenitors. Segons aquest criteri, un alumne és considerat estranger no només si ha nascut fora d'Espanya, sinó també si com a mínim un dels seus progenitors és nascut fora del país, en la línia d'aproximar-se a "l'estrangeria viscuda"

Tal i com s'explicava a l'informe del CIIMU, aquest alumnat té probabilitats més altes de trobar-se en situacions de risc, i aquestes venen també determinades per l'origen nacional dels seus progenitors, que marca importants diferències a nivell social. Per tant doncs, la sobre-representació queda justificada per la necessitat de fer aflorar realitats que queden invisibilitzades a les dades estadístiques recollides a partir dels criteris que marquen els organismes oficials.

Apunts qualitius, percepcions dels i les joves

Els joves dels grups de discussió mostren plena consciència de l'atac a la diferència que es viu als centres educatius. L'adolescència és un moment on l'acceptació del grup és vital, i on la col·lectivitat pròpia es crea a partir de l'adopció de trets específics i de l'exclusió d'altres que s'utilitzen per identificar aquells que no formen part del grup. A l'institut, doncs, encaixar és indispensable per ser acceptat, i no posseir els atributs que s'entenen com a necessaris per ser part d'un grup és un dels factors més destacats a l'hora de propiciar l'exclusió.

Amb tot, la diferència no es defineix de manera única, sinó que és un efecte variable que descriu aquells atributs que no es corresponen al perfil majoritari del centre. Així doncs, la diferència pot venir definida per la orientació acadèmica, la classe social, l'origen ètnic, etcètera. En tot cas, coincideixen els joves, ésser assenyalat com a diferent produeix efectes destacats en l'autoestima.

Els efectes d'aquest atac guarden una important relació amb les actituds enfront la violència i les relacions conflictives. Els joves recorden com els agressors són generalment aquells que han patit assetjament anteriorment, oferint indicis del que indiquen nombrosos estudis sobre bullying, que el rol de víctima i agressor sovint es troben vinculats a la mateixa persona guardant una estreta relació entre ambdós. Es tracta, doncs, de processos de transformació identitària, que recorren el camí des de la posició de víctima cap a la d'agressió com a resposta propositiva.

En quant a observacions centrades específicament en l'origen, els joves destaquen les experiències d'exclusió i racisme que havien viscut els companys d'origen immigrant a la seva arribada al centre, i valoren com aquestes podien haver estat una causa important en la transformació de víctima a agressor. Al mateix temps, descriuen les actituds racistes dels agressors d'origen autòcton i destaquen l'aparició d'aquestes actituds en el procés de transformació identitària que havien viscut aquests companys. Per tant, s'observa que l'etnicitat juga un rol important en les relacions conflictives entre alumnat. Per una banda ser víctima de racisme pot desencadenar actituds violentes com a resposta a una situació no desitjada que no és aturada ni condemnada per altres actors. Però no només les víctimes són conscients de la força d'aquests insults. També l'alumnat autòcton coneix el seu poder, i en conseqüència l'utilitza per fer-se fort i mostrar agressivitat i poder enfront els altres companys, en tant que estratègia per fer-se respectar des de la por.

Els indicis extrets dels grups de discussió es confirmen i desenvolupen durant les entrevistes amb l'alumnat dutes a terme durant el treball de camp. A partir de les entrevistes a múltiples alumnes de diferents perfils podem constatar una major experiència d'aïllament i soledat a l'aula i l'escola entre els joves d'origen estranger, així com l'existència d'agressions viscudes, que ens relaten les mateixes víctimes o companys neutrals que les han presenciades.

Les entrevistes també confirmen el rol de l'etnicitat en les relacions violentes dels joves, en les diverses dimensions apuntades als grups de discussió. Per una

banda es fan evidents els discursos racistes entre els joves autòctons en situació de vulnerabilitat, així com discursos racistes també entre aquells joves identificats com a líders negatius. Per altra, la constatació de l'existència de joves de minories víctimes d'aïllament i agressions que opten per l'enfrontament directe com a defensa. En aquest cas, el que es desprèn de les entrevistes és que es tracta de joves sociables i oberts, que no rebutgen les relacions interètniques i no busquen conflicte de manera activa, però que responen amb violència perquè se senten desprotegits per part dels adults i han arribat al seu límit en quant a suportar agressions i hostilitat, de manera que la violència és vista com l'única opció possible de defensa.

Dades quantitatives: opinions dels joves d'origen estranger

Més enllà de les percepcions recollides a partir tècniques qualitatives, les dades quantitatives aporten més elements als indicis que relacionen l'origen de l'alumnat amb les percepcions de benestar al centre, així com les actituds i posicionaments al voltant del malestar i la conflictivitat escolar.

Els resultats dels qüestionaris revelen que els alumnes que se senten aïllats a l'escola són el doble entre estrangers que entre nacionals. El 18'7% de l'alumnat estranger diu estar d'acord o molt d'acord amb l'afirmació "sovint em sento aïllat", mentre que entre és el 9'3% de l'alumnat nacional el que escull aquestes opcions. De manera similar, el 19'3% dels alumnes que a casa parlen llengües diferents al català o castellà estan d'acord o molt d'acord amb la frase "sovint em sento sol a l'hora del pati perquè els meus companys no han volgut estar amb mi" mentre que entre els que parlen una de les dues llengües o ambdues aquest percentatge arriba com a molt al 7'5%.

Sovint em sento aïllat

Origen	Molt en desacord		En desacord		D'acord		Molt d'acord		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Nacional	483	49,8%	397	40,9%	64	6,6%	26	2,7%	970	100%
Estranger	87	42,9%	78	38,4%	29	14,3%	9	4,4%	203	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Sovint em sento sol a l'hora del pati perquè els meus companys no han volgut estar amb mi

Llengua	Molt en desacord		En desacord		D'acord		Molt d'acord		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Català	301	77,4%	59	15,2%	15	3,9%	14	3,6%	389	100%
Castellà	370	75,8%	87	17,8%	17	3,5%	14	2,9%	488	100%
Català i Castellà	191	76,7%	46	18,5%	6	2,4%	6	2,4%	249	100%
Altres	35	61,4%	11	19,3%	4	7,0%	7	12,3%	57	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Pel que fa al seu posicionament en tant que víctimes de violència verbal, l'alumnat d'origen estranger també mostra uns percentatges molt més elevats que el d'origen nacional. Malgrat que globalment hi ha més d'un 40% d'alumnat que considera que mai "m'han insultat, parlat malament de mi o ridiculitzat", els que diuen que això els passa sovint o sempre són el 22'1% dels estudiants d'origen estranger, mentre que entre els d'origen nacional el percentatge baixa al 12'4%.

M'han insultat, han parlat malament de mi, m'han ridiculitzat

Origen	Mai		Poques vegades		Sovint		Sempre		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Nacional	398	41,3%	446	46,3%	83	8,6%	37	3,8%	964	100%
Estranger	85	41,9%	73	36,0%	35	17,2%	10	4,9%	203	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

De nou, aquestes dades es complementen amb els resultats de les actituds davant l'assetjament. Davant la presentació d'un cas hipotètic d'un company que tolera actituds vexatòries per tal d'aconseguir formar part d'un grup d'amics, la majoria d'alumnat desaprova l'actitud i afirma que "no t'ho has de deixar fer" tot i que reconeixen la importància del grup d'iguals (67'8% de l'alumnat d'origen nacional i 52'8% estranger). És important també el percentatge d'alumnat que

preveu i accepta l'aïllament com a conseqüència d'oposar-se a l'abús. Així, el 18'4% d'origen nacional i 26'6% d'origen estranger escullen l'opció que indica "és millor estar sol que amb amics que abusen". En aquestes dues opcions, malgrat de tractar-se de percentatges similars en termes absoluts, convé prestar atenció a les diferències relatives a l'origen. Si bé en sumar les dues opcions veiem que és una ampla majoria de l'alumnat la que rebutja les humiliacions com a pagament per formar part d'un grup (86'2% d'origen nacional i 79'4% d'origen estranger), sembla que l'alumnat d'origen estranger percep amb més claredat la soledat que pot desprendre's de no acceptar les relacions abusives dels iguals, per contra l'alumnat d'origen nacional reconeix amb un percentatge més elevat la importància del grup d'iguals.

Una tercera resposta recull les opinions d'aquells que no perceben la gravetat de les actituds discriminatòries i a partir de la desproblematització del fenomen fins i tot reconeixen formar-ne part. En aquest cas sí que els percentatges no presenten diferències en funció de l'origen (8'3% d'alumnat d'origen nacional i 9% estranger). Finalment, es recull l'opció dels que accepten aquest tipus d'actituds, que malgrat entendre's com a vexatòries es veuen necessàries per tal d'accedir al grup. En aquest cas el percentatge d'alumnat d'origen estranger que afirma que tot i el mal tràngol cal acceptar-lo per poder tenir amics és el doble que el d'alumnat d'origen nacional que tria la mateixa opció (11'1% i 5'4% respectivament).

Comenten el cas d'un company que va haver d'estar durant una setmana fent tot el que li demanaven per aconseguir que l'acceptessin al grup. Uns ho entenen i altres no. Senyala la opinió amb la que estàs més d'acord:

- *No t'ho has de deixar fer. És cert que tenir amics és molt important, però encara que es trigui més en trobar-los cal que et tractin bé des del principi.*
- *Es passa malament, però s'ha de fer, perquè l'important és tenir un grup d'amics*
- *Són bromes que no tenen gaire importància. Són divertides. Quan ja ets dins el grup tu les fas als nous*
- *A vegades és millor estar sol que amb amics que abusen*

Origen	No t'ho has de deixar fer		S'ha de fer per tenir amics		Són bromes sense importància		És millor estar sol		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Nacional	653	67,8%	52	5,4%	80	8,3%	177	18,4%	962	100%
Estranger	105	52,8%	22	11,1%	18	9%	53	26,6%	198	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Finalment, la tolerància a actituds davant l'assetjament es complementa amb la tria de prioritats a la vida, en relació a l'acceptació i acompanyament. De nou, podem observar com l'origen juga un paper en la prioritització. Davant la demanda "senyala l'alternativa que es correspongui a allò més important per la teva vida", l'alumnat d'origen nacional escull majoritàriament "Que m'estimin" (32'7%), seguit de "creure que la vida val la pena ser viscuda" (25'4%), "ser respectat" (20'9%), "ser tractat de manera justa" (12'5%) i finalment "ser valorat" (8'5%). Entre l'alumnat d'origen estranger els percentatges vistos des d'una perspectiva global no són radicalment diferents, però crida l'atenció que en el seu cas l'opció més triada és "ser respectat" (28'6%) i també que l'opció "ser valorat" és l'escollida per prop del doble de percentatge alumnes que entre els d'origen nacional (15'6%). A més, si bé l'opció "ser tractat de manera justa" només presenta dos punts percentuals de diferència davant els resultats de l'alumnat d'origen nacional – essent superior en el cas dels d'origen estranger -, les opcions "creure que la vida val la pena ser viscuda" i "que m'estimin" són escollides per un 6% i 10% menys respectivament que entre els seus companys d'origen nacional.

Senyala l'alternativa que es correspongui a allò més important per la teva vida

Origen	Que m'estimin		Ser respectat		Ser tractat de manera justa		Creure que la vida val la pena ser viscuda		Ser valorat		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Nacional	313	32,7%	200	20,9%	120	12,5%	243	25,4%	81	8,5%	957	100%
Estranger	44	22,1%	57	28,6%	29	14,6%	38	19,1%	31	15,6%	199	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Diferències entre l'alumnat d'origen marroquí i l'alumnat d'origen equatorià

Finalment, afinem més en l'anàlisi per origen a partir de l'observació dels resultats específics de l'alumnat d'origen marroquí i equatorià. Malgrat que es tracta d'una mostra molt petita si la comparem amb el conjunt dels enquestats (poc més d'un 2% en cada un dels orígens) representen el 10'5% i 12'3% respectivament del total d'alumnat d'origen estranger participant. Però més enllà de la seva escassa representativitat, aquests dos orígens ens interessen perquè són els majoritaris entre l'alumnat català d'origen estranger i també que són objecte de percepcions diferenciades per part de la societat.

La població d'origen marroquí representa més que cap altres col·lectiu la migració no volguda, assenyalada amb l'argument de la distància cultural i religiosa que s'utilitza des de fronts obertament i cobertament racistes per assenyalar una suposada no integració que justifica les actituds de rebuig. Per contra, la població d'origen Equatorià, unificada generalment davant de una única imatge global dels habitants d'origen llatinoamericà, s'identifica com aquella culturalment propera, amb una alta quota de feminització dins el sector de la població activa i menys problemàtica.

Paral·lelament, els joves d'aquests orígens comparteixen sovint una imatge negativa de la seva relació amb els centres educatius on se'ls veu com a problemàtics i anti-acadèmics. La diferència, però, rau en que mentre als joves d'origen marroquí se'ls assenjala generalment com a joves disruptius, als joves

d'origen equatorià se'ls vincula en alguns contextos amb les anomenades bandes llatines, de manera que es criminalitza la seves actituds.

Partint d'aquest context, ens interessa, doncs, veure si les respostes que donen en relació a les qüestions presentades són idèntiques o si, per contra, les percepcions que es tenen d'ells es relacionen amb les seves experiències escolars i les pròpies percepcions respecte l'assetjament i les relacions entre iguals.

La primera diferència la trobem en la percepció de soledat al pati, viscuda com a conseqüència del rebuig per part dels companys. Com hem comentat, un 12% de l'alumnat d'origen estranger havia dit que estava d'acord o molt d'acord amb l'afirmació "sovint em sento sol a l'hora del pati, perquè els meus companys no han volgut estar amb mi", un percentatge que doblava al dels estudiants d'origen nacional. Quan entrem en orígens específics, però, crida l'atenció l'elevat percentatge d'alumnat marroquí que afirma estar d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (20'9%) i, d'aquest, especialment el 16'7% que escull l'opció molt d'acord. Pel que fa als equatorians, el percentatge d'alumnat que afirma estar d'acord o molt d'acord amb l'afirmació és del 10'7%, per tant, malgrat que superior al percentatge global és inferior al del conjunt d'alumnat d'origen estranger.

Sovint em sento sol a l'hora del pati, perquè els meus companys no han volgut estar amb mi

Origen	Molt en desacord		En desacord		D'acord		Molt d'acord		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Marroquins	14	58,3%	5	20,8%	1	4,2%	4	16,7%	24	100%
Equatorians	14	50%	11	39,3%	2	7,1%	1	3,6%	28	100%
Altres països	115	65,7%	39	22,3%	12	6,9%	9	5,1%	175	100%
Nacionals	759	78,6%	150	15,5%	29	3%	28	2,9%	966	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Els resultats de les actituds davant l'assetjament també mostren importants diferències pel que fa a l'origen. Quan es demana l'opinió davant del cas hipotètic del noi que ha estat assetjat durant un període de temps abans de ser acceptat al grup, si bé la resposta majoritària per totes les categories és que malgrat sigui important tenir amics no has de permetre que aquests et tractin malament,

destaca el baix percentatge d'alumnat d'origen marroquí que escull aquesta opció en comparació amb la resta d'alumnat. En tots els altres casos són sempre més del 50% dels alumnes els que trien aquesta opció com la que millor s'adiu a la seva opinió, però això és així només pel 36'4% de l'alumnat d'origen marroquí.

A més, també crida l'atenció l'elevat percentatge d'alumnat d'origen marroquí que afirma que cal tolerar aquestes actituds per tal d'accedir a un grup d'amics. Aquesta és l'opció escollida pel 27'3% d'aquests alumnes, mentre que cap de les altres categories (origen equatorià, altres orígens estrangers i origen espanyol) arriba al 10%. Aquesta diferència és pràcticament idèntica en l'opció que descriu l'opinió d'aquells que no donen importància a aquestes accions, i que les entenen com a bromes que en un primer moment es reben des de la posició de víctima per després realitzar-les a nous companys. El 22'7% de l'alumnat d'origen marroquí afirma estar d'acord amb aquesta resposta, mentre que, de nou, en tots els altres grups és l'escollida per menys del 10% de l'alumnat.

Per contra, el percentatge d'alumnat d'origen marroquí que afirma que és millor estar sol que amb amics que abusen és inferior al dels altres grups (13'6%). Aquesta dada és rellevant des de la perspectiva global i també en comparació al conjunt d'alumnat d'origen estranger. Tal i com hem comentat abans, entre aquest grup el percentatge d'alumnes que prefereixen estar sols abans que tolerar abús és superior al percentatge entre els d'origen nacional, especialment si descartem l'alumnat d'origen marroquí i equatorià. En aquest cas, el 28'2% de l'alumnat provinent d'altres països prefereix estar sol, una opció escollida pel 18'4% de l'alumnat d'origen nacional. Per tant, el baix percentatge de l'alumnat d'origen marroquí que es decanta per aquesta opció és rellevant i conseqüent amb les preferències que es troben vinculades a l'acceptació de l'assetjament.

Igual que en la taula anterior, les preferències de l'alumnat d'origen equatorià no difereixen molt de les de la majoria i es troben en un entremig entre els percentatges de l'alumnat d'origen nacional i de l'alumnat d'origen d'altres països.

Comenten el cas d'un company que va haver d'estar durant una setmana fent tot el que li demanaven per aconseguir que l'acceptessin al grup. Uns ho entenen i altres no. Senyala la opinió amb la que estàs més d'acord:

- *No t'ho has de deixar fer. És cert que tenir amics és molt important, però encara que es triguí més en trobar-los cal que et tractin bé des del principi.*
- *Es passa malament, però s'ha de fer, perquè l'important és tenir un grup d'amics*
- *Són bromes que no tenen gaire importància. Són divertides. Quan ja ets dins el grup tu les fas als nous*
- *A vegades és millor estar sol que amb amics que abusen*

Origen	No t'ho has de deixar fer		S'ha de fer per tenir amics		Són bromes sense importància		És millor estar sol		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Marroquins	8	36,4%	6	27,3%	5	22,7%	3	13,6%	22	100%
Equatorians	17	60,7%	2	7,1%	2	7,1%	7	25,0%	28	100%
Altres països	91	52,3%	17	9,8%	16	9,2%	49	28,2%	174	100%
Espanya	653	67,8%	52	5,4%	80	8,3%	177	18,4%	963	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Observem ara tres ítems que recullen informació sobre la percepció de justícia i equitat a l'hora d'establir criteris de disciplina i resolució de conflictes. En tots tres casos és interessant veure, no només les diferents percepcions entre l'alumnat d'origen nacional i estranger sinó també les divergències importants entre l'alumnat d'origen marroquí i d'origen equatorià.

En preguntar als estudiants sobre la resolució de conflictes, més del 50% dels d'origen equatorià, d'altres països i nacionals consideren que quan sorgeix un conflicte aquest es resol de manera justa. No és així entre l'alumnat d'origen marroquí. En aquest grup el 66,7% està en desacord o molt en desacord amb l'afirmació, essent un 37,5% els que escullen l'opció més extrema. Per contra, i recuperant els altres grups, l'opció prioritària en tots els casos és "d'acord", escollida per més del 45% de l'alumnat de cada categoria, però malgrat que les opcions "d'acord" i "molt d'acord" sumen més del 50% els percentatges dels que estan en desacord amb la resolució justa de conflictes són globalment alts, per sobre del 40% sumant les dues opcions negatives. L'excepció la trobem en el grup d'equatorians. Un 21,4% d'aquests està molt d'acord amb l'afirmació plantejada, de manera que la suma dels que creuen que els conflictes es resolen de manera justa és del 67,8% mentre que aquells que mostren el seu desacord són el 28,6% del grup.

Quan sorgeix algun conflicte, en general es resol de manera justa

Origen	Molt en desacord		En desacord		D'acord		Molt d'acord		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Marroquins	9	37,5%	7	29,2%	7	29,2%	1	4,2%	24	100%
Equatorians	3	10,7%	5	17,9%	13	46,4%	6	21,4%	28	100%
Altres països	21	11,9%	53	29,9%	82	46,3%	21	11,9%	177	100%
Espanya	112	11,6%	277	28,6%	437	45,1%	140	14,5%	968	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Aquestes tendències es repeteixen davant la pregunta de la coherència entre professors a l'hora d'aplicar les normes del centre. En aquest cas la resposta majoritària de tots els grups és la que mostra l'acord amb l'afirmació plantejada, però els percentatges de les diferents opcions varien en rellevància. En el cas de l'alumnat d'origen marroquí hi ha un 50% de respostes que indiquen el desacord amb l'afirmació, amb un repartiment igualitari entre els que estan "molt en desacord" i "en desacord". En tots els altres grups, els que estan en desacord són sempre menys de la meitat, però mentre els percentatges dels d'origen estranger i els d'origen nacional s'apropen al 40% en tots dos casos, només el 18'5% de l'alumnat d'origen equatorià considera que no hi ha coherència entre el professorat a l'hora d'aplicar les normes del centre.

Els professors mantenen el mateix criteri quan apliquen les normes del centre

Origen	Molt en desacord		En desacord		D'acord		Molt d'acord		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Marroquins	6	25%	6	25%	8	33,3%	4	16,7%	24	100%
Equatorians	1	3,7%	4	14,8%	17	63%	5	18,5%	27	100%
Altres països	22	12,7%	51	29,5%	77	44,5%	23	13,3%	173	100%
Espanya	90	9,4%	262	27,3%	477	49,8%	126	13,2%	958	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Per tercera vegada, el grau d'acord davant l'afirmació d'un tractament igual i sense favoritismes cap a tots els alumnes, els resultats dels diversos grups segueixen les mateixes tendències. L'alumnat d'origen marroquí és el que més en desacord està amb l'afirmació (66'7%) i l'alumnat d'origen equatorià el que hi està més d'acord (60'7%). En tot cas aquí cal comentar que globalment els

desacords presenten uns percentatges més elevats que en les dues preguntes anteriors. Així, excepte en el cas de l'alumnat d'origen equatorià, la suma de les opcions "molt en desacord" i "en desacord" sempre és superior al 50%. Amb tot, les opinions de l'alumnat d'origen marroquí segueixen sent més negatives que les de la resta de grups, no només perquè presenten uns percentatges més elevats sinó també perquè l'opció "molt en desacord", escollida pel 37'5% de l'alumnat del grup, és la més majoritària, fet que no passa en cap de les altres categories.

A la meua classe tracten tots els alumnes per igual i sense favoritismes

Origen	Molt en desacord		En desacord		D'acord		Molt d'acord		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Marroquins	9	37,5%	7	29,2%	7	29,2%	1	4,2%	24	100%
Equatorians	5	17,9%	6	21,4%	10	35,7%	7	25%	28	100%
Altres països	40	22,7%	50	28,4%	45	25,6%	41	23,3%	176	100%
Espanya	211	21,8%	320	33%	291	30%	144	14,9%	969	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Per acabar, observem les reaccions davant la una altra situació hipotètica, que presenta una noia amb un comportament disruptiu, amb faltes de respecte a classe i actitud anti-acadèmica. Les opcions de resposta descriuen possibles explicacions a les causes d'aquest comportament, i es demana als enquestats que escullin aquella que més s'adiu a la seva opinió. Entre l'alumnat d'origen nacional l'opció clarament majoritària és aquella que culpabilitza única i acríticament a la noia. El 42'9% de l'alumnat d'aquest grup considera que el seu comportament és per fer-se la interessant i que si la resta de l'alumnat no hi prestés atenció aquest perdria el sentit. Aquesta també és l'opció majoritària entre el conjunt d'alumnat d'origen estranger, tot i que amb un percentatge més baix (36%), però no així entre l'alumnat d'origen marroquí, que té en compte majoritàriament el malestar de la noia amb ella mateixa i la situació, expressat a través del conflicte com a única via de comunicació que pot gestionar (28'6%).

Cal tenir en compte, però, que aquests percentatges estan elaborats amb un nombre reduït d'individus, i per tant el que ens interessa no és tant veure la xifra en si sinó les tendències que segueixen les diverses opcions. En aquest sentit,

l'alumnat d'origen equatorià també divideix les seves preferències entre la culpabilitat de la noia i l'explicació del malestar (33'9% en cada una de les opcions) i fins a cert punt són també similars els percentatges entre l'alumnat d'origen estranger dels altres països (37'9% i 30'5% respectivament). Per tant l'observació pertinent aquí és la diferència entre les respostes de l'alumnat d'origen nacional, amb una clara tendència a culpabilitzar la noia de les seves accions, i les de l'alumnat d'origen estranger, que ofereixen una comprensió més àmplia.

D'entre les altres respostes el més destacable és l'elevat percentatge de l'alumnat d'origen marroquí que, en comparació als altres grups, responsabilitza al professorat del mal comportament de la noia, assenyalant com a causes el poc interès que desperten les classes i l'actitud autoritària del professorat. Mentre que l'11'1% de l'alumnat d'origen equatorià i menys d'un 10% d'origen nacional i d'origen estranger d'altres països explica el comportament com una causa lògica del poc interès de les matèries i de l'actitud dels professors, són un 23'8% dels alumnes d'origen marroquí els que assenyalen aquesta com l'explicació amb la que estan més d'acord.

Hi ha una companya de classe que treu males notes, sempre està molestant als professors, interrompent les classes, contestant malament, negant-se a fer les tasques... Senyala el punt de vista amb què estàs més d'acord:

- *La noia ho fa per fer-se la interessant. Si ningú li rigué les gràcies no ho seguiria fent*
- *És normal que es porti així perquè la classe és un rotllo i els professors uns autoritaris*
- *En el fons la noia ho passa malament, ha agafat el paper de gamberra i no sap com sortir-ne. Els professors haurien de parlar amb ella i intentar buscar una solució*
- *El que li passa a aquesta noia és que s'ha anat despenjant dels estudis des de ja fa alguns anys, va començar a suspendre en ajuntar-se amb tots els "bronques" i ara ja no hi ha manera que li interessin els estudis*

Origen	És per fer-se la interessant		Normal, la classe és un rotllo		Ho passa malament		No li interessen els estudis		Total	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Marroquins	5	23,8%	5	23,8%	6	28,6%	5	23,8%	21	100%
Equatorians	9	33,3%	3	11,1%	9	33,3%	6	22,2%	27	100%
Altres països	66	37,9%	20	11,5%	53	30,5%	35	20,1%	174	100%
Espanya	413	42,9%	86	8,9%	218	22,7%	245	25,5%	962	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'informe

Percepcions de l'alumnat d'origen estranger: indicis de les dades

El primer a destacar de les dades analitzades és la coherència que guarden entre elles. La informació qualitativa ens presenta indicis de percepcions subjectives en relació a la discriminació de la diferència als centres i al rol que l'origen pot jugar en aquesta discriminació. Els resultats de l'enquesta quantitativa confirmen les suposicions del rol que juga l'etnicitat i ens indiquen que aquesta no només té un paper en el posicionament dins el sistema escolar en relació a les relacions amb els altres actors, sinó també que pot ser rellevant en la perspectiva que s'adopta vers la institució.

Els grups de discussió assenyalen l'atac a la diferència que es viu de manera generalitzada als centres escolars, independentment de les característiques de la població que els habiti i del seu funcionament. Aquest rebuig no sempre es dona des dels mateixos arguments, sinó que es construeix en funció del perfil majoritari del centre, exclouent aquells elements que no en formen part. Malgrat això, l'origen té altes possibilitats de formar-ne part, bé sigui perquè l'origen

estranger és en la majoria de casos un perfil minoritari al centre, bé sigui perquè malgrat no ser així a nivell social no respon al prototip d'estudiant d'èxit.

Les dades quantitatives corroboren el rol de l'origen en el rebuig a la diferència mostrant que els percentatges de l'alumnat que se sent aïllat dels companys i sense amics són el doble entre els estudiants d'origen estranger que entre els estudiants d'origen nacional, i també es doblen els percentatges d'aquells que reben insults i burles per part de companys.

Els grups de discussió i les entrevistes també indiquen les repercussions que el rebuig i les relacions abusives tenen en l'autoestima dels que les pateixen. A més, estableixen vincles entre les posicions de víctima i d'agressor, apuntant que en molts casos els mateixos individus es posicionen en ambdós extrems, ja sigui de manera paral·lela o en moments temporals diferents, conformant així un procés de transformació identitària que tradueix la violència rebuda en violència projectada sobre altres.

De nou, la identitat ètnica és un element rellevant en aquests processos, especialment vinculada a les experiències al voltant del racisme. Així doncs els entrevistats apunten com la majoria d'alumnat de minories ha patit experiències de racisme contra la seva persona, que les vinculen a les causes que han provocat que aquest mateix alumnat hagi pres posicions agressives contra companys, com a forma de resposta violenta al racisme viscut. Paral·lelament, els agredits i agressors del grup majoritari utilitzen el discurs racista com a estratègia empoderadora, que els atorga posicions de poder reals o imaginades a partir del marcatge de fronteres de grup i de la por a l'agressió i rebuig cap als demés.

Les dades quantitatives il·lustren amb més detall les repercussions de les relacions abusives en els individus, així com el ball de posicions que una mateixa persona pot adoptar i les conseqüències que se'n desprenen. De nou, l'origen té un paper que ens ajuda a entendre les diferents experiències viscudes per l'alumnat. És destacable, per exemple, que mentre per la majoria de l'alumnat d'origen nacional el més important a la vida és sentir-se estimat i viure una vida

plena, per l'alumnat d'origen estranger les opcions escollides amb major freqüència fan referència al respecte, la justícia i la valoració de l'individu. Sembla ser, doncs, que es detecta una necessitat de reclamar un tracte que no es viu com a igualitari, i que en certa manera és previ a l'amor. Una demanda que l'alumnat d'origen nacional no viu amb tanta urgència, i que s'ha d'entendre doncs que perceben que ja està satisfeta.

Pel que fa les relacions abusives, malgrat que la majoria de l'alumnat les rebutja com a condició de formar part d'un grup d'iguals, sembla que l'alumnat d'origen estranger és més conscient de l'aïllament i la soledat que pot suposar aquest rebuig, mentre que l'alumnat d'origen nacional menciona sobretot que no han de tolerar-se, però no fa referència a les conseqüències que poden sorgir d'aquesta posició. En aquesta mateixa línia, és destacable també que el percentatge d'alumnat d'origen estranger que escull acceptar els abusos com a condició prèvia per formar part d'un grup d'iguals és el doble que el percentatge d'alumnat d'origen nacional que tria aquesta opció. Podem interpretar aquestes diferències com l'altra cara de la moneda, que complementa el comentari anterior i que reforça la major percepció de soledat que representa no tolerar abusos. En aquest cas, però, il·lustrada per aquells que prefereixen sotmetre's a aquest tipus de relacions per tal d'assegurar-se un espai entre els iguals, encara que sigui des de la posició de víctima.

Adicionalment, observem també com davant l'anàlisi d'un escenari protagonitzat per una alumna disruptiva, l'alumnat d'origen nacional culpa majoritàriament l'alumna de la seva conducta, sense tenir en compte altres elements, mentre que l'alumnat d'origen estranger és més conscient dels altres factors que desencadenen certes actituds que poden contribuir o dificultar el canvi de l'individu que les protagonitza.

Finalment, a l'aïllar l'alumnat d'origen marroquí i equatorià ens adonem que les percepcions poden variar també en funció de l'origen, i que compartir l'estatus de membre d'un grup minoritari no repercuteix en l'uniformització de les experiències escolars com a tal, sinó que existeixen també diferències en funció

de l'origen específic dels individus. Aquestes les veiem sobretot en el grup d'alumnat d'origen marroquí, que experimenta unes percepcions de soledat en percentatges preocupadament més elevats que els dels altres grups. Possiblement com a resposta a aquest aïllament, els alumnes d'origen marroquí destaquen també per acceptar les relacions abusives com a condició de formar part d'un grup d'iguals i per restar-hi importància i reduir el seu impacte a simples bromes de les que ells també en formen part un cop han superat la seva posició de víctimes.

Quant a les diferències entre l'alumnat d'origen marroquí i l'alumnat d'origen equatorià, és destacable la divergència de la percepció de justícia. Mentre que l'alumnat d'origen marroquí té una elevada percepció d'injustícia dins la institució escolar, ja sigui en la resolució de conflictes, en la coherència en l'aplicació de les normes o en el tractament igualitari per part dels professors cap als estudiants; l'alumnat d'origen equatorià es situa a l'extrem contrari, mostrant una percepció de justícia més elevada que la mitjana del total de l'alumnat. Aquestes diferències poden ser degudes a diversos elements, com els anys d'experiència al sistema educatiu català, o la posició de la institució escolar i els seus actors als països d'origen de l'alumnat, però en tot cas mostren una percepció diferenciada per part d'aquests alumnes en relació al funcionament institucional, que cal tenir en compte i analitzar detingudament per determinar a què és deguda.

És evident, doncs, que l'anàlisi d'aquestes dades obre més interrogants que no en tanca, però aquest és, de fet, el seu objectiu. Recordem que aquesta informació va recollir-se en el marc d'un estudi que tenia com a objectiu determinar els factors que incidien en les relacions de convivència i confrontació als centres educatius, però que no tenien l'origen de l'alumnat com a variable d'anàlisi principal. Malgrat això, la seva inclusió de manera independent i amb un anàlisi més detallat és absolutament rellevant en aquest treball, ja que van ser aquests indicis els primers que van encendre la llum d'alarma. És a partir d'aquí que observo que l'origen pot ser un factor rellevant en el tractament dels conflictes als centres, i que, per tant, cal analitzar amb més detall quin és el rol que hi juga.

PRESS HEADLINES AS A VOICE OF PUBLIC OPINION ABOUT SCHOOL, CONFLICT & DIVERSITY

In our society we are all familiar with schooling and had at one time or another formal education in the center of our lives. This has strong consequences in the construction of discourses regarding its goals, methodologies, strengths, weaknesses and responsibilities. Thus we feel that we can have a reasoned opinion about school, but in fact our knowledge of what is really happening is very limited (Mills & Keddie, 2010) and is strongly influenced by specific means: our own experience, the experiences of our close ones and mass media.

An initial opinion might be shaped by one's experiences, but mass media are the main source of learning about the general situation of the schools, the broad picture that can be compared with what has been personally experienced and what frames the particular into a general context. As it happens in many other areas, mass media are important constructors of discourse, which produces and reproduces public opinion on a matter. Media have a key role in the construction of cultural knowledge or common ground knowledge, understood as something shared by the whole social community (Van Dijk, 2004) and consequently, by choosing to publish certain news over others shape this common ground knowledge by shifting our attention to specific issues and perspectives.

Therefore, mass media become an extremely important source in shaping the idea of school and the world associated with it for the public who does not have a direct contact with the topic (Snyder, 2009).

In order to understand what is the main perspective of our society on conflict and violence in schools, an analysis on media headlines has been carried out. To do so, a systematic search of the news related to education published from 1995 to 2010 in LaVanguardia, the newspaper with the most audience in Catalonia, has been conducted. Also, as a control group, a search with the words 'education' and 'conflict' has been done in El Pais, the most read newspaper in Spain, for the same period of time. The analysis only focuses on the informative news,

excluding all those articles that reflect the authors' opinion, and concentrates mainly in the headlines, but taking into account the general theme of the information when needed. It is, thus, an analysis designated to illustrate the evolution of common ground knowledge in violence and schooling. More specifically, it aims to point out the main ideas which define the way society understands violence and schools, as well as revealing the stereotypes related to those subjects.

Even though the sample does not include every published news, it attempts to cover the maximum number of cases. It especially includes the publications about school violence in general or referring particular incidents. The same applies for the news related to educational results, since these are important inputs to elaborate discourse towards the general direction of education and its causes. In addition, news related to political conflicts regarding education have also been collected. In this case the sample isn't as exhaustive as the former, since they are solely included to illustrate a general framework how the schooling system is being seen by different actors and what are the tensions between them.

School in Spain and Catalonia, from 1995 to 2010

In October 1990 the Spanish government approved a new general law of education. Known as LOGSE (Ley Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo)³, the law was to bring a radical change to Spanish schools. The age of compulsory education was increased from 14 to 16 and the structure of the diverse education paths and periods was restructured. Primary school lost the last two grades, resulting in secondary education (which in Spain in most public schools also means a change of center of education) to start two years earlier, and all students began to follow the same curriculum until they turned 16. This four year period of secondary education is known as ESO (Enseñanza Secundaria

³ Organic Law of General Planning of the Education System

Obligatoria)⁴. After ESO students could choose between two options: continuing the academic path for two more years (bachillerato) to gain access to university, or to take more specific and professional oriented courses, which offered different degrees according to their length and complexity.

Before LOGSE Spanish students only had to go to school until they turned 14, and the end of primary school marked the end of compulsory education and also the moment to choose between the professional or academic secondary education. In most of the cases, those two paths were followed in different centers, which meant that student population was being divided in two completely different spaces according to their choices. The separation wasn't only physical. To get into the academic track the student needed to have finished primary school successfully, a requirement that didn't exist in the professional track. Therefore, the academically successful students were attending certain high schools, while 'bad students' were going to different ones.

This was the generally accepted common ground knowledge of that time, and the consequences of the mixture of 'good' and 'bad' students were one of the main general concerns from the beginning of implementation of LOGSE in the schooling year of 1993-94, but specially in 1996-97, when it was finally applied in every high school. Therefore, during 1995 and 1996 the news highlight these concerns mostly by publishing the protests of students, teachers and parents against the reform of the schooling system. The news featured that people were mostly worried about the structural changes in the existing system and the lack of resources to do so, as these examples illustrate:

Los sindicatos critican el mapa escolar fruto del pacto CIU-PSC (La Vanguardia, 18-01-1995)

La anulación del concurso de catedráticos crea un grave conflicto en los institutos catalanes (La Vanguardia, 27-04-1995)

⁴ Compulsory Secondary Education

Más de 5.000 personas piden en Tarragona la aplicación "correcta" de la reforma educativa (La Vanguardia, 26-02-1996)

Decenas de miles de manifestantes protestan en Madrid contra la reforma educativa (La Vanguardia, 19-05-1996)

Los alumnos de los institutos y de la UB protestan contra los recortes presupuestarios (La Vanguardia, 14-11-1996)

The ESO brings a new reality to high schools, which now have to work with a diversity of students who until then were being selected before getting into classroom. Many teachers who are not used to deal with students non academically oriented, find it difficult to adjust to the new situation. Their discomfort is captured in the media as a negative reaction towards the new law, insisting in the economic aspects of it and demanding more resources as the only hope to prevent its failure.

Cuatro mil profesores de Cataluña piden cambios profundos en la reforma educativa (La Vanguardia, 03-04-1997)

Una manifestación pide en Barcelona más recursos para evitar el fracaso de la reforma (La Vanguardia, 12-05-1997)

In the following years the legislation in education changes constantly. The new structure of LOGSE is maintained, but each government promotes a new law to solve the problems created by the previous one. In addition, since Catalonia has jurisdiction over education as part of the decentralized autonomic political system, the Catalan government also approves its own education laws. No matter what, each new attempt of change has some kind of opposition that is shown in the news with headlines of protests and demonstrations from teachers, students, or the whole schooling community. Some of these headlines point out the need of more resources, but in most cases they stress the demands of the changes in the normative that is about to be approved.

As a result, schools' requests are almost constantly on the news. This creates the perception of a continuous problem in the schooling system that cannot be solved by any government regardless of their political tendency.

Decline of academic level

The academic results of secondary education are one of the main indicators used to value the quality of education. From 1995 to 2010, they have been utilized to evaluate the success or failure of the education and as powerful arguments to defend particular opinions. Over the years the headlines recognize different sources and voices. The results of several studies are published as neutral inputs that describe the reality, either referring to causes of failure, differences among student population or academic results. Diverse voices related to education also offer their impression on the decreasing academic level. Those are teachers, experts or politicians, but rarely students, becoming major silenced actors even though being at the center of the discussion (Marquez & Jauregui, 2005).

Academic failure is a concern from the beginning of the analyzed period, but it is a concern that increases over the years, and becomes more public by introducing more and new elements to define and explain it. Until 1998 the news related to academic level are scarce, and refer to studies that have been looking at general causes or differences in achievement.

Un 40% de escolares fracasa por problemas de rendimiento o por falta de adaptación (La Vanguardia, 24-02-1995)

Un estudio revela que las chicas obtienen cada vez mejores resultados escolares que los chicos (La Vanguardia, 12-11-1996)

El Gobierno admite que el 40% de suspensos en la ESO obliga a abrir un debate urgente (La Vanguardia, 03-12-1999)

Some voices are beginning to alert on possible negative consequences of the new ESO, but the system hasn't been applied yet and the critics are broad and

theoretical. That's until 1998, when several studies on academic results are published. The outcomes are evaluated negatively and politicians speak out to declare responsibilities. While the opposition points out the government, the Catalan president expresses for the first time the role of immigration in decreasing achievement.

Pujol atribuye los malos resultados de la enseñanza a su universalización (La Vanguardia, 18-03-1998)

While the headline doesn't refer explicitly to immigrant students, it is still a sentence strongly charged with classism, which casts the blame on the most disadvantaged. The body of the news, though, reproduces the words of the president when giving examples such as France and other countries where immigration has decreased the academic level, and affirms that integration and excellence cannot go together.

Schools as conflictive spaces

In 1999 teachers' burnout emerges as a new subject related to school results. It begins at the end of school year 1998-99 with the publication of a study assuring that 38% of teachers suffer from psychological stress (La Vanguardia, 13-04-1999) and it gets amplified by articles explaining the reasons of the stress and linking it to the new education system.

Los errores de la reforma educativa (La Vanguardia, 20-06-1999)

La desmoralización del profesorado (La Vanguardia, 20-06-1999)

The next September and until 2001 news about teachers' burnout multiply. The headlines focus mostly on the teachers, either as subjects of studies that declare that they are under stress, or as voices that state their despair and ask for help.

In most cases students are blamed for the situation. Even if they are not mentioned directly, several news refer to the ESO as the cause of this burnout, and, once again, the increasing diversity that the new system has brought is the one to blame.

Un 70% del profesorado dice que la atención a la diversidad es imposible hoy en la ESO (La Vanguardia, 26-09-1999)

La desmotivación de los alumnos es la causa principal de estrés en el profesorado (La Vanguardia, 20-10-1999)

Ocho de cada diez profesores corren el riesgo de padecer el síndrome de 'estar quemado' (La Vanguardia, 20-11-2000)

Los profesores reclaman apoyo (La Vanguardia, 24-12-2000)

El consejo escolar del estado exige medidas para reducir las bajas por estrés de los docentes (La Vanguardia, 05-02-2001)

From 2001 on, the number of news related to the professional stress decrease, but the challenges of teachers in secondary education will continue to be common ground knowledge for the whole period, and they are continuously implied in different news related to education.

Teachers' burnout is closely related to another matter that emerges during this period, the increase of conflict and indiscipline in high schools. At the end of 1996 incidents in two high schools of Barcelona go public. La Vanguardia uses them to open the box of violence in schools, by explaining in the text that the Department of Education didn't want these incidents to go public.

Los incidentes en dos institutos de Barcelona disparan la alarma sobre la seguridad escolar (La Vanguardia, 04-12-1996)

This news causes an immediate reaction from the Department of Education and during the next year they will be making statements explaining the measures taken to eradicate the problem. Schools become officially dangerous spaces and

while no particular groups of students are being blamed, the news continue to be imply that they are the perpetrators of disturbance.

La Generalitat dice que tomará medidas para frenar la intensificación de la violencia escolar (La Vanguardia, 05-12-1996)

El Conseller de Ensenyament crea un comité de expertos para analizar la violencia escolar (La Vanguardia, 06-12-1996)

Ensenyament crea comisiones de convivencia para resolver conflictos en los institutos (La Vanguardia, 16-01-1997)

La Generalitat crea aulas especiales en los institutos para atender alumnos conflictivos (La Vanguardia, 21-06-1997)

La Generalitat crea: aulas especiales para alumnos conflictivos en 94 institutos (La Vanguardia, 16-09-1997)

Un grupo de expertos estudiará las causas de marginalidad de algunos institutos (La Vanguardia, 21-02-1998)

On the following years news keep appearing about conflicts in schools and they inform that new political measures will be taken. At the same time teachers' voice appears in order to demand more powerful tools to face the indiscipline they encounter daily in the schools. This is the debate dominating the news, with discourses demanding political changes, discussions on how to educate for a more positive coexistence and fear of losing authority and power to control students.

El aumento del estrés entre los profesores revela las tensiones en los institutos (La Vanguardia, 30-06-2000)

Los profesores piden más disciplina (La Vanguardia, 06-10-2001)

Los profesores tendrán más poder para sancionar a los alumnos (La Vanguardia, 27-02-2002)

Los colegios suspenden en disciplina (La Vanguardia, 25-04-2002)

Los profesores se niegan a perder el derecho a echar alumnos de clase (La Vanguardia, 05-11-2003)

Educació forma a mas de 1700 profesores para resolver conflictos por acoso escolar (La Vanguardia, 10-04-2005)

Directores de centros docentes reclaman mas autonomía y capacidad sancionadora (La Vanguardia, 01-10-2005)

El ministerio quiere que las faltas de los alumnos se sancionen antes de seis días (La Vanguardia, 18-03-2006)

Directores de centros públicos abogan por recuperar conceptos como autoridad y disciplina (La Vanguardia, 19-11-2006)

La última reforma española deja abierta la polémica sobre la autoridad del docente (La Vanguardia, 26-11-2006)

La ley de educación decepciona a los directores de IES. Reclaman que el texto legal reconozca su condición de autoridad pública (La Vanguardia, 05-05-2008)

Even though most of these news adopt the perspective of either teachers or politicians, it is noticeable that the voices of students are indeed collected. They are rare, but are important to notice that, when given the opportunity to speak, youth do not respond in line with the stereotype that has been constructed about them. But even in these rare cases the contradiction between collected youth voices and the image of them in the media is not questioned.

Los escolares valoran el orden y la disciplina como factores clave de una buena educación (La Vanguardia, 30-09-2000)

Los jóvenes critican que la sociedad tenga de ellos una imagen de violentos y ociosos (La Vanguardia, 11-11-2002)

Los alumnos también piden autoridad. El Sindic de Greuges reclama una disciplina 'justa; ni excesiva, ni ausente' (La Vanguardia, 20-12-2006)

Los profes son los que sufren más 'bullying'. Siete jóvenes analizan la situación en las aulas, el papel de los docentes y sus responsabilidades como alumnos (La Vanguardia, 08-10-2007)

Appearance of bullying and personal violence

During this period studies are being published announcing the existence of peer violence in school setting. While not being described as a new phenomenon, it is the first time that peer violence is treated in public discourse and considered something else than mere 'kids things' or acceptable experiences to go through when growing up.

In the first years of the period studied, news referring to peer violence are scarce, and they refer to studies published that point out the existence of the problem.

Dos niños de cada aula sufren acciones violentas en la escuela (La Vanguardia, 08-12-1996)

Dos de cada diez escolares se declaran objeto de violencia en la escuela (La Vanguardia, 28-03-1998)

Más del 30% de los alumnos de secundaria admite sufrir agresiones verbales con frecuencia (La Vanguardia, 30-11-1999)

But on September 21st of 2004, Jokin, a teenager from Basque Country, commits suicide after suffering of bullying for more than one year from some his classmates. The case is crucial to create a public discourse around peer violence that casts a shadow of moral panic over the high school students, who become to be seen permanently as a group as potential perpetrators of violence. That

increases the number of news about studies providing data on the quantity of victims in schools, but it also speeds up political movements to find new strategies to deal with violence.

Los expertos asocian la violencia juvenil con la falta de un referente masculino positivo (La Vanguardia, 15-10-2004)

Tolerancia cero. Los expertos aconsejan atajar de inmediato cualquier gesto de humillación o burla (La Vanguardia, 18-10-2004)

Un 6% de los alumnos son acosados casi a diario por sus compañeros (La Vanguardia, 04-11-2004)

Mil consultas en un mes por acoso en la escuela en Catalunya (La Vanguardia, 09-12-2004)

Casi el 50% de los alumnos vascos de eso dice que ha visto algún caso de bullying (La Vanguardia, 24-12-2004)

Un 5% de los adolescentes se siente acosado (La Vanguardia, 27-04-2005)

Sosbullying atiende en 6 meses 37.000 consultas por acoso escolar (La Vanguardia, 04-05-2005)

Los fiscales abrirán expedientes por acoso escolar en casos leves si son habituales (La Vanguardia, 12-10-2005)

La administración ofrecerá asistencia legal a profesores y alumnos víctimas de violencia (La Vanguardia, 24-03-2006)

Educació registra diez casos de 'bullying' entre las 25 alertas recibidas desde septiembre (La Vanguardia, 04-04-2006)

Un grupo de expertos eleva a casi el 25% la tasa de acoso escolar en las aulas españolas (La Vanguardia, 19-09-2006)

Siete mil estudiantes demasiado agresivos. El sociólogo Javier Elzo advierte a la Generalitat de que la mitad de los ataques a escolares queda impune (La Vanguardia, 20-12-2006)

Un 14% de los escolares sufre violencia en clase (La Vanguardia, 14-10-2007)

Un 22% de los maestros y profesores dice que en sus clases hay acoso escolar (La Vanguardia, 15-12-2007)

As it can be seen in the headlines, from 2005 to 2007 peer violence is a remarkable topic. For the whole period there are studies that quantify bullying and the news reproduce percentages presenting them as objective data that illustrates a quite scary reality. Even though while during the first years these are the only voices to be read, later on some alternative ones emerge, minimizing the reality of peer violence, presenting a scenario not so negative or, at least, one getting better.

Los padres alaban la convivencia en los colegios pero no el sistema educativo español (La Vanguardia, 22-10-2005)

Ernest Maragall dice que la violencia escolar es esporádica (La Vanguardia, 02-12-2006)

Pacto social contra el acoso. Gobierno, sindicatos, padres, alumnos y partidos se alían en Asturias contra el 'bullying' (La Vanguardia, 20-12-2006)

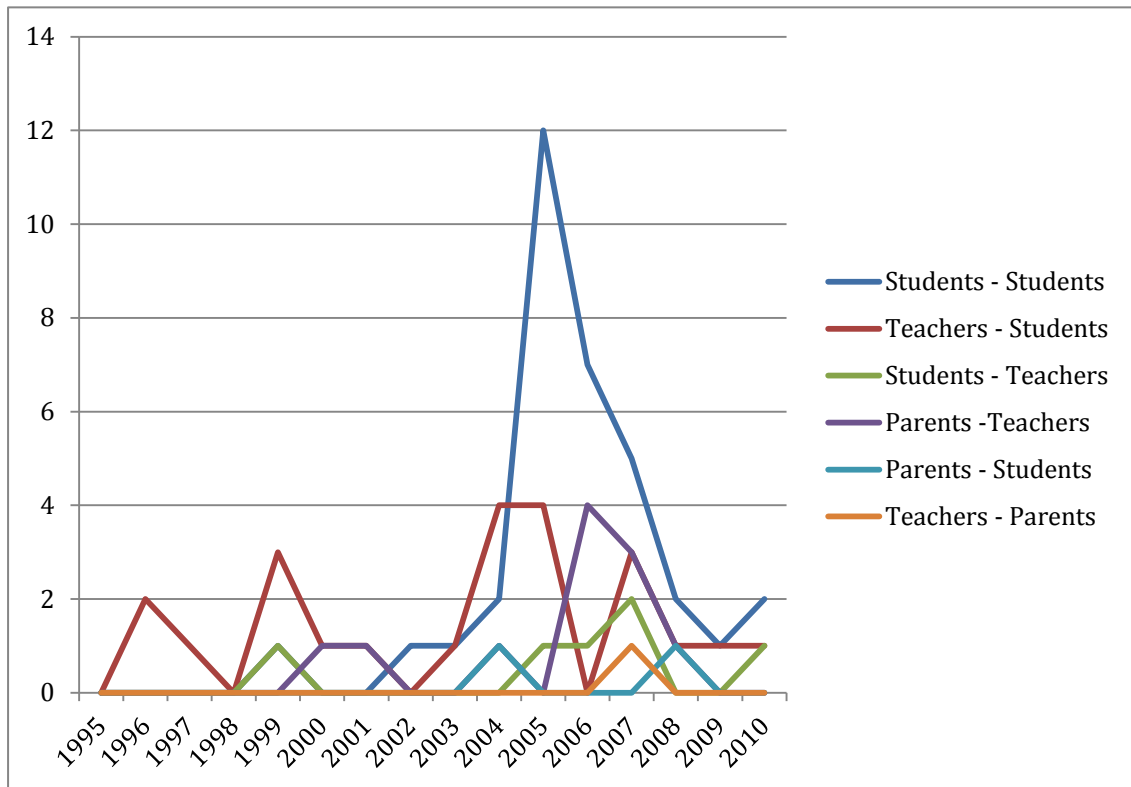
El acoso escolar ha remitido en secundaria en los últimos años (La Vanguardia, 06-02-2007)

Aulas habitualmente seguras. Un debate sobre 'bullying' concluye que la violencia en la escuela es mínima (La Vanguardia, 25-05-2007)

Violence(s) in the school

Beside studies, demands, perceptions, opinions and policies, media also publish particular cases with specific actors and unique stories. What gets published depend of many factors. Therefore the cases that end up in the news cannot be treated as statistically relevant samples of the reality, no matter what media are trying to imply. But they are still significant since this news are the ones that make readers feel close to the topic by giving names and real stories. At the same time they are also useful to illustrate the temporary relevance of one particular subject according to the interest that arises at a given moment.

The following chart intends to show the temporality of interests. Is has been done collecting all the cases published in La Vanguardia regarding personal violence among members of school communities. It aims to be as exhaustive as possible, however it is not statistically reliable. Therefore, it should be used for nothing more than an illustration that allows a quick and pleasant look to the evolution of particular conflicts in media. The numbers indicate the different cases published, not the number of news for each one of them. Even though the majority had only one information piece, in some cases – especially in peer violence during 2004 and 2005 – there were several news talking about the same.



Most of the cases are from 2004 to 2007 and correspond to peer violence. Once again the consequences of Jokin's death on common ground knowledge about what is happening in schools among youth are undeniable. Before that happened only three cases are published: in 1999 a student lost an eye after another student used a slingshot from a classroom to the playground. In 2002 six girls knocked out another one after she argued with a boy and he asked for revenge. In 2003 Rony Tapias, a student from Barcelona, was killed going home from school by a group of youth who mistook him for a member of a rival group. As violent as they are, only one of these cases could be considered as peer violence, and the information doesn't clarify if it could be a case of bullying or of brutal but occasional violence.

After September 2004, most of the news relate to a case of bullying. Using similar structures, the journalistic pieces explain how the student has been a victim of their peers for a while, and expresses why it has gone public. In many cases it includes the voice of the parents, who have either reported the facts to the police or to the school, and it is implied that many times they are the ones making it

public to the media. The voice of the students is rarely included, or it is mediated through the parents.

Matones de patio de colegio. El suicidio del niño Jokin saca a la luz la violencia oculta en las aulas (La Vanguardia, 03-10-2004)

La fiscalía investiga un supuesto acoso escolar a una adolescente de Barcelona (La Vanguardia, 17-12-2004)

Un joven de Sevilla abandona el instituto por el acoso de sus compañeros (La Vanguardia, 09-02-2005)

Una familia de Mollerussa denuncia que su hijo quiso suicidarse tras ser acosado en clase (La Vanguardia, 16-03-2005)

Denunciado en un instituto de Reus un nuevo caso de acoso a un alumno (La Vanguardia, 02-04-2005)

Detenidos por acosar a un compañero que intento suicidarse (La Vanguardia, 29-05-2005)

Un menor de 13 años acuchilla y hiere de gravedad a otro de 16 delante de un instituto (La Vanguardia, 23-09-2005)

Detenidos tres jóvenes por torturar durante meses a un compañero de clase (La Vanguardia, 24-02-2006)

Tres niñas de 13 años le rompen una pierna a una compañera de clase (La Vanguardia, 02-11-2006)

Expulsan a una alumna del IES Palamós por patear a un compañero (La Vanguardia, 01-12-2006)

Una familia saca su hijo de un colegio de Barcelona tras denunciar que sufre 'bullying' (La Vanguardia, 09-01-2007)

Una asociación denuncia un 'bullying' durante 14 años (La Vanguardia, 22-01-2007)

Dos alumnos, expulsados por agresión sexual en Jaén (La Vanguardia, 11-11-2008)

Expulsados nueve alumnos por abusar de una niña de 12 años. La presunta agresión sexual se produjo en el autobús escolar (La Vanguardia, 29-10-2009)

Paso amargo por la escuela. Otro caso de acoso en Badalona reabre el debate sobre cómo afrontar la violencia en las aulas (La Vanguardia, 19-05-2010)

In quite a few of the news, parents declare that before reporting the bullying to the police they had alerted the school. In those cases, they argue that school didn't react to defend their child, either neglecting the facts or not being persistent enough in the protection of the victim. In any case, this is the source of conflict between parents and schools and it stresses the image that schools are not able to prevent this kind of violence. In many cases those complains don't make the headlines, but are highlighted in the text.

La familia del adolescente vasco que se suicidó denunciara también a profesores (La Vanguardia, 08-10-2004)

Los padres de Jokin afirman que a su hijo 'lo suicidaron' los que debían protegerle (La Vanguardia, 11-10-2004)

La madre de la niña agredida en Santa Coloma no quiere que vuelva al colegio (La Vanguardia, 15-02-2007)

In fact, in the chart those have been considered as violence from teachers – or other staff of the school - to students, since the media discourse stresses the fact that school didn't act as it was expected to defend those in need. While these cases appear in the news mostly between 2004 and 2007, both the previous and later years contain examples of news of abuse towards students. In the previous years this abuse is mostly physical, while in the later years the typology changes and most news explain abuse of power, which are linked to the climate of changes around discipline.

El TSJC obliga a readmitir a un profesor sancionado por esgrimir una pistola en clase (La Vanguardia, 20-03-1996)

El expediente exculpa a la maestra que desnudo a un niño y una niña (La Vanguardia, 25-11-1996)

Una maestra hirió a un niño con una taladradora (La Vanguardia, 18-04-1997)

Burgos: denuncias por abusos a una maestra (La Vanguardia, 13-03-1999)

Conserje acusado de abusar de dos alumnas (La Vanguardia, 06-04-1999)

Una alumna de un colegio de Zaragoza, expulsada un día de clase por negarse a rezar el padrenuestro (La Vanguardia, 04-11-1999)

Detenido un profesor acusado de abusar de una alumna de 8 años (La Vanguardia, 30-05-2001)

Un maestro deberá pagar 161 euros a un niño de 7 años por darle una bofetada (La Vanguardia, 03-05-2003)

Suspendida una profesora que pincho a sus 24 alumnos con un alfiler como castigo (La Vanguardia, 30-04-2004)

Absuelto un profesor acusado de abusar de una alumna de 8 años (La Vanguardia, 19-05-2004)

Un sacerdote de igualada es apartado de la docencia por denuncias de abusos a alumnas (La Vanguardia, 26-06-2004)

Una hora de psicólogo al mes fue la ayuda que recibió de Educació el niño de Mollerussa (La Vanguardia, 18-03-2005)

La escuela de Sant Vicenç niega el caso de torturas sufridas por un alumno (La Vanguardia, 25-02-2006)

Profesor multado por amenazar a un alumno (La Vanguardia, 09-10-2007)

Alumnos grabados. Un instituto de valencia instala 24 cámaras de vigilancia, incluso en los lavabos, para evitar que sus alumnos cometan actos vandálicos. (La Vanguardia, 05-11-2008)

Un niño con diabetes cambia de escuela tras ser discriminado. La madre denuncia que no le permitían llevar el glucómetro al centro (La Vanguardia, 09-11-2009)

Denunciado por abofetear a una alumna (La Vanguardia, 19-05-2010)

Teachers are more often described as victims than perpetrators, both victims of students and victims of parents. This construction is being made more by general information than by particular cases. As it has been argued before, the increasing violence in schools as it is shown in the newspaper portraits teachers as one of its first victims, if not by being physically mistreated, by making their job extremely difficult. In the same direction, from time to time there is a piece about a particular threat or attack towards a teacher, which reinforces the general discourse and the common ground knowledge that pictures youth as violent.

Un juez señala que las pintadas que insultaban a unos maestros son expresión coloquial juvenil (La Vanguardia, 24-04-1999)

Una alumna de 14 años de Manlleu secciona el dedo de una profesora tras ser castigada (La Vanguardia, 14-06-2005)

Golpeado por una ex alumna (La Vanguardia, 15-11-2006)

Los profes son los que sufren más 'bullying'. Siete jóvenes analizan la situación en las aulas, el papel de los docentes y sus responsabilidades como alumnos (La Vanguardia, 08-10-2007)

Un profesor de un instituto cántabro, agredido por una docena de jóvenes (La Vanguardia, 15-04-2010)

As for aggressions from parents, once more their appearance to the press can be linked to the debate on lack and need of authority. Once the school declares itself unable to deal with the increasing disruption, professional voices hold families responsible. Families are considered in many cases as one of the key factors youth lacking positive values, and so there are news to illustrate the attitudes that prove that.

El director de una escuela de Argentona sigue hospitalizado tras la brutal agresión de un padre (La Vanguardia, 27-05-2000)

Los mossos vigilaran una escuela de Badalona para evitar más agresiones a los maestros (La Vanguardia, 10-02-2006)

Un padre intenta agredir al profesor de tecnología de su hijo al discrepar por la nota (La Vanguardia, 30-03-2006)

La agresión a un maestro de Santa Coloma se juzgara como delito y no como falta (La Vanguardia, 11-11-2006)

El fiscal pide que se acuse de atentado a la autoridad a los agresores de una profesora (La Vanguardia, 22-11-2006)

Un padre ataca a un maestro de escuela en jerez (La Vanguardia, 01-02-2007)

Crecen las quejas de los profesores por los conflictos con padres (La Vanguardia, 14-11-2008)

To complete the collection of news informing on particular cases of violence, the chart also includes those perpetrated by parents to students and by teachers to parents. Both groups are extremely minority, but still are useful to complete the picture of the representation of conflict in schools. When referring to violence from parents to students, one case describes a sentence to parents who were not

controlling the school attendance of their children. It is not a case of direct violence but rather a statement towards the responsibility of families in the right and duty of education on children.

Arresto domiciliario para unos padres que dejaban que sus hijos no fueran al colegio (La Vanguardia, 03-04-2004)

The other piece relates a physical aggression, but once again the role of the parent is not the direct aggressor, but rather the ultimate responsible in not educating the child correctly.

Condenada una mujer por la paliza de su hijo a un compañero. La madre del menor pagara 14.000 euros por haberlo educado mal (La Vanguardia, 23-03-2008)

As for conflicts from teachers towards parents, the only example found refers to an official report from a teacher who was forced to leave school after being accused by the families to be aggressive.

Un maestro lleva al juez a 22 familias tras ser apartado de una escuela (La Vanguardia, 02-04-2007)

Minority students and conflict

During the years of implementation of the new schooling system, diversity in high schools didn't only increase because of the ESO. Spain, as a society was living one of the greatest changes in population for the last centuries, and becoming a country of international immigration. Different ethnicities, cultures and religions were coexisting in Spanish territory for the first time in many centuries and understandably changing the patterns of coexistence into new formulas of adaptation.

Schools have been familiar to these changes and their student population has been diversified in similar pace as the whole society. In 1998-99, the percentage of foreign students⁵ in Spanish schools was 1.4%. In 2009-10 the total percentage of foreign students in Spain was 9,7%, and 12,1% in ESO (Ministerio de Educacion, cultura y deportes, 2000; 2012). Those numbers vary greatly in different geographical areas, not only regions of the country or cities, but also between neighborhoods and, in some cases, even between physically close centers.

The arrival of new population during a period of change makes it quite easy to link with one another. Media contribute to this identification by picturing immigration as a challenge to academic success. This is done through different lines of strategy, but all have in their core the idea of immigrant students as a barrier to good results. One of the arguments that keeps repeating is the negative output of the schools with a high concentration of immigrant students and the need to distribute them to mitigate the impact. This is a point of view shared by many experts and politicians (Síndic de Greuges, 2008), which has practical consequences in the design of schooling politics.

Media, in this case, reproduces this discourse without offering any alternative views and almost without giving any positive outcome of a highly diverse context.

Ensenyament reservarà places a immigrants (La Vanguardia, 12-02-1999)

La Generalitat obliga a 42 escuelas privadas a reservar places para los immigrants (La Vanguardia, 17-03-1999)

Ensenyament propone un reparto equitativo de immigrants entre escuela pública y privada concertada (La Vanguardia, 02-02-2000)

⁵ Spanish statistics only collects data on nationality, therefore ethnic diversity is not always correctly represented

Los padres piden más apoyo a la integración (La Vanguardia, 15-05-2000)

La Generalitat anuncia otro decreto para evitar la concentración de alumnos inmigrantes (La Vanguardia, 28-09-2001)

Los inspectores de enseñanza advierten que se están creando guetos de alumnos inmigrantes (La Vanguardia, 19-10-2001)

Ensenyament financiará 16 centros privados que acogerán a inmigrantes de entre 3 y 6 años (La Vanguardia, 22-03-2002)

Música pide un mejor reparto de los alumnos extranjeros (La Vanguardia, 28-05-2003)

Una escuela que casi es la ONU (La Vanguardia, 12-04-2004)

Más dinero para los alumnos inmigrantes (La Vanguardia, 25-05-2004)

La inmigración cambia la escuela (La Vanguardia, 11-06-2005)

Los sindicatos piden que los centros concertados acojan a más alumnos inmigrantes (La Vanguardia, 10-09-2006)

Crece el riesgo de segregación escolar. El informe del Síndic de Greuges alerta ante la aparición de escuelas gueto (La Vanguardia, 28-02-2007)

Colores en la escuela. El IES Pau Claris de Barcelona, con un 99% de inmigración, es un ejemplo de multiculturalidad que convive sin problemas (La Vanguardia, 15-10-2007)

Escuela sin guetos. Educació fijara un tope de inmigrantes en los centros (La Vanguardia, 29-04-2008)

Las 1178 aulas de acogida catalanas. El modelo catalán de integración se complementa con los espais de benvinguda (La Vanguardia, 14-04-2010)

Another underlined point in the construction of the immigrant student as a problem is the link between the condition of being immigrant and academic failure. The connection is done repeatedly and naturally, using quantitative data from published studies that offer a sense of objectivity. News do not question the usage of nationality plus academic results as a solid unity and don't attempt to offer explanations for the published results. Therefore, the fact that children of immigrants fail in school and decrease the global academic level becomes common grown knowledge that is not challenged in public voices.

El 60% de los alumnos de origen africano fracasa en la escuela (La Vanguardia, 16-02-2002)

El fracaso llega al 40% en los inmigrantes (La Vanguardia, 16-09-2004)

Tras las causas del fracaso escolar. La media de éxito académico desciende con la llegada masiva de inmigrantes (La Vanguardia, 15-11-2005)

Los escolares rumanos y latinoamericanos son los que aprenden mejor el catalán (La Vanguardia, 25-10-2006)

Finally, the increasing number of immigrant students is once more seen as a challenge for schools. Those students are perceived as responsible for the overcrowded classes and also for the logistic and academic problems that are caused by having new students after the school year started. The political challenge of planning schooling resources is pictured as something to be blamed on immigrant students who are, in fact, part of the affected population.

El número de inmigrantes crece un 25% en las aulas españolas (La Vanguardia, 18-09-2001)

Clases llenas en primaria e infantil. La llegada de inmigrantes provoca casos de masificación en algunos centros (La Vanguardia, 17-09-2002)

La inmigración permite que el número de estudiantes crezca tras 15 años de descenso (La Vanguardia, 09-09-2003)

Vic escolariza a 57 alumnos inmigrantes que todavía no tenían plaza (La Vanguardia, 02-10-2003)

Catalunya tiene 2500 aulas de educación con más alumnado de lo establecido (La Vanguardia, 25-10-2003)

Ustedes denuncia que casi el 20% de las aulas estarán masificadas el próximo curso (La Vanguardia, 15-06-2004)

La escuela es más mestiza cada curso. El 60% de los nuevos alumnos en Catalunya son hijos de inmigrantes (La Vanguardia, 14-09-2004)

Las aulas españolas reciben este curso a 100.000 nuevos alumnos de origen inmigrante (La Vanguardia, 15-09-2004)

Las escuelas han recibido a 2400 inmigrantes con el curso ya iniciado (La Vanguardia, 01-02-2006)

Cinco mil alumnos por sorpresa. El 80% de los estudiantes que se matriculan a mitad de curso son inmigrantes (La Vanguardia, 13-06-2006)

The impact of immigration regarding the discourses published in the media can also be found in La Vanguardia in different news. The newspaper publishes results of studies that quantify or explain racism among schooling communities. These studies collect the voice of students and they are practically the only mean that reflect their perspectives.

Un 10 % de los jóvenes se declara racista (La Vanguardia, 03-02-1998)

Crece la violencia racista en los institutos, según un estudio (La Vanguardia, 19-10-2001)

El 60% de los alumnos de secundaria no ve bien que haya inmigrantes en clase (La Vanguardia, 19-10-2002)

Solo al 50% de los alumnos de secundaria le parece bien tener inmigrantes en clase (La Vanguardia, 25-10-2005)

Racist attitudes are also illustrated in the news about particular cases. Unlike specific cases on peer violence, though, those news collect attitudes of the school community as a group, represented as one voice. Also, except in the case of Basque Country, the headlines present the information as neutral or with words that justify it, such as 'concentration of immigrants' or the quote of a political office saying that having Moroccan students in class 'damages'.

La concentración de niños inmigrantes en una escuela pública crea polémica en Olot (La Vanguardia, 27-04-1996)

El Gobierno vasco acudirá a los tribunales si 600 alumnos mantienen su boicot contra tres de etnia gitana (La Vanguardia, 12-05-2000)

Un viceconsejero del PP de Melilla dice que tener marroquíes en clase "perjudica" (La Vanguardia, 15-11-2000)

Más de 400 alumnos boicotean las clases en Ceuta por la llegada de menores marroquíes (La Vanguardia, 18-11-2000)

There is one issue that is indeed treated in a personalized fashion: the impact of Islam in female students. This appears in the news with parents not letting their daughters take physical education class, but quickly turns into the veil debate. The first piece on that matter is published as early as 1997, but for the next ten years this kind of news are only published occasionally.

La Generalitat tolerará que las niñas magrebíes de Girona se salten la gimnasia y la música (La Vanguardia, 13-11-1997)

Las tres niñas marroquíes que no cursaban gimnasia y música en Girona vuelven al colegio (La Vanguardia, 16-12-1997)

Polémica por la negativa de un padre a que su hija de 13 años vaya sin velo al colegio (La Vanguardia, 16-02-2002)

Un padre paquistaní prohíbe a su hija adolescente hacer gimnasia en el instituto (La Vanguardia, 26-02-2002)

In 2003 France prohibits the use of religious symbols in schools, on the legislation known as the law of veil. There are news about this law in Spanish newspapers, and in some cases, references are made to the Catalan public opinion on the matter.

La pregunta: prohibiría el velo y la ostentación de otros símbolos religiosos en los colegios públicos? (La Vanguardia, 07-03-2004) *question asked to the candidates to the presidency of Catalan government*

In 2007 a new case emerges in the news. This time the family of the affected girl takes the initiative of talking to the media to defend their choice as freedom of religion. Until that moment headlines were implying that the families adopted a certain fundamentalist view, which was being solved with dialogue promoted by the institution. The new perspective creates a public debate that confronts the voices of those declaring that the Muslim veil violates women's rights and those defending its use as an act of freedom of religion.

Media contribute creating debate by multiplying the impact of those cases. In fact, not too many of them are being published, but when they are, the coverage is complete, with multiple news on the evolution of the case and contextual information on the types, uses and opinions about the veil.

Velo, el debate llega a la escuela. Educació dice que no se puede discriminar por la religión (La Vanguardia, 03-10-2007)
El 'hiyab' de Shaima desvela un debate soterrado. La mayor parte de la comunidad educativa, contraria a que se legisle sobre el uso del velo (La Vanguardia, 04-10-2007)

Montilla antepone el derecho a la educación al velo (La Vanguardia, 06-10-2007)

Educación obliga a un colegio de Ceuta a readmitir a dos alumnas que usan velo. El centro concertado las excluyo igual que a quienes usen piercings o gorras (La Vanguardia, 10-10-2007)

Con velo no hay ingles. Una adolescente palestina de 16 anos denuncia a una escuela de idiomas de Barcelona por impedirle entrar con pañuelo en clase (La Vanguardia, 11-10-2007)

El PP regulara el uso del velo y no aceptara un trato escolar diferencial. Cañete añora a los camareros españoles y cree que los inmigrantes colapsan hospitales (La Vanguardia, 08-02-2008)

Apartada de clase una joven por llevar el velo islámico. El centro público de pozuelo se remite al reglamento interno (La Vanguardia, 17-04-2010)

Los musulmanes recurrirán el rechazo escolar a una niña con velo. Las asociaciones de padres defienden el derecho de los centros a dictar normas (La Vanguardia, 22-04-2010)

Najwa cambia de instituto para poder estudiar con el velo islámico. Uno de los centros al que optaba la joven cambia sus normas y veta el hiyab (La Vanguardia, 27-04-2010)

Gabilondo alerta de que se utilice el velo para segregar a los alumnos (La Vanguardia, 28-04-2010)

Recurso de los padres de Najwa contra la comunidad de Madrid. La expulsión de clase se basó en un reglamento que prohíbe las gorras (La Vanguardia, 20-05-2010)

Aguirre ficha al director del centro que se opuso al velo (La Vanguardia, 25-05-2010)

The headlines provide valuable information about the discourse around the veil and the points of views of the Spanish society. First of all, as it has been argued before, the amount of news manifest the interest or controversy of the subject. Headlines also make evident that politicians don't want to interfere and try to avoid making clear statements on their opinion. Some members of PP declare their support to those who would like to forbid the veil, and politicians from other parties act or say that schooling rights should be more important than anything else and therefore these girls need to go to school even if they choose to cover their hair. But none of them acts in order to create clear rules to determine what can be and cannot be done. Instead they choose to react case by case, trying to find solutions when crisis comes.

News also show that there is some opposition among some teachers and parents to the freedom of choice of wearing veil in schools. In those cases they use the lack of clarification from political documents to interpret their internal rulings as strict as they want. Since religious discrimination wouldn't be accepted, girls with veil are kept out of classrooms because they violate the rule that states that students cannot wear hats inside school.

What news do not say is the lack of conflict in the majority of schools with Muslim students wearing veil. This silence, therefore, provides as much information as the words, since it portrays the media on the side of conflict, giving voice to those who believe that this is a problem instead of to those who don't see a conflict.

Media discourses on schools and conflict

This section doesn't claim to conduct a complete analysis of content of media related to schooling and conflicts. It also doesn't imply that La Vanguardia reproduces a unique mass media discourse followed by all other national newspapers. Beside these statements, I believe that the print media is not only an important constructor of discourse but also a big reproducer of common

ground knowledge discourses. From this perspective, the analysis of headlines from a large period of time becomes interesting. What is on the media is not only what the media wants to publish and how it publishes it, but also what the society is expecting to read and what they will comment after reading. I used press headlines as a voice of public opinion, as written traces of common ground knowledge during a specific period of time.

We have seen that the last fifteen years have been convulsed. Not only the society has experienced some major changes, but also the schooling system itself has been through radical restructuring. We have examined how the Catalan society interpreted the outcomes of such developments.

During the first years, politicians are to blame for the structural changes on education and its consequences. But once the new general structure of ESO is accepted and not perceived as changeable, protests against politicians stop being general and focus on specific changes made by every new government.

Still, inside some schools, and especially high schools, the daily coexistence becomes tougher than what used to be some years ago. Complexion of students have changed, where they used to get separated at the age of 14 according to their academic performance, now they have to study together until they are 16. They are also the main reason of the existence of the schooling system, since its main purpose is to train them to become successful adults in society. Therefore the outcomes of the new schooling structure and explanations of them are focused on students and look into them to find answers.

The paper has gone through different concerns that arise during the period about education. Even though they were treated as separate entities, they were in fact overlapping each other in the same timeline and even in the journalistic discourse. Consequently, they should be understood as bits and pieces to the construction on a unique discourse, a perspective that can have cracks and divergences but that mainly points to a particular direction.

One of the general themes that repeated is the decrease of the academic level. Those past years have been extensively evaluated either by international institutions such as PISA or by national organisms. The dominant public discourse agrees that education is failing in achievement and that academic levels are getting worse. Media promotes this discourse by publishing data from studies that affirm such things and not adding much analysis to explain them but rather linking the results directly or indirectly to disadvantaged students, particularly those from immigrant background.

At the same time teachers begin to speak up complaining about an increase of conflicts and disruption in classrooms that is creating huge stress among them. Once again, the increasing diversity of students is being blamed. Teachers demand more power to deal with discipline and help to face the new reality. Media feeds the perception of students as violent subjects by publishing some news about the rise of conflict in schools and the demands of the teachers to prevent it.

Immigrant and minority students are once again targeted as one of the focus of conflict. Not so much as per their direct relation to conflicts but for the challenges that they represent. They are constantly linked to low academic achievement, to overcrowded classrooms and as the target of the new diversity that teachers claim is so difficult to deal with.

Also peer violence becomes a public discourse that strikes strong between 2004 and 2007. After Jokim takes his life as the only way out of the bullying he is being subjected to, media amplify peer violence as the new phenomenon of terror in schools. Not only they publish studies that quantify the amount of students being threatened but they also try to make public as many individual cases as possible in order to name and label stories of this kind of violence. On the common ground knowledge schools become then not only dangerous places for teachers or challenging spaces to learn, but also dangerous places for the personal wellbeing of the students themselves.

Media also publishes news of violence perpetrated by teachers, but these cases are perceived as exceptions since they are not accompanied by any other discursive elements that support them. In the cases of students, on the contrary, bullying and violent behaviors are interpreted as proofs of the worsening of the education system, and they only confirm the images given by other voices about the increasing challenges of coexistence in schools. Something similar happens with the news related to violence perpetuated by parents. Still minority in the media, those news increase during the last years of the period studied. In that case they are constructed as examples of the increasing lack of values in our society, claimed also by teachers when they declare themselves incapable to deal with the new school population without any help from outside their walls.

Besides targeting of immigrant students as one of the main sources of conflict, media also imply that they actively hinder their integration to the Spanish schooling system. This discourse is mainly carried through by religion, as part of a general tendency that implies that Islam is not compatible with western values. In schools this concentrates in the debate of the use of veil, a debate that doesn't exist until the girls who are affected try to speak up for themselves and defend that their religious beliefs shouldn't collide with their educational rights. Media participate on this debate by offering wide coverage of the cases that go public. While doing so they try to give voice to the different actors who are affected but the institutionalized discourses, which are the voices with more social authority, get more coverage. As a result, the veil becomes a symbol of intolerance from all fronts. To some it is the proof that new immigrants don't want to become part of the hosting society, to others it is a sign of rejection from Spanish society to new population. Some would argue, in fact, that the veil has become one of the most powerful symbols of Islam in western societies nowadays (Ramirez, 2011).

It is undeniable that the new schooling system in Spain has brought challenges that were nonexistent or unspoken before. Also, contemporary society is experiencing fast changes during last decades and new challenges are emerging. As it is argued in the introduction the rising of school violence as a topic of interest for researches and public opinion is a worldwide phenomenon. This

paper tried to explore what is the point of view of public opinion on the matter. To do so it has analyzed the headlines of a major newspaper for fifteen years as a recognized voice of common ground knowledge. It is proved that students are in the focal point of this discourse. They are used to measure the outcomes of the actual education and to find answers that can explain the reasons of its flaws.

To have a full picture, it is important to look at the silences along with words. Only this helps us to realize that the central role of the students in the construction of conflicts is not so neutral and natural as it might seem. Furthermore, it is a construction that blames the youth in general and the children of immigrants in particular for an issue – conflicts and difficulties of the school settings – that has its roots way deeper. School as an institution remained very similar to what it was in its beginning, while society, on the contrary, has changed deeply. Therefore, blaming the students – and families indirectly – to school failures is to avoid the debate that should consider the structural causes of the current education crisis. Subalterns are being pointed out as the main responsible, while authorities try to cover the weaknesses of the system with conjectural and partial solutions that don't challenge the hierarchy and postpone the necessary structural discussion.

CONFLICTS, PUNITIVE AND RESTORATIVE PRACTICES: REMARKS ABOUT LEGISLATION

Education in Spain is composed of different norms that try to regulate many aspects of it. From the principles of education to the organization of the centers, those rules talk about the general principles and give the specific tools and instructions to follow by all members regarding their role in schooling. Discipline and conflict resolution strategies are, therefore, included among them, dealt with a different depth according to the general tone of the document.

In order to understand what their point of view on school conflict is, we are going to look at each of them to see one by one what they say. Starting from the general laws of education and walking toward more specific documents.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación

The Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, known as LOE, is the organic law approved by the General Court and it outlines common aspects of the education in Spain. It contains several allusions to conflict and coexistence, but, as we will see, only as principles to follow.

The LOE begins by establishing the principles and objectives of education. Among the principles we find the following:

- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (LO 2/2006. Título preliminar. Capítulo I, *Principios y Fines de la Educación*. Artículo 1, *Principios*)

- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (LO 2/2006. Título preliminar. Capítulo I, *Principios y Fines de la Educación*. Artículo 1, *Principios*)

And, among the objectives there are these:

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. (LO 2/2006.Título preliminar. Capítulo I, *Principios y Fines de la Educación*. Artículo 2, *Fines*)

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. (LO 2/2006.Título preliminar. Capítulo I, *Principios y Fines de la Educación*. Artículo 2, *Fines*)

We can see how these principles and objectives set a foundation for a positive conflict resolution, by strengthening values such as *responsibility, equality, respect* and *social cohesion*, and by explicitly including the *prevention of conflicts and their pacific resolution* and *peace training*.

These are the concepts that repeat in the following chapters of the law, with small variations according to the specific aspect that they are referring to. The Title One of LOE talks about the different types of education and their structure. Since we focus on high schools, we are only going to look at the types of education that happen within those structures. These are Secondary Compulsory Education (Educación Secundaria Obligatoria, ESO), Post-compulsory secondary education (Bachillerato) and Professional Training (Formación Profesional, FP). Still, similar allusions to coexistence and conflict are made in the other general stages of education, which are childhood education (educación infantil), primary education (educación primaria) and adult education (educación de adultos). On the contrary, no mention to these concepts is made in the regulations for specific extra curricular activities, such as music, arts, sports or language.

For the different stages of secondary education, allusions to coexistence and pacific resolution of conflicts are made as part of their objectives. We find one direct reference about ESO:

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. (LO 2/2006.Título I, *Las Enseñanzas y su Ordenación*. Capítulo III, *Educación secundaria obligatoria*. Artículo 23, *Objetivos*)

One about Bachillerato:

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. (LO 2/2006.Título I, *Las Enseñanzas y su Ordenación*. Capítulo III, *Bachillerato*. Artículo 33, *Objetivos*)

And one about FP:

La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas. (LO 2/2006.Título I, *Las Enseñanzas y su Ordenación*. Capítulo III, *Formación profesional*. Artículo 40, *Objetivos*)

Note that all of them define objectives towards the personal development of the students. These goals are described as some of the abilities that students have to learn as part of their growing up process. In ESO it talks about building affective relationships with others, defying violence, prejudices in general and sexism in particular, and learning how to pacifically solve conflicts. In Bachillerato most of these values are considered already learnt and the objective talks about developing a personal and social maturity to act autonomously and to have the ability of critical thinking. Still, pacific conflict resolution is explicitly mentioned, with the addition of how they can be prevented, which wasn't mentioned in the ESO objective. Finally, FP article also talks about prevention of conflicts and pacific resolution, but in this case, instead of referring to the critical and mature

acting, it points out elements much more related to the professional world, such as teamwork.

These small differences are the first indication of something we will be repeating along this work, which is the pedagogical approach to discipline and coexistence that the education system is surrounded by. The issue is not that the objectives are only focusing on students – that’s understandable since they are the main subjects of education – but the fact that these are seen as something to be taught, learned and achieved. Even though these tools can be taught and learnt by students, it doesn’t guarantee a full achievement, if adults don’t use them as well. Ignoring this would imply adults are not part of conflicts in schools which doesn’t reflect the reality.

But let’s not jump to conclusions just yet. The law’s Título III is entirely about teachers, describing, among others, what their functions are. One of them talks explicitly about our topic:

Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. (LO 2/2006.Título III, *Profesorado*. Capítulo I, *Funciones del profesorado*. Artículo 91, *Funciones del profesorado*)

Contrary to what we just said, this article includes acting accordingly to a climate of respect, tolerance, participation and freedom among the responsibilities of the teachers. It is one of the few cases where we can find a reference to what is expected from teachers other than teaching itself. It is still nothing more than a description of a responsibility of setting an example to students.

The Título V describes the general lines on participation, autonomy and government of the centers. Here we find several references to how coexistence and conflict are regulated in the centers and what the responsibilities of the different ruling organs are. The first one is in the characteristics of the educative project, one of the main instruments that centers must have in order to function, which contains “los valores, los objetivos y las prioridades de actuación.

Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.” (Título V, *Participación, autonomía y gobierno de los centros*. Capítulo II, *Autonomía de los centros*. Artículo 121, *Proyecto educativo*). The values that are mentioned first are related to coexistence and diversity management:

Artículo 121. *Proyecto educativo*.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (LO 2/2006. Título V, *Participación, autonomía y gobierno de los centros*. Capítulo II, *Autonomía de los centros*. Artículo 121, *Proyecto educativo*)

In the same Título, the competences and responsibilities of the different ruling bodies are described. Discipline and coexistence are mentioned in the description of the two main ones; the “consejo escolar” (school council) and “claustro de profesores” (teachers board). In the first case it is written:

El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:

(...)

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (LO 2/2006. Título V, *Participación, autonomía y gobierno de los centros*. Capítulo III, *Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos*. Sección primera, *Consejo escolar*. Artículo 127, *Competencias del consejo escolar*)

While when referring to the teachers' board it says:

El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias:

(...)

i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.

j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro. (LO 2/2006.Título V, *Participación, autonomía y gobierno de los centros*. Capítulo III, *Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos*. Sección segunda, *Claustro de profesores*. Artículo 129, *Competencias*)

We can see how similar they are in both cases, even though the school council has more power and wider jurisdiction. In the case of acts that are considered to deserve a punishment, it doesn't only have the right to be informed about the decision but it also can propose which punishment should be applied. Also, when the coexistence measures are mentioned in the articles, in the school council competencies it is explicitly announced that they can propose measures to promote a pacific resolution of the conflicts that occur in all contexts of personal, familiar and social live. On the other hand in the teachers' board, it is only mentioned the option to make proposals in order to improve the school coexistence.

The law has some references on conflict and its resolutions and coexistence when describing the responsibilities of the director of the school who is the highest authority at the institution. Specifically the law says:

Son competencias del director:

(...)

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos. (LO 2/2006.Título V, *Participación, autonomía y gobierno de los centros*. Capítulo IV, *Dirección de los centros educativos*. Artículo 132, *Competencias del director*)

Even though most of the text goes in the same line as the previous quotes, here we have to highlight something that's appearing for the first – and last – time in the law. Mediation is explicitly mentioned as a resource that the director has to grant on the resolution of the conflicts. In my opinion the use of the word 'mediation' is most probably a linguistic resource, rather than a conscious reference to the mediation process, since this doesn't appear anywhere else in the law, directly or indirectly, apart from the multiple references to a pacific resolution of conflicts. Still, it is a small evidence of the direction conflict resolution should take to make effective this pacific direction that is constantly mentioned.

The last reference to conflict resolution worth mentioning can be found in the 21st additional disposition, which refers to the possibility of changing school in case of being a victim of violence. Let's see it fully:

Disposición adicional vigesimoprimer. Cambios de centro derivados de actos de violencia.

Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos. (LO 2/2006. Disposición adicional vigesimoprimer. *Cambios de centro derivados de actos de violencia*).

Education in Spain is decentralized, that means that while the central government fixes the general common lines that all need to follow, the responsibilities to implement the education services are taken by every autonomous government. This explain why the LO 2/2006 is a relatively short and very general law, since it only offers a guideline to autonomous governments in establishing their specific education laws. In order to do so, the Catalan Parliament approved the last Catalan law of education in 2009, a document much longer than the Spanish one, and where we can expect to find detailed points on the management of conflict and coexistence. At the same time, it follows a similar

structure to the LO 2/2006, which will help us to compare both of them and to see what are the similitudes and differences.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació

The first allusions to coexistence, still very vaguely defined, are to be found at the preliminary title of the law, when the principles of education are described:

1. El sistema educatiu, en el marc dels valors definits per la Constitució i per l'Estatut, es regeix pels principis generals següents:
(...)
- b) La transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica: la llibertat personal, la responsabilitat, la solidaritat, el respecte i la igualtat.
(...)
- j) El foment de la pau i el respecte dels drets humans. (Llei 12/2009. Títol preliminar, *Objecte i principis*. Article 2, *Principis rectors del sistema educatiu*).

When we continue to look into the law, we find another vague reference to coexistence. In this case it is an entire article dedicated to it, which suggest that coexistence is a relevant point. It is in the Títol I, which describes the rights to education and education system:

Article 7. Convivència

1. Tots els membres de la comunitat escolar tenen el dret a una bona convivència i el deure de facilitar-la.
2. Les regles de convivència als centres educatius s'han de basar genèricament en els principis democràtics i específicament en els principis i normes que deriven d'aquesta llei. (Llei 12/2009. Títol I, *Dret a l'educació i sistema educatiu*. Article 7, *Convivència*).

It is important that it refers to all members of the schooling community without making any difference on their rights and duties.

The títol III is dedicated to the schooling community. Before talking about its different members, it makes a general description and introduces the “carta de compromís educatiu”, a document that the centers should create and that all the members of the community should follow. The main objective of this document

is to create a base of commitment in order to work for a good coexistence in the school:

Article 20. Carta de compromís educatiu

1. Els centres, en el marc del que estableix el títol I i d'acord amb llurs projectes educatius, han de formular una carta de compromís educatiu, en la qual han d'expressar els objectius necessaris per a assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives. En la formulació de la carta participen la comunitat escolar i, particularment, els professionals de l'educació i les famílies. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol I, *Disposicions generals*. Article 20, *Carta de compromís educatiu*).

After this, the law starts talking particularly about the different members of the community, beginning with the rights and duties of the students. For the former we find:

g) Gaudir d'una convivència respectuosa i pacífica, amb l'estímul permanent d'hàbits de diàleg i de cooperació. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol II, *L'alumnat*. Article 21, *Drets dels alumnes*).

The duties are divided in two sections. Firstly, the law states that the main duty of the students is to study and this includes other duties to achieve this goal, among these:

1. Estudiar per aprendre és el deure principal dels alumnes i comporta els deures següents:
(...)
d) Respectar els altres alumnes i l'autoritat del professorat. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol II, *L'alumnat*. Article 22, *Deures dels alumnes*)

But it also includes another section of duties, which are all related to the discipline and coexistence:

2. Els alumnes, a més dels deures que especifica l'apartat 1, i sens perjudici de les obligacions que els imposa la normativa vigent, tenen els deures següents:
a) Respectar i no discriminar els membres de la comunitat educativa.
b) Complir les normes de convivència del centre.
c) Contribuir al desenvolupament correcte de les activitats del centre.
d) Respectar el projecte educatiu i, si escau, el caràcter propi del centre.
e) Fer un bon ús de les instal·lacions i el material didàctic del centre. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol II, *L'alumnat*. Article 22, *Deures dels alumnes*)

As for the parents, the law includes their right to be informed about the “carta decompromís educatiu” and their commitment to it. It is also mentioned their responsibility on keeping a positive coexistence with all the members of the community.

3. Les mares, els pares o els tutors tenen el deure de respectar el projecte educatiu i el caràcter propi del centre, el dret i el deure de participar activament en l’educació de llurs fills, el deure de contribuir a la convivència entre tots els membres de la comunitat escolar i el dret de participar en la vida del centre per mitjà del consell escolar i dels altres instruments de què es dotin els centres en exercici de llur autonomia. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol III, *Les famílies*. Article 25, *Participació de les famílies en el procés educatiu*)

Finally, this title of the law also refers to the teachers. In this case it mostly makes reference to the article 104, which describes the responsibilities of the teachers in detail, but there are also some general references to their role in the coexistence:

2. Els mestres i els professors, en l’exercici de llurs funcions docents, tenen els deures específics següents:
(...)
b) Contribuir al desenvolupament de les activitats del centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat que fomenti entre els alumnes els valors propis d’una societat democràtica. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol IV, *El professorat*. Article 29, *Drets i deures dels Mestres i els professors en l’exercici de la funció docent*)

The next title of the law is an important step towards the regulation of conflicts and coexistence in schools and it gives us a lot of information of what is the tendency of the government in this issue. This makes it worth to copy it entirely, while we comment about the most relevant parts.

Capítol V. La convivència

Article 30. Dret i deure de convivència

1. L'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu i així ho ha d'expressar el projecte educatiu de cada centre.
2. Tots els membres de la comunitat escolar tenen dret a conviure en un bon clima escolar i el deure de facilitar-lo amb llur actitud i conducta en tot moment i en tots els àmbits de l'activitat del centre.
3. Els centres han de vetllar perquè els membres de la comunitat escolar coneguin la Convenció sobre els drets dels infants.
4. Correspon a la direcció i al professorat de cada centre, en exercici de l'autoritat que tenen conferida, i sens perjudici de les competències del consell escolar en aquesta matèria, el control i l'aplicació de les normes de convivència. En aquesta funció, hi ha de participar la resta de membres de la comunitat educativa del centre. La direcció del centre ha de garantir la informació suficient i crear les condicions necessàries perquè aquesta participació es pugui fer efectiva.
5. Els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència, i en particular mecanismes de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes i fórmules per mitjà de les quals les famílies es comprometin a cooperar de manera efectiva en l'orientació, l'estímul i, quan calgui, l'esmena de l'actitud i la conducta dels alumnes en el centre educatiu. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 30, *Dret i deure de convivència*)

In this first article we find several elements to highlight. To begin with, there is a constant reference to school community as a single actor that is co-receiver and co-responsible of rights and duties related to coexistence. We only find three references to one specific group of the schooling community. The first one, referring to students, states that everyone has to know the children rights, which give them the character of a specially protected group in the schools. The second one, referring to teachers, as holders of the authority, gives them the power to control and apply the discipline rules, even though it mentions the necessary participation of the other members of the community in this duty. The third one, referring to families, requests their participation on the alternative conflict resolution strategies.

The other main elements of the chapter are the explicit request to schools to create tools to improve the coexistence and, in particular, to create mediation mechanisms in order to allow positive conflict resolutions. Once again mediation is mentioned in the law, not yet as a main subject, but pointing out the important role that legislation wants to give to it.

Article 31. Principis generals

1. La carta de compromís educatiu, que és el referent per al foment de la convivència, vincula individualment i col·lectivament els membres de la comunitat educativa del centre.
2. La resolució de conflictes, que s'ha de situar en el marc de l'acció educativa, té per finalitat contribuir al manteniment i la millora del procés educatiu dels alumnes.
3. Els procediments de resolució dels conflictes de convivència s'han d'ajustar als principis i criteris següents:
 - a) Han de vetllar per la protecció dels drets dels afectats i han d'assegurar el compliment dels deures dels afectats.
 - b) Han de garantir la continuïtat de les activitats del centre, amb la mínima pertorbació per a l'alumnat i el professorat.
 - c) Han d'emprar mecanismes de mediació sempre que sigui pertinent.
4. Les mesures correctores i sancionadores aplicades han de guardar proporció amb els fets i han de tenir un valor afegit de caràcter educatiu.
5. Les mesures correctores i sancionadores han d'incloure, sempre que sigui possible, activitats d'utilitat social per al centre educatiu.
6. Correspon al Departament, en l'àmbit dels centres públics, i als titulars dels centres, en l'àmbit dels centres privats, l'adopció de mesures i iniciatives per a fomentar la convivència en els centres i la resolució pacífica dels conflictes. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 31, *Principis generals*)

Still talking on general terms, this article tries to be a little bit more precise about the nature of the procedures of conflict resolution. For now it emphasizes the pedagogical character that punishments should have, and the need that they interfere as little as possible with the schooling process of the student. At the same time, they shouldn't affect the general functioning of the school and when possible the punishment should have a social benefit for the center.

Also, the last point gives responsibility to the Department of Education on the application of tools and initiatives in order to improve coexistence and positive conflict resolution. In the previous article, this responsibility was also given to the schools, which leads us to understand that it should be a shared commitment.

Article 32. Mediació

1. La mediació és un procediment per a la prevenció i la resolució dels conflictes que es puguin produir en el marc educatiu, per mitjà del qual es dona suport a les parts en conflicte perquè puguin arribar per si mateixes a un acord satisfactori.
2. El Departament ha d'establir les normes reguladores del procediment de mediació, que han de definir les característiques del procediment i els supòsits bàsics en què és procedent d'aplicar-lo. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 32, *Mediació*)

In the article above, finally, mediation is the only topic. Surprisingly, though, it is a short article with only an introduction to the main characteristics of the methodology and only referring to the Department as the responsible party to define when and how it has to be used. This generalization is understandable, since the law should only outline the procedures to be followed, but it is surprising that after several references to mediation in previous articles, here we don't find any reference to what the use and characteristics of this alternative dispute resolution tool have to be.

Article 33. Protecció contra l'assetjament escolar i contra les agressions

1. El Govern i el Departament han d'adoptar les mesures necessàries per a prevenir les situacions d'assetjament escolar i, si s'escauen, afrontar-les de manera immediata, i per a assegurar en tot cas als afectats l'assistència adequada i la protecció necessària per a garantir-los el dret a la intimitat.

2. El Departament ha de posar a disposició dels centres els mitjans necessaris per a atendre les situacions de risc d'assetjament escolar. En cas que resulti imprescindible, es poden adoptar mesures extraordinàries d'escolarització, i el Departament pot adoptar també, en l'àmbit del personal al seu servei, mesures extraordinàries de mobilitat.

3. El Govern ha d'adoptar les mesures normatives pertinents per a assegurar, davant les agressions, la protecció del professorat i de la resta de personal dels centres educatius i de llurs béns o patrimoni. En el cas que les agressions siguin comeses per menors escolaritzats al centre, si fracassen les mesures correctores o de resolució de conflictes, s'han d'aplicar les mesures establertes per la legislació de la infància i l'adolescència.

4. L'Administració educativa ha d'assegurar l'opció d'assistència lletrada gratuïta al professorat i a la resta de personal dels centres públics i dels centres privats sostinguts amb fons públics que siguin víctimes de violència escolar, sempre que els interessos dels defensats i els de la Generalitat no siguin oposats o contradictoris. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 33, *Protecció contra l'assetjament escolar i contra les agressions*)

This article, again, reflects the perception of society towards violence in the last years. For the first time it mentions bullying, an expression that wasn't used or even categorized in the previous decades.

It is also important the references to violence towards teachers and staff, which means that the law explicitly points out the existence of these attitudes and includes them as one of the problems of the today's schooling system. It is also

interesting to note how it is not presumed that students have to be the only perpetrators.

Article 34. Àmbit d'aplicació de mesures correctores i sancions

1. Les disposicions d'aquesta llei relatives a les infraccions i a les sancions només són aplicables als centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya.
2. Els centres privats no sostinguts amb fons públics disposen d'autonomia per a definir les infraccions i les sancions. La regulació que en fa aquesta llei constitueix un marc de referència. Tanmateix, els és directament aplicable el que estableixen els apartats 1 i 2 de l'article 36. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 34, *Àmbit d'aplicació de mesures correctores i sancions*)

Article 35. Tipologia i competència sancionadora

1. Les irregularitats en què incorrin els alumnes, si no perjudiquen greument la convivència, comporten l'adopció de les mesures que estableixin la carta de compromís educatiu i les normes d'organització i funcionament del centre.
2. Les conductes i els actes dels alumnes que perjudiquin greument la convivència es consideren faltes i comporten la imposició de les sancions que aquesta llei determina.
3. Les conductes i els actes contraris a la convivència dels alumnes són objecte de correcció pel centre si tenen lloc dins el recinte escolar o durant la realització d'activitats complementàries i extraescolars o la prestació de serveis escolars de menjador i transport o d'altres organitzats pel centre. Igualment, comporten l'adopció de les mesures correctores i sancionadores que escaiguin els actes dels alumnes que, encara que tinguin lloc fora del recinte escolar, estiguin motivats per la vida escolar o hi estiguin directament relacionats i afectin altres alumnes o altres membres de la comunitat educativa. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 35, *Tipologia i competència sancionadora*)

There are two important statements in this article. The first two points, even though they are still vague, are beginning to specify the kind of punishments to be applied according to the type of misbehavior. If the conflict is not so bad, the harm should be repaired with restorative measures. The law doesn't clearly specify them and the center chooses appropriate ones according to its "carta de compromís educatiu" and internal rules. On the other hand, for those attitudes that threaten the coexistence, the discipline measures dictated by this law should be followed. These are described in the article 37.

The third point of the article is also important, since it helps to define the limits of the responsibility of the school toward their students' acts that is often the center of doubts and debates among the professionals of education. As we see in the point, the law defines that the center is to correct all the misbehaviors and

conflicts that occur inside their walls or during school activities. Also, school has the authority to interfere with conflicts that take place outside the school and the school hours if they are directly related to it, or affect any member of the schooling community.

Until now the law was referring to all members of schooling community, and in most of the cases was considering them as potential perpetrators or victims of violence. Once it begins to specify the corrective and punitive measures, it only considered students as perpetrators (look also the article 33, where teachers are considered as potential victims but only students as potential aggressors).

Article 36. Criteris d'aplicació de mesures correctores i sancions

1. L'aplicació de mesures correctores i sancions no pot privar els alumnes de l'exercici del dret a l'educació ni, en l'educació obligatòria, del dret a l'escolarització. En cap cas no es poden imposar mesures correctores ni sancions que atemptin contra la integritat física o la dignitat personal dels alumnes.

2. La imposició de mesures correctores i sancionadores ha de tenir en compte el nivell escolar en què es troben els alumnes afectats, llurs circumstàncies personals, familiars i socials i la proporcionalitat amb la conducta o l'acte que les motiva, i ha de tenir per finalitat contribuir al manteniment i la millora del procés educatiu dels alumnes. En el cas de les conductes greument perjudicials per a la convivència, la imposició de les sancions s'ha d'ajustar al que disposa aquesta llei.

3. Les normes de desplegament d'aquesta llei han de regular els criteris per a la graduació de l'aplicació de les mesures correctores i les sancions, i el procediment i els òrgans competents per a aplicar-les. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 36, *Criteris d'aplicació de mesures correctores i sancions*)

Yet another general article reminding that the right to education and to schooling during compulsory education cannot be denied by any punishment. It also describes the importance of personal circumstances and the type of committed act when deciding the disciplinary measures and reminds once more that the aim of these has to be the maintenance and improvement of the educative process of the students.

Article 37. Faltes i sancions relacionades amb la convivència

1. Es consideren faltes greument perjudicials per a la convivència en el centre educatiu les conductes següents:

a) Les injúries, ofenses, agressions físiques, amenaces, vexacions o humiliacions a altres membres de la comunitat educativa, el deteriorament intencionat de llurs pertinences i els actes que atemptin greument contra llur intimitat o llur integritat personal.

b) L'alteració injustificada i greu del desenvolupament normal de les activitats del centre, el deteriorament greu de les dependències o els equipaments del centre, la falsificació o la sostracció de documents i materials acadèmics i la suplantació de personalitat en actes de la vida escolar.

c) Els actes o la possessió de mitjans o substàncies que puguin ésser perjudicials per a la salut, i la incitació a aquests actes.

d) La comissió reiterada d'actes contraris a les normes de convivència del centre.

2. Els actes o les conductes a què fa referència l'apartat 1 que impliquin discriminació per raó de gènere, sexe, raça, naixença o qualsevol altra condició personal o social dels afectats s'han de considerar especialment greus.

3. Les sancions que es poden imposar per la comissió d'alguna de les faltes tipificades per l'apartat 1 són la suspensió del dret de participar en activitats extraescolars o complementàries o la suspensió del dret d'assistir al centre o a determinades classes, en tots dos supòsits per un període màxim de tres mesos o pel temps que resti fins a la finalització del curs acadèmic, si són menys de tres mesos, o bé la inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre.

4. Entre les conductes contràries a la convivència que han de constar a les normes d'organització i funcionament de cada centre hi ha d'haver, si més no, totes les que tipifica l'apartat 1, quan no siguin de caràcter greu, i també les faltes injustificades d'assistència a classe i de puntualitat. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 37, *Faltes i sancions relacionades amb la convivència*)

The article 37 is quite important in my opinion, since it specifies the behaviors that are considered particularly disrupting for the coexistence at the schools. As it is described in the article 35, these are not part of the “carta de compromís educatiu”. Additionally, they are not permitted to be solved by restorative strategies and therefore, the punitive measures described by law should be used.

The first point of the article describes what these behaviors are, and we realize that a strict interpretation of the law could include many of the conflictive acts occurring in high schools into one of these categories.

The second point aggravates the severity of all the acts that have a component of discrimination of gender, sex, race, or any social or personal characteristic.

The third point describes the measures that can be adopted against these conflictive acts. These measures include banning from extra-schooling activities, banning from the school or from some of the classes for a period up to three months or the definitive expulsion from a given school.

As it is mentioned, a strict interpretation of this article gives little room for restorative measures, which in the previous articles seemed to be the ones to be prioritized. It also seems that the importance of not breaking and reinforcing the schooling experience of the students, which again was one of the strength of previous articles, is forgotten.

At least, the fourth point of the article implies that other interpretations are possible when it states that the behaviors that are described in the first point might not be so grave.

Article 38. Responsabilitat per danys

Els alumnes que, intencionadament o per negligència, causin danys a les instal·lacions o el material del centre o en sostreguin material han de reparar els danys o restituir el que hagin sostret, sens perjudici de la responsabilitat civil que els correspongui, a ells mateixos o a les mares, als pares o als tutors, en els termes que determina la legislació vigent. (Llei 12/2009. Títol III, *De la comunitat educativa*. Capítol V, *La convivència*. Article 38, *Responsabilitat per danys*)

After the chapter V, the references to coexistence and conflict resolution in the law are scarce and very general, mostly referring to principles and values, but without even commenting the rights and duties during conflict resolution. These appear the objectives of the curriculum for the whole education process (from childhood education to post compulsory secondary education) is described:

g) Capacitar els alumnes per a l'exercici de la ciutadania, amb respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència democràtica. (Llei 12/2009. Títol V, *Ordenació dels ensenyaments*. Capítol I, *Disposicions de caràcter general*. Article 52, *Curriculum*. Punt 2)

The chapter II of the title V describes the different phases of official education. In a similar way that it is done in the Spanish law. Here we can find the description of each phase and the general objectives to be accomplished in every one of

them. Unlike the Spanish law, though, in these articles there aren't direct references to coexistence and restorative approaches, but more general terms related to values such as affectivity management, social competences, co-responsibility, respect to equality of rights and opportunities are used.

The article 77 of the chapter II, title VI has a similar style, describing the criteria to orientate the pedagogical organization of a school. These are the points that make a more direct reference to what we are talking about:

Capítol II. Criteris per a l'organització pedagògica dels centres

Article 77. Criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres

1. En el marc de l'autonomia dels centres educatius, els criteris que regeixen a cada centre l'organització pedagògica dels ensenyaments han de contribuir al compliment dels principis del sistema educatiu i han de fer possible:

(...)

f) L'establiment de regles basades en els principis democràtics, que afavoreixen els hàbits de convivència i el respecte a l'autoritat del professorat. (Llei 12/2009. Títol VI, *Dels centres educatius*. Capítol II, *Criteris per a l'organització pedagògica dels centres*. Article 77, *Criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres*)

The title VIII is dedicated to the teachers and professionals of the school. Most of the title explains all their administrative duties, but at the beginning, it also highlights the main purposes and responsibilities of the teachers. Most of them are related to the academic aspect of their job and, in fact, there's only one vague reference to their role in promoting positive values to students. The discipline is mentioned among their roles too. These are the two aspects we just commented:

2. Els mestres i els professors tenen, entre altres, les funcions següents:

(...)

d) Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral.

(...)

k) Aplicar les mesures correctores i sancionadores derivades de conductes irregulars, d'acord amb l'article 34.

(Llei 12/2009. Títol VIII, *Del professorat i altres professionals dels centres*. Capítol I, *Exercici de la professió docent*. Article 104, *La funció docent*)

In this title we find two more references to conflict and violence. The first one is unrelated to the school violence, and it is included as a protection measure of a

public worker against domestic violence. Therefore, we just quote it as an example of the law potentially considering female teachers as victims of some violence:

Article 126. Mesures per a protegir les víctimes de la violència masclista

1. Les dones víctimes de la violència masclista que per fer efectiva llur protecció o el dret a l'assistència social integral es vegin obligades a deixar la destinació en una localitat tenen dret

a obtenir el trasllat a una altra destinació en un lloc de llur especialitat docent i de llur cos docent, amb caràcter de trasllat forçós. A aquest efecte, l'Administració educativa té el deure de comunicar a les afectades les vacants existents en les localitats que expressament sol·licitin, i no cal que la vacant que finalment ocupin sigui de cobertura necessària.

2. En les actuacions i els processos relacionats amb la protecció de les víctimes de la violència masclista s'ha de protegir especialment la intimitat de la víctima, i també les seves dades personals,

les dels seus descendents i les de qualsevol altra persona que estigui sota la seva guarda i custòdia. (Llei 12/2009. Títol VIII, *Del professorat i altres professionals dels centres*. Capítol V, *Provisió de llocs de treball docents*. Article 126, *Mesures per a protegir les víctimes de la violència masclista*)

The second one refers to the right that teachers of public schools have to receive juridical assistance in case of need as a consequence of their profession. Even this article doesn't openly refer to conflicts, it is obvious that violence is going to be an important element in most of the cases that a teacher might need juridical assistance. Therefore this article, again, considers teachers as potential victims, and this time in direct relation to their job.

Article 138. Assistència jurídica al personal funcionari docent

El dret a l'assistència jurídica que tenen el personal i la direcció dels centres públics de la Generalitat en l'exercici de llurs funcions comporta l'adopció pel Departament de les mesures necessàries per a garantir la protecció i l'assistència jurídica. A aquest efecte, s'han d'establir els instruments perquè disposin de representació jurídica, sempre que els interessos dels defensats i els de la Generalitat no siguin oposats o contradictoris, d'assessorament tècnic, sanitari i psicològic i de cobertura de la responsabilitat civil per fets derivats de l'exercici professional, i se'ls ha d'informar del dret a ésser rescabats si llurs béns i drets han sofert qualsevol lesió. (Llei 12/2009. Títol VIII, *Del professorat i altres professionals dels centres*. Capítol VII, *Condicions laborals i retributives*. Article 138, *Assistència jurídica al personal funcionari docent*)

As for the responsibilities of the director, the law is again very vague, referring indirectly to the coexistence title and without adding or repeating the specifics. Here, there are references only to the responsibility of the director about the "carta

de compromís educatiu” and as a warrantor of the compliance of the coexistence rules and disciplinary measures:

Article 142. El director o directora

(...)

5. Corresponen al director o directora les funcions de direcció i lideratge pedagògics següents:

(...)

c) Assegurar l’aplicació de la carta de compromís educatiu, del projecte lingüístic i dels plantejaments tutorial, coeducatiu i d’inclusió, i també de tots els altres plantejaments educatius del projecte educatiu del centre recollits en el projecte de direcció.

(...)

6. Corresponen al director o directora les funcions següents amb relació a la comunitat escolar:

a) Vetllar per la formulació i pel compliment de la carta de compromís educatiu del centre.

b) Garantir el compliment de les normes de convivència i adoptar les mesures disciplinàries corresponents. (Llei 12/2009. Títol IX, *De la direcció i el govern dels centres educatius*. Capítol I, *El govern dels centres educatius de titularitat pública*. Article 142, *El director o directora*)

The title also describes the school council’s responsibility in approving the “carta de compromís educatiu” and its role in disciplinary matters, but again in very general terms since the details were explained in the chapter V “la convivència”:

3. Corresponen al consell escolar les funcions següents:

(...)

e) Aprovar la carta de compromís educatiu.

(...)

i) Intervenir en la resolució dels conflictes i, si escau, revisar les sancions als alumnes. (Llei 12/2009. Títol IX, *De la direcció i el govern dels centres educatius*. Capítol I, *El govern dels centres educatius de titularitat pública*. Article 148, *El consell escolar*)

The last reference to conflict resolution in the Catalan law of education is found in the roles of the education inspectors. These professionals, who are responsible to look over the centers to make sure everything is done correct, can also lead an arbitration in case of conflict between members of the school community. This point is important because for the first time there is a specific measure to follow in case of conflicts not involving students. If we remember, even though the law talks about coexistence and responsibility on positive conflict resolution referring to all members of the community, when it comes to describe specific

measures to implement, it only refers to the cases where students are believed to be the perpetrators of the conflict. This point shows a path to follow in the cases involving actors of the schooling community other than students:

Article 178. Funcions de la Inspecció d'Educació

2. Els inspectors d'educació, sens perjudici de llurs facultats per a assegurar el compliment efectiu de drets i deures, poden intervenir en la mediació exercint funcions d'arbitratge en els conflictes que es generin entre membres de la comunitat educativa. (Llei 12/2009. Títol IX, *De la direcció i el govern dels centres educatius*. Capítol I, *El govern dels centres educatius de titularitat pública*. Article 142, *El director o directora*)

Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya

This decree is the jurisprudence that describes in detail what the rights and duties of students are in schools. The decree was modified for the last time in 2006 in order to adapt itself to the LOE 2/2006, and the opportunity was used to introduce a regulation on restorative conflict resolution through mediation. This responsibility is given to the director given by the general law (article 162 of LOE 2/2006) but it is also a field that the legislators had special interest in promoting, as it is noted in the introduction of the decree.

Mediation is first described in the preamble, explaining it as a tool to promote a restorative resolution of conflict, and pointing out the convenience of it. In this introduction the idea of promoting mediation in school is mentioned more than once and it is considered one of the key elements that led to creation of this new decree of rights and duties. At the same time, though, it states that the autonomy of centers about the procedures of coexistence regulation will be respected, which gives to each school the right to decide to use or not to use mediation.

Es recull, també, la voluntat de potenciar la resolució pacífica de conflictes que en altres àmbits del dret i de la convivència social s'ha desenvolupat de forma efectiva mitjançant els processos de mediació, tot incorporant entre les funcions dels directors dels centres la de garantir la mediació en la resolució de conflictes.

La necessitat d'adaptar la regulació actual, recollida al Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres docents de nivell no universitari, modificat pel Decret 221/2000, de 26 de juny, a la nova normativa i la d'incorporar millores fruit de l'experiència d'aplicació de l'anterior decret, fa necessari un nou decret sobre drets i deures de l'alumnat que reguli la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya i incorpori la mediació escolar com a procés educatiu per a la gestió de conflictes mitjançant la intervenció d'una persona amb una formació específica que ajudi a les parts en conflicte a arribar a un acord satisfactori.

(...)

Es reforça el caràcter educatiu que han de tenir els processos i les accions que s'emprenquin, tant per prevenir com per corregir conductes inadequades, amb la finalitat de satisfer tant el dret al desenvolupament personal com el deure d'aprendre i mantenir actituds de responsabilitat, amb la incorporació de la mediació escolar com un procés de caràcter educatiu per resoldre determinats conflictes de convivència.

Al mateix temps, respecta l'autonomia del centre i, en conseqüència, deixa que el reglament de règim interior de cada centre precisi i concreti la majoria de les qüestions procedimentals, tot i que per ell mateix és un marc suficient a aplicar en el supòsit que el centre no reglamenti aquests aspectes.

As it is noted on the quotes, mediation is considered as a tool with an educational aspect, and it is meant to be used in the prevention and correction of inadequate conducts. In further articles we'll see the main uses and restrictions of mediation prescribed by the decree, but the introduction clearly highlights that the fact of each school has the freedom to determine how and when to use it.

Mediation is quoted again in different articles of the first title of the decree. This title is entirely dedicated to describe the different organisms of control of coexistence that every school should have, and the uses and goals they should follow. In this case the references are only to include mediation as one of the procedures of conflict resolution, which is considered, as it is quoted in the article 1.1, as an educational process.

Article 1: *objecte i àmbit d'aplicació*

“1.1 Aquest decret té per objecte la regulació dels drets i deures de l'alumnat, de les normes de convivència, de la mediació com a procés educatiu de gestió de conflictes i del règim disciplinari en els centres educatius no universitaris de Catalunya.”

Article 4: *millora de la convivència*

“4.1 La direcció dels centres educatius públics ha d'afavorir la convivència en el centre i garantir la mediació en la resolució dels conflictes.”

Article 5: *Reglament de règim interior*

“5.3 Els centres educatius que decideixin utilitzar la mediació en el procés de gestió de la convivència han de concretar als seus reglaments de règim interior el procediment de mediació previst en aquest Decret”.

The title II of the decree describes in details the rights and duties of the students. In this title there are specific references to academic issues, but in most cases their rights and duties are related to coexistence issues, in order to achieve a good climate in school.

The title III of the decree is entirely dedicated to “school mediation as an educational process of conflict management”. In this title mediation is described as “un mètode de resolució de conflictes mitjançant la intervenció d'una tercera persona, amb formació específica i imparcial, amb l'objecte d'ajudar les parts a obtenir per elles mateixes un acord satisfactori.” (A method of conflict resolution through the intervention of an impartial third party who has a specific training, with the objective to help them to reach a resolution by themselves which satisfies all parties involved [translation is mine]) (art. 23). It also describes the principles to follow as; voluntary participation, impartiality of the mediator, confidentiality of all participants and the individual characteristic of the process, which means the involved people have to participate by themselves, without the use of anyone acting in their name. (art. 24)

The article 25 describes the uses of mediation. In the first point it explains that this method can be used as a prevention tool in conflicts between members of the school community, including the conducts that are not considered as a direct threat to the coexistence at the school. This means that the use of mediation is open to all kind of tensions that could deteriorate the school climate, even if they are not considered as punishable conflicts.

The second point introduces the use of mediation for the conflicts that are indeed part of the punishable behaviors. Therefore, we must understand, that mediation cannot only be used as a prevention method, but also as a restorative one. Later on we will see more details on how it should be conducted and its effects on the disciplinary system. For now, the important point is to outline the cases where mediation cannot be used. It is written in the article 25.2 a) that mediation won't be used in conflicts where there are "L'agressió física o les amenaces a membres de la comunitat educativa." (article 38b) or "Les vexacions o humiliacions a qualsevol membre de la comunitat escolar, particularment aquelles que tinguin una implicació de gènere, sexual, racial o xenòfoba, o es realitzin contra l'alumnat més vulnerable per les seves característiques personals, socials o educatives." (article 38c) if there is severe violence or intimidation, or "La reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència en el centre." (article 38h)

From these three points, the 38b is extremely importance for our work. We will surely revisit it again, especially at the closing remarks. For now, it is just enough to note that it is created to protect the most vulnerable students. But we will argue that in fact it acts against their best interest, since it limits the use of the method considered more efficient for restoration than traditional punishment to some of their conflicts and, therefore, denying them the right to use a democratic tool that other students have.

The limitation of the point 38h can be seen more clearly in the article 25.2 b, where it limits the use of mediation to two conflicts per person every school year. This is one of the most contested aspects by teachers who are responsible for mediation services in schools, and according to our research it is one of the most ignored points of the decree. In fact, this limitation is a proof of the real expectations from mediation. Despite talking about it as a successful method to achieve a better coexistence, there are doubts about its real abilities of change. How else could be understood a limit of two mediations per student and year? As some of the teachers told us, mediation is a new approach to conflict resolution,

which requires learning. A limited access to mediation shouldn't be determined by the number of cases one has participated in, but by their attitude on each one of them.

Article 25

Àmbit d'aplicació

25.1 El procés de mediació pot utilitzar-se com a estratègia preventiva en la gestió de conflictes entre membres de la comunitat escolar, encara que no estiguin tipificats com a conductes contràries o greument perjudicials per a la convivència en el centre.

25.2 Es pot oferir la mediació en la resolució de conflictes generats per conductes de l'alumnat contràries a les normes de convivència o greument perjudicials per a la convivència del centre, llevat que es doni alguna de les circumstàncies següents:

a) Que la conducta sigui una de les descrites en l'apartat b) o c) de l'article 38, i s'hagi emprat greu violència o intimidació, o la descrita en l'apartat h) del mateix article.

b) Que ja s'hagi utilitzat el procés de mediació en la gestió de dos conflictes amb el mateix alumne o alumna, durant el mateix curs escolar, qualsevol que hagi estat el resultat d'aquests processos.

25.3 Es pot oferir la mediació com a estratègia de reparació o de reconciliació, un cop aplicada una mesura correctora o una sanció, per tal de restablir la confiança entre les persones i proporcionar nous elements de resposta en situacions semblants que es puguin produir.

The chapter 2 of the title III describes the procedures to be followed from the beginning to the end of a mediation process. The article 26 describes the beginning of mediation. The process may start from a demand of a student or as an offer from the school. In any case it stops the disciplinary process if there was one.

The article 27 describes the steps to be taken in the process of mediation, from the moment of proposal to the mediation itself. To finish this chapter, the article 28 describes the steps to be taken after the mediation itself, in both cases of success or failure of it.

What is interesting in these articles is the implicit presence of students in all mediation processes. Even in some points it can be understood that other members of the school community can be part of mediation, the general perception is that students are the main subjects for it. This perception is especially sensed when mediation is considered as an alternative to the disciplinary system, which affects only students, and it is even more evident in

the article 28.2 when it points out that conciliation is only done when students recognize their conduct, giving them the sole responsibility of causing misbehaviors.

The last title of the decree – and the longest – specifically talks about the disciplinary regime. Again, we'll point out the parts that are more important for our analysis. The title begins describing the right of education above all and, in the case of compulsory education, the right of schooling as well (article 29.1). It describes the punishable conducts, similar to how they were already described in article 22 (article 30).

The article 31 is about the situations that can be attenuating or aggravating when sanctioning a disciplinary conduct. Among the latter we find “Que l'acte comès atempti contra el deure de no discriminar a cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, “raça”, sexe, religió o per qualsevol altra circumstància personal o social.” (article 31.2a).

The chapter 2 describes the different types of conducts that are considered against the rules of coexistence and the different measures of correction that can be applied. Mediation is not considered as an option, even though we saw previously that it was possible to use it to solve at least some of the conducts that are described here:

Capítol 2. Conductes contràries a les normes de convivència del centre i mesures correctores

Article 33. Conductes contràries a les normes de convivència

33.1 S'han de considerar conductes contràries a les normes de convivència del centre les següents:

- a) Les faltes injustificades de puntualitat o d'assistència a classe.
- b) Els actes d'incorrecció o desconsideració amb els altres membres de la comunitat escolar.
- c) Els actes injustificats que alterin el desenvolupament normal de les activitats del centre.
- d) Els actes d'indisciplina i les injúries o les ofenses contra membres de la comunitat escolar.
- e) El deteriorament, causat intencionadament, de les dependències del centre, o del material d'aquest o del de la comunitat escolar.
- f) Qualsevol altra incorrecció que alteri el normal desenvolupament de l'activitat escolar, que no constitueixi falta segons l'article 38 d'aquest Decret.

33.2 Els reglaments de règim interior poden concretar aquestes conductes, sempre tenint en compte que no han de tenir la gravetat de les descrites al capítol 3 d'aquest títol 4, i que han de respectar els drets de l'alumnat així com el compliment dels deures previstos en aquest Decret.

Article 34. Mesures correctores

34.1 Les mesures correctores que els reglaments de règim interior poden preveure són les següents:

- a) Amonestació oral.
- b) Compareixença immediata davant del o la cap d'estudis o del director o la directora del centre.
- c) Privació del temps d'esbarjo.
- d) Amonestació escrita.
- e) Realització de tasques educadores per a l'alumne o l'alumna, en horari no lectiu, i/o la reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al d'altres membres de la comunitat educativa. La realització d'aquestes tasques no es podrà prolongar per un període superior a dues setmanes.
- f) Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre per un període màxim d'un mes.
- g) Canvi de grup o classe de l'alumne o de l'alumna per un període màxim de quinze dies.
- h) Suspensió del dret d'assistència a determinades classes per un període no superior a cinc dies lectius. Durant la impartició d'aquestes classes l'alumne o l'alumna ha de romandre al centre efectuant els treballs acadèmics que se li encomanin.

34.2 La imposició de les mesures correctores previstes a les lletres d), e), f), g) i h) de l'apartat anterior s'han de comunicar formalment als pares dels alumnes i les alumnes, quan aquests són menors d'edat.

Chapter 3 describes the behaviors qualified as faults because they are considered specially damaging to coexistence. This chapter contains the article 38 that

included the cases previously described, where mediation is explicitly forbidden. The chapter also describes the correcting measures to be applied, which coincide in some cases with the ones described in the article 34, but now they also include the final expulsion of the student from the school.

Capítol 3. Conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre, qualificades com a falta, i sancions

Article 38. Conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre

Són sancionables com a faltes, en els termes i amb el procediment establerts en aquest capítol, les següents conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre:

- a) Els actes greus d'indisciplina i les injúries o ofenses contra membres de la comunitat escolar que depassen la incorrecció o la desconsideració previstes a l'article 33.
- b) L'agressió física o les amenaces a membres de la comunitat educativa.
- c) Les vexacions o humiliacions a qualsevol membre de la comunitat escolar, particularment aquelles que tinguin una implicació de gènere, sexual, racial o xenòfoba, o es realitzin contra l'alumnat més vulnerable per les seves característiques personals, socials o educatives.
- d) La suplantació de personalitat en actes de la vida docent i la falsificació o sostracció de documents i material acadèmic.
- e) El deteriorament greu, causat intencionadament, de les dependències del centre, del seu material o dels objectes i les pertinences dels altres membres de la comunitat educativa.
- f) Els actes injustificats que alterin greument el desenvolupament normal de les activitats del centre.
- g) Les actuacions i les incitacions a actuacions perjudicials per a la salut i la integritat personal dels membres de la comunitat educativa del centre.
- h) La reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència en el centre.

Article 39. Sancions

Les sancions que poden imposar-se per la comissió de les faltes previstes a l'article anterior són les següents:

- a) Realització de tasques educadores per a l'alumne o l'alumna, en horari no lectiu, i/o la reparació econòmica dels danys materials causats. La realització d'aquestes tasques no es pot prolongar per un període superior a un mes.
- b) Suspensió del dret a participar en determinades activitats extraescolars o complementàries durant un període que no pot ser superior a tres mesos o al que resti per a la finalització del corresponent curs acadèmic.
- c) Canvi de grup o classe de l'alumne.
- d) Suspensió del dret d'assistència al centre o a determinades classes per un període que no pot ser superior a quinze dies lectius, sense que això comporti la pèrdua del dret a l'avaluació contínua, i sens perjudici de l'obligació que l'alumne o l'alumna realitzi determinats treballs acadèmics fora del centre. El tutor o tutora ha de lliurar a l'alumne o a l'alumna un pla de treball de les activitats que ha de realitzar i establirà les formes de seguiment i control durant els dies de no assistència al centre per tal de garantir el dret a l'avaluació contínua.
- e) Inhabilitació per cursar estudis al centre per un període de tres mesos o pel que resti per a la fi del corresponent curs acadèmic si el període és inferior.
- f) Inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre en el que s'ha comès la falta.

The rest of the chapter describes the procedures to follow on the disciplinary process. It explains how to open a record for the student and how to proceed. Mediation is not mentioned in this chapter as a part of the process. This implies, once again, that it is perceived as a pedagogic tool, and as something unrelated from the punitive system, which should be activated in cases of specially disturbing behaviors.

Nonetheless, it is interesting to note a reference to another kind of mediation in the article 40.2. This article explains the procedure to follow by the school if students are to be prosecuted by the judicial system. In Catalonia, juvenile court use mediation as a valid strategy to face legal issues, promoting and giving it full validity if the parts agree and the judge doesn't oppose. In the cases where school property is damaged, the article 40.2 requires the presence of a member of the school board to act in the name of the center in a mediation process.

Article 40. Responsabilitat penal

40.2 Quan, de conformitat amb la legislació reguladora de la responsabilitat penal dels menors, s'hagi obert el corresponent expedient a un o una menor per la seva presumpta participació en danys a les instal·lacions o al material del centre docent o per la sostracció d'aquest material, i el menor o la menor hagi manifestat al ministeri fiscal la seva voluntat de participar en un procediment de mediació penal juvenil, el director o la directora del centre o la persona membre del consell escolar que es designi, ha d'assistir en representació del centre a la convocatòria feta per l'equip de mediació corresponent, per escoltar la proposta de conciliació o de reparació del menor i avaluar-la.

Below legislation: el pla de convivència

Schools have their own documents and regulations that help them to adapt the demands of legislative documents to their particular reality. The Interior Regime Regulation (RRI, Reglament de Regim Intern) is the document that specifies the rules of coexistence, the mechanisms of participation, contains the warranties to defend the rights and duties of students and describes the corrective measures to be taken in different situations. Also, as it is commented before, it should describe the uses and characteristics of mediation if the school chooses to make use of it (Decret 279/2006, art. 5).

But since 2009 schools are asked to write a new document, which shouldn't only contain the disciplinary regime, but also include all the actions that are going to be taken in order to promote a better coexistence. This document is called coexistence plan and even though each center should develop its own, the Department of Education provides a guideline of the different contents it should have and how to organize and describe them.

As it can be expected, mediation is perceived in the coexistence plan as it is in the legislation. It starts by explaining the ideological bases that justify the document. The need for a coexistence plan was first mentioned in "Declaration of Seu d'Urgell". This is a decalogue resulting from the 4th conference of "Educacio i entorn" (Education and environment) with the intention to promote the values

of coexistence in education and social environment in Catalonia. The declaration points out the necessity to educate in coexistence in a time of enormous social changes, and stresses the role of school, families, mass media, after-school activities, local governments and general politics in acting all together to achieve a better coexistence.

Two aspects of the coexistence plan are worth mentioning for our research. The first point, *la convivència: element central de la societat i de l'educació* (coexistence: central element of society and education) concludes by declaring that since conflict is an inevitable part of coexistence, it should be challenged "des de la singularitat, evitant les generalitzacions i a partir de la cultura de la mediació" (from singularity, avoiding generalizations and from culture of mediation). Mediation, therefore, should be key when solving conflicts between different actors. The third point, *convivència i aprenentatge* (coexistence and learning), expresses the importance of the role of teachers in the process of accomplishing coexistence and stresses that the way they do their job is highly relevant to it. This is an important point in my opinion because it offers a critical perspective that is not easy to see in education documents.

The rest of the document offers schools a structure to follow in developing their own coexistence plan, and describes the aspects that the plan should include and where to include them. Given its practical character I'm not going to go again point-by-point, since it contains information taken from the other documents already described in this chapter.

There is, still, one last aspect that should be pointed out and it is related to the very structure of the document. The coexistence plan is divided in three different levels - as described in the document -: Values and attitudes, conflict resolution and organizational frame. Each level contains several aspects that should be described and offers a guideline to check what is already implemented and if there is any room for improvement.

The third level - organizational frame - refers to the different rules and regulations of the school. These include the Interior Regime Reglament and other structures of participation and organization existing in the school. The conflict resolution level is divided in three categories, absenteeism, minor conflicts and major conflicts.

The longest level is the first one, related to values and attitudes, which includes all the measures dedicated to achieve a better school climate; from the welcoming of new students to coexistence strategies, equality measures and education of positive conflict resolution.

Even though mediation is mentioned as a possible resource in the section of minor conflicts, a spot is dedicated to it under the level of values and attitudes, as part of the aspects to utilize when learning positive strategies for coexistence. Once again, even though the ideological discourse points out the central importance of positive conflict resolution, when it comes to specifics this is classified as an educational tool rather than something that can substitute the traditional system of discipline based on punishment.

**TERCERA PART:
RESPOSTES DES DE LA
MEDIACIÓ**

LA MEDIACIÓ EN L'ÀMBIT ESCOLAR: CAPÍTOL DEL LLIBRE BLANC DE LA MEDIACIÓ A CATALUNYA

Sílvia Carrasco Pons, dir. (UAB)
Rita Villà Taverner (UAB)
Maribel Ponferrada Arteaga (UAB)
Elisenda Casañas Adam (UAB)

Equip de treball

Sílvia Carrasco Pons és professora titular d'Antropologia Social del Departament d'Antropologia Social i Cultural de la UAB, responsable del Grup de Recerca EMIGRA (Educació, Migracions, Infància) i sotsdirectora del Centre d'Estudis i Recerca en Migracions de la UAB. Ha dirigit l'equip d'aquest estudi.

Maria Isabel Ponferrada Arteaga és investigadora postdoctoral Juan de la Cierva al Departament d'Antropologia Social i Història d'Amèrica i Àfrica de la UB, membre del Grup EMIGRA i del CER Migracions de la UAB.

Rita Villà Taverner és becària predoctoral FI de l'ICIP (Institut Català Internacional de la Pau) i doctoranda del Departament d'Antropologia Social i Cultural de la UAB, també membre del Grup EMIGRA i del CER Migracions de la UAB.

Elisenda Casañas Adam és investigadora postdoctoral del Departament de Ciència Política i Dret Públic de la UAB, membre del Grup de Recerca sobre Estudis Federals i Autonòmics i col·laboradora de recerca de l'Institut de Dret i Tecnologia de la UAB.

Per realitzar aquest estudi s'ha comptat amb la col·laboració dels professionals de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar de la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i la participació voluntària dels equips directius, el professorat i l'alumnat dels centres que, per raons de confidencialitat, romanen anònims. Agraïm especialment a Isabel Darder, responsable de la Direcció General, i a Susanna Dols, responsable de la USCE, la generositat amb què han compartit amb nosaltres les seves dades, coneixements i experiència.

S'ha comptat també amb el suport puntual d'especialistes del món acadèmic i professional en temes d'educació, mediació, joventut, diversitat i canvis socioculturals, a qui s'ha consultat en diversos aspectes i etapes de la recerca.

Finalment, els ja llicenciats en Sociologia per la UAB, Judit Borràs Pla i Santiago Bonillo Gutiérrez varen realitzar les seves pràctiques professionals de llicenciatura en tasques de suport tècnic en el marc d'aquest estudi durant el curs 2008-2009.

Resum

Aquest capítol presenta els resultats de l'estudi sobre l'estat actual de la mediació en l'àmbit escolar a Catalunya. Els resultats s'han obtingut a partir d'un doble abordatge quantitatiu i qualitatiu que ens permet obtenir dades de la seva implantació i de les seves característiques i alhora conèixer les motivacions, percepcions i valoracions concretes dels diferents actors dels centres escolars i de l'administració educativa que estan liderant la introducció de la mediació en aquest àmbit. Per mitjà d'una recopilació de casos es presenta una anàlisi sistematitzada de la situació global de conflictivitat en l'àmbit educatiu i quines són les vies que actualment s'estan utilitzant per abordar-la. L'objectiu últim del capítol és oferir noves perspectives que permetin una ampliació de l'ús de la mediació amb totes les garanties jurídiques, de manera que també s'ha analitzat l'estat actual de la regulació jurídica de la mediació escolar com a punt de partida per contribuir a reforçar-la.

Paraules clau: Mediació escolar, mediació educativa, conflicte escolar, educació obligatòria, Catalunya, cultura del diàleg

1.1 Definició. La mediació en l'àmbit escolar

1.1.1 Una reflexió preliminar

L'emergència de la mediació en l'àmbit escolar és indissociable d'una preocupació creixent arran de canvis profunds que es constaten o es perceben a l'escola. Als canvis socials i culturals generals que afecten els mecanismes i continguts de la socialització familiar, i les tensions entre els models de relació i els models d'autoritat, s'afegeixen els canvis específics que fan més complexos els centres educatius, derivats de l'allargament de l'escolarització obligatòria i la composició sociocultural de l'alumnat. La mediació escolar es desenvolupa amb

la percepció de conflicte i aspira a introduir transformacions culturals en la seva resolució. Com veurem més endavant, el Departament d'Educació i alguns instituts van començar fa temps a respondre a aquestes preocupacions amb diverses experiències i programes pioners que han anat assolint el paper prioritari que té en l'actualitat la mediació en la innovació educativa.

La mediació en l'àmbit escolar s'ha de considerar de forma general com una estratègia de *resolució dialogada i col·laborativa de conflictes* que, a diferència de la seva aplicació en altres àmbits, té també un caràcter d'*intervenció educativa intencional*. Això vol dir que, si bé tot procés de mediació en qualsevol àmbit comporta l'aprenentatge de nous plantejaments de resolució de conflictes, la mediació en l'àmbit escolar és doblement educativa. La definició que en fan Munné i McCragh (2006) seria aplicable, així, a tot tipus de mediació:

«Un procés de diàleg que es realitza entre les parts implicades, amb la presència d'una tercera persona imparcial que no ha d'influir en la resolució del conflicte, però que facilita l'entesa entre les parts. El poder recau en el diàleg. Això no obstant, i atesa la situació, aquest diàleg no podria tenir lloc sense cap facilitador de la comunicació. (...) *El procés de mediació es caracteritza per ser un procés educatiu, voluntari, confidencial, col·laboratiu i amb poder de decisió per a les parts.*» (Munné i MacGragh: 17; cursiva nostra)

Els materials del Departament d'Educació (2003) elaborats per introduir la mediació als centres educatius de secundària destacaven els principis generals que conté la definició de Munné i McCragh (2006), concretats i sintetitzats en aquests eixos: voluntarietat de participació, imparcialitat de la persona medidora, confidencialitat de tot el procés, caràcter personal del procés. Hi ha un grau de consens important al voltant del procés de fons que té lloc amb la mediació i el tipus de procediment a seguir, així com al voltant de les condicions que ha de garantir.

Les especificitats de les consideracions al voltant de la mediació en l'àmbit escolar han estat ben assenyalades per la literatura i, per bé que hi ha grans avenços en consensos, hi ha alguns debats que continuen oberts i que s'han de

tenir presents a mesura que es va consolidant la seva penetració. En els apartats següents s'exposaran les qüestions més rellevants d'aquests debats, però és important avançar breument quin n'és el nucli dins d'aquesta reflexió preliminar.

D'una banda, es produeix una forta identificació entre l'àmbit institucional on pot sorgir o es pot fer palès el conflicte —l'escola— i l'activitat que s'hi desenvolupa —educativa. De l'altra, predomina l'èmfasi en la mediació escolar com una estratègia principalment aplicada als conflictes entre iguals i, per tant, com un conjunt d'elements que han de ser apresos per part de l'alumnat als centres escolars. Una altra qüestió que també es planteja sovint en la recerca sobre mediació i conflicte en l'àmbit escolar, i que està relacionada amb aquesta concepció, té a veure amb les ambigüitats que envolten sovint bona part dels conflictes sorgits als límits de l'escola com a institució i també amb els conflictes que tenen per objecte pròpiament alguns elements o processos de les activitats educatives o del sistema educatiu i escolar en el context social. Molts d'aquests conflictes han quedat tradicionalment al marge de les actuacions mediadores de l'àmbit escolar, amb tendències i orientacions diverses a diferents països. A Catalunya, aquests aspectes s'han reformulat a partir del nou marc jurídic proporcionat per la Llei d'educació catalana, que inclou una ampliació dels àmbits de competència dels centres escolars en aquests espais limítrofes (Casañas, 2010). Cal pensar, doncs, que l'aplicació de la mediació s'hi podrà estendre properament i, de fet, ja es porten a terme experiències i iniciatives en aquest sentit, que s'exposaran en els apartats corresponents d'aquest capítol.

En aquest apartat revisarem les diferents especificitats de la mediació escolar i les circumstàncies del seu desenvolupament com a possibles factors explicatius d'aquests debats, amb el propòsit d'identificar els elements clau que cal investigar per tal de contribuir a aclarir-ne el camp i millorar i consolidar-ne l'aplicació a Catalunya.

1.1.2 Orígens de la mediació escolar

La mediació escolar s'inicia als EUA a la dècada dels 60 arran dels moviments per la pau i els grups religiosos, d'una banda, i els corrents d'aprenentatge cooperatiu provinents de la psicologia educativa, de l'altra. L'augment de violència a les aules porta a treballar directament amb l'alumnat en la prevenció de conflictes. Un dels primers programes que ha tingut més recorregut parteix d'una noció de mediació escolar com una orientació socialitzadora davant el conflicte i també preventiva davant la violència, en la línia del programa *Teaching students to be peacemakers (TSP)*, desenvolupat per David W. Johnson i Roger T. Johnson en aquest període. Aquesta perspectiva es basa en la consideració del conflicte com un element positiu per l'aprenentatge si es treballa pedagògicament, amb efectes positius tant per la convivència com pels aprenentatges curriculars i personals, un aprenentatge que va més enllà dels casos de tercers als quals s'aplica (Johnson, 1998; Stevahn, 2004).

Entre els anys 70 i 80 es dissenyen i s'inicien programes formals en altres països anglosaxons, especialment al Canadà, al Regne Unit o a Nova Zelanda, que tenen la mediació com a eix fonamental de la resolució de conflictes. També als EUA neix l'any 1984 la National Association for Mediation in Education (NAME), que onze anys més tard, al desembre de 1995, s'incorpora al National Institute for Dispute Resolution (NIDR) i es converteix en la Conflict Resolution Education Network (CREnet) (Boqué, 2002).

Ara bé, sota el rètol de mediació escolar a vegades es troben recursos tan diversos com els dedicats a la prevenció de l'ús de drogues o de la violència de gènere o, inicialment, a la prevenció del *bullying*, al costat de programes amb voluntat més holística, que pretenen establir un bon *clima de centre*, entès com «*la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa*» (Blaya et. alt., 2006: 295).

A Espanya comença a parlar-se de mediació escolar a principis dels noranta. El Centre d'Investigació per la Pau *Gernika Gogoratuz* és un dels pioners, en iniciar un primer programa l'any 1993 (Pérez Crespo, 2003) que parteix dels principis

dels moviments per la pau americans. A Catalunya, però, tot i que el camp ara s'ha ampliat amb altres orientacions, l'interès originari l'administració educativa per la mediació de va partir de la psicologia del comportament⁶, és a dir, d'aquella centrada en adolescents i joves considerats conflictius i no tant en la identificació de conflictes d'interessos entre grups o conflictes relacionals entre individus. Un breu repàs de la dedicació de les revistes d'orientació pedagògica més consultades pel professorat, com ara *Cuadernos de Pedagogia* o *Aula de Innovación Educativa* als temes relacionats amb la convivència i els conflictes a l'escola permet veure com en molt pocs anys s'ha produït una ràpida evolució en les conceptualitzacions de la mediació escolar, encara que aquesta diversitat d'orígens i orientacions sigui subjacent en alguns dels interrogants que es plantegen en la pràctica.

1.1.3 Ampliant la definició de la mediació escolar

El sistema educatiu (des de la LOGSE fins la LOE) estableix la distinció entre la missió *d'educar en actituds, valors i normes* i en *continguts i procediments* per part del professorat. És a dir, idealment, el professorat pot ser considerat alhora expert (en continguts i procediments) i referent (en actituds, valors i normes), i en aquest sentit l'educació per la resolució de conflictes a través de la mediació encarnaria un avenç democràtic que inclouria ambdós vessants i s'esperaria que el professorat el pogués liderar com a part de la seva missió. Però la filosofia des de la qual s'impulsa la mediació escolar és més ambiciosa i, per tant, la introducció de la mediació en l'àmbit escolar no és només, ni principalment, una qüestió d'aprenentatge per l'alumnat, en la mesura que té implicacions en la transformació de tota la cultura escolar tradicional i les seves respostes davant dels conflictes.

La mediació pretén dotar de protagonisme les parts implicades en un conflicte, transmetre'ls la responsabilitat d'acostar posicions en un principi oposades,

⁶ Originàriament es va inspirar en una adaptació, iniciada a la Comunitat Autònoma de Canàries, del programa *Think aloud*, dissenyat per Mary Ann S. Bash & Bonnie W. Camp, basat en els treballs duts a terme per Ross (vegeu Bibliografia).

d'entendre el contrari i de cercar conjuntament una solució que sigui satisfactòria per a totes les parts. El que es pretén és, principalment, fugir de les solucions imposades que reforcen la imatge de guanyador-perdedor i atorguen a un tercer la capacitat de decidir sobre els actes d'altres persones, per la responsabilització de les pròpies accions. És un procés altament educatiu, en tant que pretén dotar de noves eines els implicats, però els seus objectius no es limiten a aquest aspecte, sinó que entenen que les solucions acordades han de ser respectades i tenir plenes garanties jurídiques⁷. També és un procés social i cultural. L'orientació pedagògica específica de la mediació escolar correspon sobretot a les fases prèvies, a la formació en valors i l'educació en una cultura no violenta, en la línia del que diversos teòrics de la mediació afirmen sobre la necessitat de treballar aquesta metodologia als centres escolars (Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2002). No s'ha de perdre de vista, doncs, que la funció educativa dels processos de mediació i de la cultura de la mediació *també* s'ha de desenvolupar als centres educatius entre els adults. És a dir, s'ha d'orientar *a tota la comunitat educativa dins de la qual pot emergir el conflicte*, tot i que els seus membres ocupin posicions diferents i desiguals en la mateixa institució i els seus drets i deures es regulin per mitjà de normatives també diferents.

Conseqüentment, com a eina de resolució de conflictes en l'àmbit escolar, amb efectes organitzatius i econòmics, la mediació escolar no pot estar limitada ni explícita ni implícitament als membres de la comunitat educativa associats per defecte amb l'origen dels conflictes, com ho és l'alumnat. És important tenir en compte el que mostren alguns estudis (Carrasco, Ponferrada, Villà et. alt, 2006) sobre les percepcions de l'alumnat, en el sentit que els conflictes entre iguals no són els que més els preocupen⁸. Sí que constitueixen motiu de preocupació per a l'alumnat els aspectes que tenen a veure amb la percepció d'imposicions arbitràries en les normes de funcionament i sancions, o amb la manca

⁷ Amb l'excepció de la mediació penal, que es realitza de manera paral·lela a un judici i en la qual el jutge té la capacitat de decidir si dóna per vàlids els acords obtinguts en el procés de mediació.

⁸ L'encàrrec conjunt del Síndic de Greuges de Catalunya (Defensor del Menor) i l'Ararteko del País Basc l'any 2006 per elaborar la recerca base dels informes explicitava la perspectiva de convivència i confrontació *entre iguals* als centres educatius, encara amb la inèrcia de la preocupació pel *bullying*. Els resultats a Catalunya, però, van mostrar que aquesta perspectiva era limitadora i que la perspectiva del clima de centre ampliava la comprensió del fenomen.

d'instàncies i canals efectius per vehicular inquietuds i malestars individuals i col·lectius. Des de la perspectiva de l'alumnat, els conflictes entre iguals tampoc no són, en última instància, els que més incidència tenen en la consecució d'un bon *clima de centre*, que és un dels indicadors més consistents a l'hora de mesurar el benestar psicosocial de tots els actors de la institució escolar (del Rey, 2003; Díaz Aguado, 2008; Rodríguez, 2007; Araos i Correa, 2004). Un bon clima de centre també sembla ser una condició per al desenvolupament de pràctiques de mediació i de resolució dialogada de conflictes, atès que es basa en la *confiança* entre els actors i les relacions de *respecte* entre ells. En realitat, doncs, sembla que les condicions per promoure la mediació i els efectes de la seva introducció es retroalimenten positivament als centres escolars.

Un dels objectius implícits de la mediació escolar és *evitar que s'externalitzin els conflictes*, aspecte que s'acostuma a prendre com a indicador que el procés no ha estat reeixit. Aquesta és una qüestió relativa, en la mesura que les diferents instàncies disponibles per intervenir en la mediació en l'àmbit escolar poden no estar totes situades als centres sinó, des d'una perspectiva més àmplia, en altres serveis dins de l'estructura de l'administració educativa. El concepte d'èxit o fracàs del procés també s'hauria de relativitzar, considerant només que el conflicte s'externalitza quan escala a la via judicial.

1.1.4 Conflictes a l'escola i mediació escolar

Revisem breument ara la noció de *conflicte escolar* des d'una perspectiva global que inclogui la diversitat d'actors de la comunitat educativa implicats. Els conflictes escolars definits de forma convencional —i limitada— com els que s'esdevenen entre l'alumnat tampoc no són tots objecte de mediació ni poden ser-ho. Es poden distingir tres tipus de conflicte entre iguals: els que sorgeixen al voltant de personalitats psicopàtiques, els que es deriven de comportaments de rivalitat entre grups (que continuen tenint una certa acceptació popular i sovint emmascaren els anteriors), i els conflictes interpersonals de natura diversa que tenen lloc entre dos individus.

El conflicte escolar és un concepte complex que pot ser entès i abordat des de diverses perspectives. Es pot entendre des d'una perspectiva psicològica que destaca les diferències entre individus concrets com a font de confrontació, que predomina a l'hora d'abordar la violència entre iguals als centres educatius (Olweus, 1979, 1983). Aquesta és la perspectiva habitual fins i tot en casos en què teòricament es fa explícita la importància del context per entendre l'emergència de la violència entre individus, però a la pràctica les tècniques utilitzades no busquen resultats en aquest sentit (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Ortega, 2000, 2001; Departaments d'Interior i d'Ensenyament, 2001; Oñederra, 2004). Aparentment, i si no es va més enllà, la mediació escolar, podria obviar gran part dels conflictes que sorgeixen als centres (Martínez-Otero, 2001) i que provenen de situacions contextuais, o els originats pels prejudicis cap a grups i individus objecte de discriminacions (Serra, 2003 i 2006). Altres exemples, com les baralles entre alumnes ocorregudes fora del recinte escolar poden ser o no considerades objecte d'atenció i/o responsabilitat del centre, i per tant, poden no ser objecte d'intervencions de mediació. Fins i tot amb les noves regulacions jurídiques derivades de l'aplicació de la Llei d'educació, la gestió d'aquests conflictes és molt diversa, ja que la decisió d'intervenir, la forma de la intervenció i la mobilització dels recursos per dur-la a terme depèn de la interpretació de la direcció dels centres⁹.

Pel que fa als conflictes que sorgeixen fora de l'escola, però que de manera més o menys directa hi estan relacionats, cal distingir entre els *conflictes amb l'escola* com a recurs social i els *conflictes visibles fora dels murs escolars* però que s'originen a l'escola. Un exemple recurrent del primer tipus és l'enfrontament entre les famílies i l'administració arran de l'assignació de places escolars i les

⁹ Aquí no ens estem referint a les situacions que poden derivar en responsabilitats civils dels responsables dels centres i que assenyalen les escoles com *llocs perillosos*, en la línia que descriu Potts (2006). Amb tot, una part creixent dels conflictes pot encaixar en aquesta perspectiva a mesura que els pares i l'administració deleguen més atribucions i tasques a l'escola, però també a mesura que tant pares com alumnes se situen progressivament en posicions de reclamar responsabilitats respecte dels drets que consideren desatesos o vulnerats, al marge dels aspectes jurídics clarament establerts.

dinàmiques d'elecció d'escola¹⁰, o de la reclamació d'atencions educatives que els pares no consideren satisfetes amb relació als seus fills, i que a la llarga afecten les relacions que s'estableixen en el seu si (Felouzis i Perroton, 2007; Levitas, 2005; Hursh, 2005; James, 2008). Els exemples més freqüents del segon tipus són els episodis en els quals un conflicte que s'inicia entre l'alumnat pot acabar implicant agressions entre pares i professorat fora de l'escola. Això ens remet a un aspecte clau: cal analitzar els conflictes des d'una perspectiva diacrònica per entendre la importància de les intervencions mediadores en els moments pertinents. L'espiral d'implicació en un conflicte per part de diferents actors que ocupen posicions diverses dins i fora del centre escolar reclama la consideració de conflicte escolar també pels conflictes que emergeixen a la seva àrea d'influència o que es concreten en ella, en un *transvasament continu entre els murs de l'escola, i entre els actors dels conflictes i les seves posicions*.

L'escola és, per tant, molt més que un escenari particular on tenen lloc conflictes específics entre actors específics, i la mediació escolar hauria de ser molt més que la socialització en formes dialogades per a la seva resolució, com ja hem fet notar anteriorment. També és una arena de confrontació privilegiada de quelcom que s'origina i/o s'esdevé més enllà, i que, alhora, pot exportar més enllà la confrontació interna. Aquesta discussió és fonamental per entendre l'abast necessari de la definició del concepte de mediació escolar o per prendre decisions que ubiquin els conflictes, i les seves fases, en altres àmbits d'actuació de la mediació: per exemple, en la mediació comunitària o en la mediació entre la ciutadania i l'administració.

Per acabar, cal assenyalar dues característiques més que contribueixen a fer específica la mediació escolar. En el pla teòric hi ha quatre actors diferenciats que poden actuar com mediadors escolars: professorat, personal administratiu i de serveis del centre, famílies i alumnes. I a la pràctica, s'intenta que la persona medidora es trobi en posicions el més semblants possibles a les persones mediades. Atès que la majoria d'intervencions en què s'aplica la mediació escolar

¹⁰ Aquest estudi no ha abordat aquest tipus de conflicte, que correspondria en part a l'àmbit de les relacions amb l'administració, tot i que en moltes ocasions se n'ocupa el propi Departament d'Educació per mitjà de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar, com es veurà més endavant.

són casos de conflictes entre alumnat, com veurem, també la major part de les persones mediadores pertanyen a l'alumnat, sovint amb el suport i supervisió d'algun membre del professorat, tasca que generalment recau en els responsables de les comissions de convivència o de mediació dels centres. El més important aquí és fer notar que *els mediadors escolars no són professionals de la mediació i la majoria de mediadors són menors d'edat*.

1.2 L'estudi de la mediació en l'àmbit escolar

L'estudi de la mediació en l'àmbit escolar està molt condicionat per la recerca avaluativa sobre la introducció de la mediació escolar i per les orientacions de tipus psicopedagògic, no necessàriament basades en la recerca empírica, adreçades a destacar-ne el valor i a promoure'n la implantació. En aquest sentit, hi ha un desequilibri manifest entre la recerca sobre conflictes i la violència relacionats amb l'escola i l'alumnat, d'una banda, i la recerca sobre els processos de resolució de conflictes en general, i encara menys sobre la mediació com a estratègia per a resoldre'ls, de l'altra. La literatura més freqüent consisteix sobretot en els manuals per a dur a terme la mediació escolar, els materials dels observatoris de la mediació i/o de la convivència escolar i els relats d'experiències concretes a mode de reflexions sobre la pràctica.

Ara per ara, a les revistes d'educació especialitzades són cada vegada més freqüents els articles de reflexió sobre la mediació escolar. En la majoria de casos els autors són docents o professionals de camps relacionats amb l'educació o amb la recerca educativa, com la psicologia o la sociologia, que reflexionen sobre els beneficis de les tècniques relacionades amb la mediació per aconseguir una disminució dels conflictes als centres. Aquesta literatura aborda, de manera teòrica o a partir d'experiències concretes, els passos que han seguit, els beneficis que ha comportat la mediació i les limitacions que han trobat (García i García, 2001).

De la literatura internacional, volem destacar dos textos recents que resulten emblemàtics de dos tipus d'orientacions complementàries en la literatura de recerca sobre mediació en l'àmbit escolar i que poden ajudar a aclarir les confusions assenyalades més amunt: el treball de Jennifer Maxwell (2007) que revisa en profunditat els aspectes interns al centre educatiu des de la *perspectiva de la socialització de l'alumnat*, i el treball de Richard Hendry (2010) que analitza les implicacions de la introducció de la mediació a les escoles com a part de les pràctiques restauratives des d'una *perspectiva institucional i en el context social més ample*, que coincideix amb l'orientació adoptada per aquesta investigació.

A part de la seva tasca investigadora acadèmica, Maxwell (2007) pertany a la Society of Professionals in Dispute Resolution i com a experta en gestió de conflictes i assessora en el disseny de programes de mediació escolar, parteix del concepte d'*autoregulació* de la psicologia del desenvolupament que descriu les habilitats personals per produir comportaments socials acceptats en absència de figures supervidores externes, formals o informals, que es considera un aspecte bàsic en la socialització dels infants. Maxwell defensa que la introducció dels programes de mediació a les escoles permeten portar a terme l'ensinistrament dels estudiants en habilitats de comunicació i de resolució de problemes i alhora els permet practicar-les, en benefici dels propis estudiants i de l'escola en general. En aquest sentit, emfasitza l'adequació de la mediació per actuar davant de problemes de disciplina difícils de resoldre amb els mitjans tradicionals, que quan es resolen proporcionen un augment global de l'autoestima entre els estudiants i, com a conseqüència, una millora de la contenció amb relació a la disciplina. Aquesta perspectiva és sens dubte subjacent a moltes de les iniciatives que hi ha al darrere de la introducció de la mediació als centres. Amb tot, en les pàgines precedents hem mostrat que resulta problemàtica i clarament insuficient a l'hora d'abordar la sistematització de la introducció de la mediació com a eina per a la resolució alternativa de conflictes dins de l'àmbit escolar. Aquesta orientació ha de ser complementada per un altre tipus d'abordatge, com el que porta a terme Richard Hendry.

Hendry (2010) pertany a l'organització SACRO (Safeguarding Communities-Reducing Offending) que treballa estretament amb les autoritats educatives escoceses, i defensa la denominació *processos de mediació en entorns educatius* ('mediation processes in educational settings'), per sobre de mediació educativa o mediació escolar. Des d'una definició de mediació general i no específica, amb uns principis ètics, uns estàndards i uns marcs procedimentals comuns, el seu objectiu específic és identificar el potencial de la mediació per combatre la desafecció escolar¹¹ en un sentit ampli. Precisament per això, els entorns educatius als quals es refereix ultrapassen l'escola i coincideixen amb els entorns comunitaris.

Però les idees defensades per Hendry també ens ajuden a aclarir i fer passos endavant en la concepció de mediació en l'àmbit escolar i la seva pràctica en altres aspectes rellevants que s'exposen breument tot seguit:

- Tot i que la mediació pot tenir múltiples aplicacions en l'àmbit escolar, el seu propòsit i procediment no varia: ajudar els participants a resoldre disputes o conflictes distingint entre dos nivells o perfils:
 - Nivell baix de conflicte; per exemple, un desacord al pati de jocs que els implicats no acaben de poder resoldre sols. En aquest primer nivell es pot ensinistrar els nois i noies com a mediadors.
 - Nivell alt de conflicte; per exemple, una disputa entre pares i serveis educatius relacionada amb la necessitat de suport addicional per al seu fill. En aquest segon nivell cal que intervinguin mediadors professionals.
 - En ambdós extrems de l'escala, i no només quan intervenen els alumnes, es recomana que hi hagi dos cofacilitadors o mediadors.

¹¹ El text més ampli del qual parteix, publicat significativament al *International Journal of Educational Disaffection*, és una síntesi de la seva obra de 2009, el títol de la qual es pot traduir com 'Construir i restaurar relacions de respecte a les escoles' (vegeu Bibliografia).

- La mediació en entorns educatius, com en d'altres entorns, promou la *reapropiació del conflicte* per part dels participants, i aquesta és una de les claus del seu èxit (aquest element tampoc no s'ha d'oblidar mai en els conflictes entre menors).
- La mediació en entorns educatius no s'ha de confondre amb les *pràctiques restauratives*, però formaria part d'aquest paraigua més ampli, i és recomanable que s'hi introdueixin paral·lelament altres elements de d'aquestes pràctiques.
- És important no confondre els *conflictes interpersonals*, que poden derivar de necessitats, interessos o valors contraposats i per als quals la mediació pot aportar una comprensió mútua millor i una possibilitat d'avançar de forma consensuada, amb els *conflictes estructurals* de fons, de tipus polític o cultural (al nivell també de les normatives escolars i de sistema educatiu).
- Segons els actors implicats, es recomanen *tres tipus diferents de mediadors* per actuar en l'àmbit escolar:
 - Conflictes entre infants/joves: mediadors companys o professorat.
 - Conflictes entre infants/joves i professorat: professorat ¹² o comediadors professorat i alumnat (considerats globalment mediadors de l'escola).
 - Conflictes entre professorat: mediadors dels serveis educatius o mediadors independents (distingint clarament entre ambdues categories).

¹² En aquest sentit, adverteix sobre el risc que comporta la temptació de generalitzar les "mediacions espontànies" per part del professorat, si bé les habilitats per intervenir de forma immediata en disputes o baralles es veuen altament beneficiades per la formació en mediació.

- Conflictes entre pares i escola: mediadors independents (o en alguns casos, mediadors dels serveis educatius).
- Conflictes que involucren l'entorn comunitari i l'escola: mediadors independents (per exemple, d'un servei de mediació comunitària).
- L'èxit de la mediació en l'àmbit escolar també es pot mesurar a partir de dos elements: el grau de *preparació del procés* de mediació (que inclou la preparació dels participants per facilitar l'intercanvi de perspectives) i el grau de *satisfacció dels participants* amb el procés i l'acord, de manera que els responsables de la seva introducció a les escoles han de contemplar aquesta avaluació a priori.

Per acabar, Hendry recorda el repte que suposa la introducció de la mediació en contextos escolars que operen des de la *perspectiva del dèficit envers l'alumnat*¹³ (i les famílies), perquè implica reavaluar les idees sobre els altres (començant pels menors) des del respecte, la comprensió mútua, l'empatia i el compromís per col·laborar en la solució de problemes i, en definitiva, per avançar en la capacitat inclusiva de la institució escolar.

1.2.1 Recerca avaluativa

Són escassos els estudis realitzats amb voluntat d'analitzar de manera rigorosa els efectes de la mediació escolar i pràcticament inexistents des de la perspectiva institucional de la introducció de la mediació, tal com l'hem denominada més amunt. Existeixen alguns exemples fora de l'estat espanyol que confirmen la disminució de la conflictivitat als centres quan s'introdueixen els programes de mediació escolar, com apunten els treballs de reflexió mencionats abans. Els resultats de totes les recerques avaluatives són similars, i sempre assenyalen una

¹³ Un dels factors clau que aporta la recerca sobre desigualtats educatives és la identificació dels processos educatius obstaculitzats pel que s'anomena la perspectiva del dèficit, en especial en contextos de diversitat cultural. Un dels textos clàssics més destacats sobre la qüestió és la compilació de Richard Valencia (1997).

millora en el clima escolar, sobretot pel que fa a les percepcions de professorat, alumnat i famílies, també mesurada objectivament per una reducció dels conflictes i sancions disciplinàries (Kane et al., 2007).

Un dels exemples destacats el trobem en les recerques avaluatives del mateix programa *Teaching students to be peacemakers (TSP)* ja esmentat. Aquest programa s'ha dut a terme a centres escolars de tot el món, especialment dels Estats Units i el Canadà. És un programa basat en la construcció del conflicte com a element positiu d'aprenentatge sempre que pugui resoldre's de manera constructiva i està pensat per aplicar-se al llarg de tota la vida escolar i als màxims nivells del sistema educatiu. Després d'anys d'aplicar el programa, els autors han pogut dur a terme recerques per tal d'analitzar-ne els resultats (Johnson, 1998). El 1998 havien dut a terme un total de 14 avaluacions realitzades en períodes d'entre diversos mesos i un any en centres amb diversos nivells educatius (escoles de primària; *middle schools*, que corresponen a primer i segon d'ESO al sistema dels EUA; i *high schools*, o instituts de secundària pròpiament), en diferents contextos urbans i amb estudiants de diversos orígens ètnico-cultural i classes socials. Els resultats d'aquests estudis indiquen que abans de l'inici del programa la majoria d'estudiants es veien involucrats en conflictes diàriament, especialment entre alumnes. Per resoldre la majoria d'aquests conflictes es recorria al professorat o s'utilitzaven estratègies destructives que enlloc de solucionar-los provocaven una escalada del conflicte, perquè els alumnes desconeixien estratègies de negociació.

Un cop aplicat el programa TSP, en canvi, la majoria de conflictes es resolen entre els mateixos alumnes, sense necessitat de recórrer al professorat i amb l'aplicació d'estratègies de negociació i mediació. A més, aquestes estratègies s'exporten també als contextos escolars informals, com la zona d'esbarjo o el menjador, i fins i tot en contextos no escolars com les famílies. Johnson (1998) apunta que després de l'aplicació del programa els problemes de disciplina que ha d'afrontar el professorat es veuen reduïts un 60% i els que s'adrecen al director es redueixen un 95%.

El programa *Teaching Students to be Peacemakers* (TSP) ofereix també la possibilitat d'aprendre a utilitzar tècniques de resolució constructiva de conflictes dins dels ensenyaments acadèmics clàssics. Els seus autors fan referència a estudis realitzats per avaluar els resultats del programa aplicat a les assignatures de literatura i estudis socials. Aquests indiquen que els estudiants que van participar-hi, no només van aprendre tècniques de mediació, sinó que van assolir els coneixements acadèmics amb més èxit que aquells estudiants a qui van impartir les assignatures de manera tradicional.

Stevahn (2004) arriba a les mateixes conclusions que Johnson, després de dur a terme 12 estudis per analitzar els efectes del TSP aplicat al currículum. L'autora defensa que aprendre tècniques de discussió acadèmica aporta coneixements als alumnes sobre negociació i mediació que després apliquen als seus conflictes personals. A més, a nivell curricular, la utilització d'aquestes tècniques també és positiva, ja que fa augmentar la comprensió de les matèries en utilitzar un mètode d'aprenentatge cooperatiu i basat en l'argumentació. És a dir, una de les conseqüències més importants de la introducció del programa és la seva capacitat transformadora de la participació en les activitats principals del centre, que són les d'ensenyament-aprenentatge. Ara bé, aquesta possibilitat d'impacte depèn del grau de compromís del professorat .

Finalment, els autors afirmen que els beneficis que aporten els coneixements en resolució negociada de conflictes són útils a llarg termini com a eines que donen un *avantatge de desenvolupament* en sentit ampli a qui les ha adquirides, per a les seves trajectòries, relacions i benestar:

Knowing how to resolve conflicts with skill and grace will give students “a developmental advantage” and increase their future academic and career success, improve the quality of relationships with friends, colleagues and family, and generally enhance their life-long happiness. (Johnson, 1998:162)¹⁴

¹⁴ «Saber com resoldre conflictes amb habilitats i gràcia proporcionarà a l'alumnat “un avantatge de desenvolupament” i incrementarà el seu èxit acadèmic i les seves trajectòries futures, millorarà la qualitat de les seves relacions amb amics, col·legues i família i, de forma general, potenciarà la seva felicitat al llarg de la vida» (Traducció de les autores).

A banda del programa TSP, Karp i Breslin (2001) van dur a terme un estudi empíric d'avaluació de programes de *justícia restaurativa en l'àmbit escolar*. En el seu cas es tracta d'un estudi fet a partir d'entrevistes telefòniques a informants clau de tres centres d'educació secundària dels EUA (Minnesota, Colorado i Pennsilvània).

Els seus resultats coincideixen amb els de Johnson, Stevahn i altres autors que han reflexionat sobre les conseqüències de la mediació als centres escolars. Karp i Breslin conclouen que quan s'apliquen aquestes tècniques hi ha una disminució de les sancions disciplinàries. A més, aquests autors se centren en el paper de la mediació per la prevenció de l'ús de les drogues i l'alcohol i els conflictes que aquests usos poden comportar. En aquest aspecte, però, els seus resultats mostren que quan els conflictes inclouen elements il·legals (com possessió de drogues), la mediació queda subordinada a la justícia punitiva. Primer hi ha una sanció i a posteriori s'aplica la mediació per aconseguir una reparació i un pacte per evitar que es torni a produir el conflicte. En tot cas, és molt important entendre que aquesta perspectiva es planteja com una alternativa a les polítiques de "tolerància zero" en els comportaments de l'alumnat que es consideren transgressors sense pal·liatius.

Finalment, amb una orientació lleugerament diferent a les anteriors, volem destacar els resultats d'un procés d'avaluació de dos anys de durada del projecte pilot d'introducció de pràctiques restauratives (de mediació i altres) per part de les autoritats educatives escoceses, com a part d'una preocupació institucional del govern regional¹⁵ sobre els nivells de disrupció i desafecció a les escoles. La perspectiva restaurativa es basa en un èmfasi en la necessitat de sentir-se segur, de pertànyer i de ser respectat, d'una banda, però també en la necessitat de comprendre els altres i establir-hi relacions positives. A les escoles, les pràctiques restauratives apleguen valors, habilitats i estratègies que van des dels plantejaments globals d'escola fins les respostes a situacions col·lectives complexes i situacions individuals difícils.

¹⁵ Al Regne Unit coexisteixen tres variants relativament independents del sistema educatiu: el d'Anglaterra i Gal·les, el d'Irlanda del Nord i el d'Escòcia, amb força autonomia.

Aquesta avaluació va ser realitzada per l'equip del departament d'investigació educativa de la Universitat d'Edimburg i dirigit per Lloyd i McCluskey (Lloyd, McCluskey et al., 2007). En concret, volem destacar la contribució de McCluskey (2010) sobre un cas particularment interessant: el de les possibilitats que les pràctiques restauratives ofereixen als nois i noies que experimenten dificultats significatives (baix rendiment, comportaments disruptius, desafecció o desconexió) a l'escola (acadèmiques i relacionals). Segons McCluskey, hi va haver tres elements clau per explicar l'èxit de la introducció del programa: en primer lloc, reubicar els problemes en els problemes i no en les persones, és a dir, l'abordatge del què i no del qui a l'hora de centrar l'anàlisi dels comportaments; en segon lloc, esbrinar els contextos a partir dels testimonis per ells mateixos, i l'expressió de les seves necessitats i queixes envers l'escola i envers el seu context personal més enllà de l'escola; en tercer lloc, substituir progressivament altres formes de restabliment de la disciplina basades en l'exclusió del centre dels individus identificats 'externament' com els responsables dels problemes, o en la seva exclusió, també, a l'hora de cercar solucions per restaurar la convivència i la reparació dels danys. En qualsevol cas, la conclusió més rellevant pot semblar tan senzilla com difícil de dur a la pràctica i es podria expressar de la manera següent: les pràctiques restauratives a les escoles no s'introdueixen per restaurar vells ordres, sinó que obren les portes a noves possibilitats i concepcions per ordenar la convivència.

1.2.2 Manuals de mediació escolar i observatoris de la mediació

La revisió anterior ens porta als interrogants sobre com dur a terme aquestes transformacions a l'escoles i els seus contextos institucionals i comunitaris i en aquest sentit, precisament els documents que més abunden sobre la mediació escolar són el que podem anomenar llibres-manuals. Aquests poden dividir-se en dues tipologies. En primer lloc, els que consisteixen en volums que exposen diversos aspectes de la mediació escolar, des de la filosofia de la mediació fins els seus beneficis, passant per la seva història, els tipus de mediació, els usos de la

mediació, o els exemples de mediació per mitjà d'experiències. Aquests volums solen estar escrits per diversos autors, o articles diversos del mateix autor, i consisteixen en recopilacions d'articles sobre la mediació escolar, semblants als articles de reflexió teòrica que podem trobar en revistes científiques (vegeu Brandoni, 1999, o Fried Schnitman, 2000) però amb la voluntat explícita de promoure'n la difusió.

El segon tipus de textos són els que presenten programes relativament estructurats per implementar i desenvolupar la mediació escolar. Aquests darrers són els que podem denominar manuals-guia en sentit estricte, ja que els seus objectius no són només aportar coneixement sobre la mediació sinó també oferir eines pràctiques que permetin als professionals de l'educació elaborar un programa de mediació escolar als centres on treballen. Els autors d'aquestes publicacions sovint són formadors de mediadors i els manuals són la versió publicada dels ensenyaments que imparteixen a les activitats de formació. Pràcticament n'hi ha a tots els països europeus i a diversos països llatinoamericans, amb predomini quantitatiu de les publicacions als països anglosaxons. Alguns exemples dels més seguits els trobem en les publicacions de Binaburo i Muñoz (2007), Boqué (2002, 2005a, 2005b), Munné i McCragh (2006), i en destaquen els models integrals per a la transformació de les relacions i la participació als centres per part dels diferents tipus d'autors, com el que proposen Torrego (2000) o Hopkins (2004).

Pel que fa als observatoris de la mediació i de les pràctiques restauratives, generalment produeixen pàgines web mantingudes per organitzacions diverses que ofereixen materials relacionats amb la mediació en general, entre els que s'hi troba també informació sobre mediació escolar. Aquests materials són de caire molt variat, i inclouen des de notícies relacionades amb l'àmbit de la mediació fins enllaços a informes i documents teòrics o pràctics. En alguns casos aquestes pàgines estan dedicades a programes concrets de prevenció de la violència. Generalment són d'accés lliure, però algunes d'elles limiten l'accés a part o la totalitat dels continguts.

A continuació es presenta una mostra d'aquestes pàgines:

www.iirp.org International Institute for Restorative Practices

Entitat nord-americana que ofereix formació de diversos nivells sobre pràctiques restauratives. A la seva pàgina web es poden trobar recursos creats per la pròpia organització. En l'àmbit escolar ofereixen el programa SaferSanerSchools que busca l'aplicació de pràctiques restauratives als centres escolars per tal de disminuir la conflictivitat.

www.worldmediationforum.org Fòrum Mundial de Mediació

Centre de recursos sobre mediació. Hi ha articles sobre els diversos àmbits de la mediació, entre ells l'escolar.

www.restorativejustice.org.uk Restorative Justice Consortium

Promouen la justícia restaurativa al Regne Unit i Gal·les. S'hi troben documents sobre diversos àmbits de la mediació, entre ells l'escolar, des d'informes de recerca a publicacions teòriques i documents de caràcter pràctic per aplicar la mediació.

www.transformingconflict.org National Centre for Restorative Justice in Education

Organització del Regne Unit centrada en la resolució alternativa de conflictes en el camp educatiu. Ofereix formació, consells i suport en l'aplicació de programes de justícia restaurativa. A la pàgina web poden trobar-s'hi referències bibliogràfiques relacionades amb la mediació escolar.

<http://www.xtec.cat/innovació/convivència/> Programa Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

La pàgina ofereix notícies destacades sobre l'àmbit de la mediació escolar en general i sobre novetats del programa en particular. S'hi troben els materials editats pel Departament d'Educació, experiències de centres que han aplicat el programa i recursos aliens al Departament que ofereixen eines en el camp de la mediació escolar i la resolució alternativa de conflictes.

www.emediacion.com Centre de mediació de València

Ofereixen serveis de mediació i de formació en mediació. S'hi troben articles de lliure accés i de pagament i referències a publicacions sobre els diversos àmbits de la mediació.

1.2.3 Experiències de mediació escolar

El darrer dels grans àmbits temàtics que han ocupat les publicacions sobre mediació escolar és el que se centra en pràctiques concretes. En aquesta categoria de documents es troben publicacions signades per professionals de l'educació que exposen les seves experiències després de dissenyar, introduir i aplicar programes de mediació escolar. Entre aquests darrers destaca la diversitat de propostes existents per a la millora del clima de centre, amb presència d'estratègies per la resolució de conflictes amb mediació o sense incloure-la.

En la línia de les publicacions adreçades a la formació permanent del professorat per mitjà de la reflexió sobre la pràctica es troben els relats d'aquestes experiències en mitjans de divulgació pedagògica. En textos independents o com a part de monogràfies es troben ja un bon nombre d'experiències dutes a terme en centres escolars. Alguns dels autors que n'han publicat a Catalunya o a la resta de l'estat són Comas i Mascarell (2005), Gràcia i Elboj (2005), Suárez (2003), Abril (2006), Balaguer (2006), García i García (2001), Varela (2006), Rubió (2007), Cruz, Almirall i Checa (2003). L'anàlisi transversal de tots els textos d'aquestes característiques aporta la possibilitat d'anar constatant la percepció

de millora de la convivència que en tots els casos suposa l'aplicació d'alguna mesura restaurativa, com la introducció de la mediació.

1.3 La mediació escolar a Catalunya

A Catalunya, el principal impulsor de la Mediació Escolar ha estat el Departament d'Educació. El 2003, Led ja ressaltava que:

«Cataluña es la comunidad autónoma que más ha difundido y facilitado la aplicación del programa¹⁶ en las aulas. Tras introducirse como formación permanente del profesorado de secundaria, se creó un equipo de formadores y se extendió a los maestros y maestras de primaria. En seis años, casi 7.000 docentes han trabajado el programa en más de mil escuelas e institutos catalanes.»

Paral·lelament, alguns instituts havien iniciat pel seu compte programes de mediació, promoguts per professors que havien rebut formació per altres vies. En la majoria de casos, aquest professorat van sumar-se a les ofertes de formació del Departament i va esdevenir, al seu torn, el primer grup de formadors de mediadors del programa.

Des dels inicis del programa fins l'actualitat, la mediació escolar ha estat entesa com una estratègia pedagògica per millorar la convivència als centres i no com a resposta preventiva arran d'un conflicte traumàtic. Aquesta concepció explica que el programa de mediació es presenti com un element més dels recursos del Departament per tal de millorar la convivència als centres, que treballen la identitat individual i les competències socials com a recursos per augmentar la cohesió social.

En la línia del que hem vist més amunt en la discussió sobre algunes de les ambigüitats i confusions de la mediació escolar, en els documents del Departament d'Educació, la mediació es considera «un procés educatiu per

¹⁶ En aquest escrit, Pere Led, un dels referents i responsable de la introducció de la mediació escolar a Catalunya, es refereix encara a l'antic programa de Competència Social, que fou el precursor del Programa de Convivència i Mediació vigent fins el 2009.

gestionar els conflictes de convivència que sorgeixen als centres en els quals participen alumnes» (Departament d'Ensenyament, 2003: 61). Aquest èmfasi en la gestió de convivència remet en primera instància a una manera de regular la vida institucional, funció que correspon per definició al professorat, i s'adreça explícitament a la seva eventual alteració per part de l'alumnat. Si bé es pot entendre com una estratègia educativa institucional, aquesta no preveu cap aplicació als membres de la comunitat educativa sinó al comportament d'un sector amb relació a la institució. Aquesta tendència lloable però òbviament esbiaixada es fa palesa en els materials publicats com a guia pedagògica pel professorat, on la descripció clàssica del procés de mediació va acompanyada dels beneficis pedagògics que comporta el seu ús per la formació en competències socials dels alumnes, amb l'objectiu últim de «contribuir al desenvolupament d'individus capaços d'autogovernar-se a l'escola i la societat» (Departament d'Ensenyament, 2003: 38, citant a Girard i Koch, 1997). Les relacions amb la justícia juvenil en el seu origen poden explicar en part l'orientació de la mediació cap als conflictes entre menors o que involucren a menors com a responsables de comportaments de transgressió, enlloc d'un enfocament de transformació de la cultura i el clima escolars des d'una perspectiva estructural, o com una estratègia de resolució de conflictes entre tots els membres de la comunitat educativa.

1.3.1 Organització i formació en mediació escolar

Per entendre el desenvolupament de la mediació escolar a Catalunya i la seva organització a diferents nivells és imprescindible fer referència de forma immediata a la formació en mediació escolar als centres, atès que aquesta ha estat la fórmula de la seva introducció, a partir d'una organització cada vegada més centralitzada des del Departament d'Educació. El curs 2009-2010 ha portat un canvi important quant a la incorporació de la mediació als centres. En el període anterior el programa es desenvolupava com una oferta més dins dels Projectes d'Innovació Educativa del Departament d'Educació. A partir d'ara la mediació escolar s'haurà de desenvolupar dins del Pla de Convivència que tots

els centres educatius han d'elaborar i aplicar, a diferència de l'adhesió voluntària que s'havia establert anteriorment. La formació en mediació s'inclourà als Plans de Formació de Zona i altres propostes formatives del Departament d'Educació.

La nova denominació oficial es *Programa de Convivència i Mediació* i depèn de la direcció General d'Innovació Educativa, sota la tutela de la Subdirecció General de Llengües i Entorn. Amb tot, la formació específica en mediació es troba situada a la Subdirecció General de Formació, és a dir, en una secció del departament diferent i independent de l'estructura on està situat el programa de referència. El programa de mediació escolar ha crescut de manera exponencial, i això fa que la formació requerida per implantar-lo a un centre educatiu es porti a terme de forma bastant específica, tot i compartir les recomanacions per introduir la mediació com a part d'altres mesures de promoció de la cohesió social.

L'oferta formativa del programa de mediació escolar del Departament d'Educació consta d'un total de 40 hores, repartides en mòduls diferenciats i en fases diferents. S'inicia amb informació i sensibilització sobre mediació als diversos membres de la comunitat educativa amb l'objectiu d'atreure persones de tots els sectors interessats en fer la formació completa. Un cop creat el grup se'ls ofereixen 27 hores de formació (9 sessions de 3 hores) que s'imparteixen de novembre a maig i que es fan amb tots els sectors conjuntament. L'ideal és que el nombre de participants sigui al voltant dels 35 i que entre aquests hi hagi uns 15 professors, 15 alumnes i 5 entre pares/mares i PAS.

Aquestes sessions es divideixen en 12 hores de formació teòrica, en les què es parla de mediació i conflicte, comunicació, alternatives i educació emocional; 3 hores destinades a l'organització i preparació per endegar el servei de mediació al centre educatiu; 10 hores de pràctiques per posar a prova el servei de mediació dissenyat i 9 hores finals de consolidació destinades a resoldre dubtes que hagin sorgit durant la fase experimental del servei de mediació, a la resolució de qüestions pendents i a l'avaluació de la formació. S'acaba amb el disseny definitiu del programa de mediació del centre, que inclou una planificació anual.

D'aquesta formació inicial n'han de sortir les persones que s'encarregaran de dur a terme el servei de mediació al centre i un segon grup de membres de la comunitat educativa que entengui i doni suport al pla.

Tot i tractar-se d'una formació específica en mediació, als participants se'ls recorda que no han d'oblidar els programes de competència social, educació en valors, i similars que també ofereix el Departament i se'ls recomana que hi participin amb anterioritat a la formació en mediació. La diferència entre uns i altres rau en el fet que mentre que la formació en mediació arriba a tots els sectors de la comunitat educativa, els altres programes van dirigits exclusivament al professorat, inserits en l'oferta de formació continuada que ofereixen els Plans de Zona.

Un cop feta la formació inicial, i de manera secundària, existeixen altres possibles ofertes de formació complementàries. També hi ha formació per professors incorporats a un centre escolar on ja existeix un servei de mediació, i seminaris per a coordinadors de mediació, que pretenen establir un espai de contacte on intercanviar experiències i bones pràctiques. Tot i que aquests seminaris es duen a terme al llarg del curs amb l'assistència exclusiva de professorat, la seva clausura consisteix en una trobada amb l'alumnat mediador dels centres, on aquest alumnat també pot intercanviar coneixements.

La formació descrita s'aplica només als centres públics. Els centres concertats que sol·liciten ajuda al Departament d'Educació en matèria de mediació escolar reben una formació més reduïda, de 15 hores en total, concentrada en tres sessions per caps d'estudi on s'ofereixen nocions de competències socials i mediació, i altres eines per ampliar la formació. Amb tot, s'està treballant perquè en un futur proper els centres concertats s'incorporin completament a la formació general.

Cal assenyalar, també, que el programa que ofereix el Departament no és l'única opció disponible per aplicar la mediació a les escoles. En alguns casos, com hem assenyalat anteriorment, ha estat el mateix claustre de professors el que ha tirat

endavant el programa de manera independent, a partir de coneixements obtinguts per altres vies. En d'altres, sobretot en el cas de centres concertats, els òrgans responsables de la gestió del centre educatiu han contractat empreses privades que els han ofert formació en mediació i els han ajudat a impulsar el programa als centres.

Des de l'any 2001 al 2008 s'han format i han tirat endavant el Programa de Mediació del Departament d'Educació un total de 233 instituts d'educació secundària de Catalunya. Aquestes xifres proporcionades pel mateix Departament d'Educació, que contempen només aquells centres de secundària que han dut a terme la formació completa, augmenten fins a 320 si es tenen en compte també els centres de primària i els centres concertats que han participat en sessions de formació específiques. Així, des del punt de vista del nombre de persones formades en mediació, el Departament d'Educació afirma que des de l'inici del programa s'han format més de 5.000 alumnes, més de 5.000 professors, més de 1.000 mares i pares i més de 500 treballadors no docents de centres educatius. Fins el moment de portar a terme aquest estudi, el Departament d'Educació encara no disposava de dades de seguiment dels programes als centres. Amb tot, segons les dades de formació proporcionades corresponents al curs 2006-2007, tenint en compte que a Catalunya hi havia un total de 530 centres públics d'educació secundària, on s'escolaritzaven 156.316 alumnes d'ESO amb una plantilla de 26.936 professors, es pot afirmar que més del 40% dels centres de secundària catalans públics havien realitzat formació en mediació i teòricament havien iniciat el programa, una xifra que arribaria al 20% del professorat, però només al 3% de l'alumnat. Identificar de forma sistemàtica aquesta formació i el seu abast ha estat també un dels objectius del treball empíric portat a terme en aquesta investigació, de manera que aprofundirem en l'anàlisi d'aquestes dades més endavant.

1.3.2 La mediació escolar més enllà dels centres escolars

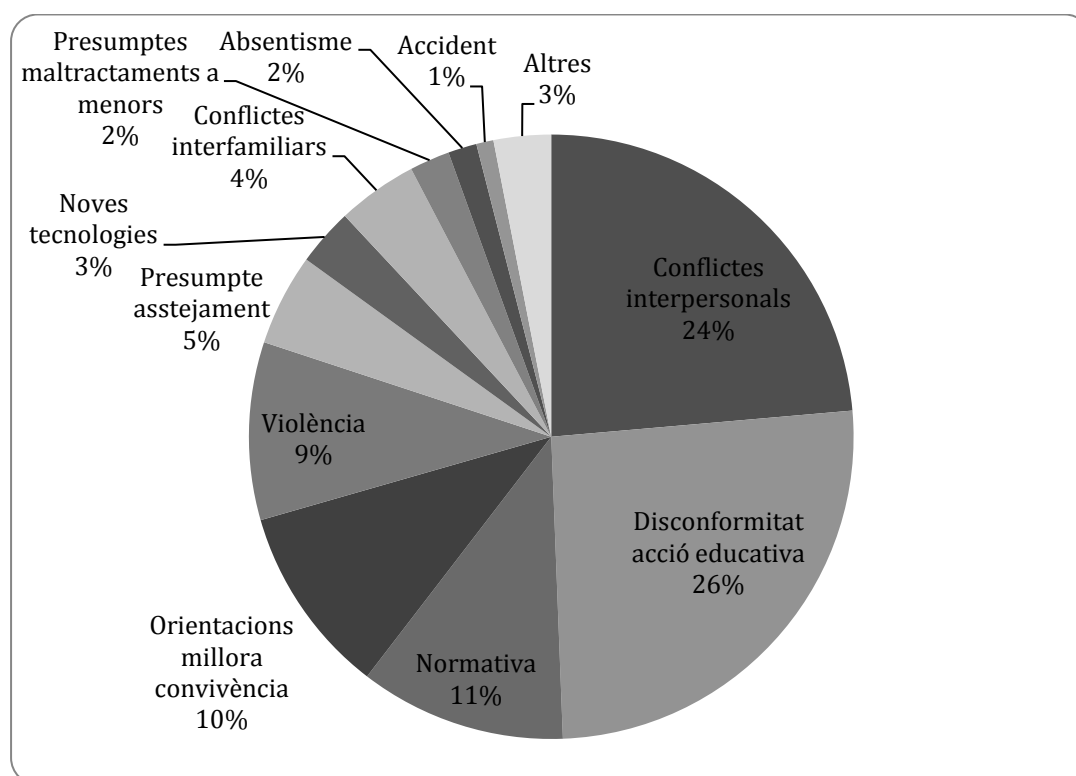
El Departament d'Educació va iniciar la implantació del programa de Convivència i Mediació Escolar el curs 2001, encara que alguns centres ja hi havien començat a treballar anteriorment. Els seus objectius consisteixen en «difondre bones pràctiques, fomentar les relacions positives, fomentar la resolució pacífica de conflictes, partint de la pròpia realitat escolar i formar per a la convivència i prevenir les conductes problemàtiques»¹⁷. A primària, es treballa la identitat personal, la relació amb els altres i el respecte a l'entorn, i la mediació escolar com a procés resolució de conflictes és un eix exclusiu del programa de secundària. Tot i que la concepció predominant de la mediació escolar és la promoció de la cultura del diàleg i de la resolució dialogada dels conflictes, com a eines educatives i de prevenció, també s'hi ha d'associar la voluntat política de resoldre la major part dels conflictes que es produeixen al voltant dels centres educatius de manera consensuada, evitant sempre que es pugui, que els conflictes escalin a la via judicial.

Amb aquest objectiu, el curs 2005-2006 el Departament d'Educació va crear la *Unitat de Suport a la Convivència Escolar* (USCE) amb la voluntat de centralitzar les demandes sobre resolució de conflictes que arribaven al Departament des de diversos sectors de la comunitat educativa. Aquesta unitat es va crear en un context d'alarma social arran del "cas Jokin", el suïcidi d'un estudiant basc després de ser assetjat i agredit de manera repetida per companys de classe. Per tant, la USCE canalitza aquelles demandes que fan els centres o les famílies amb relació a aquestes situacions d'assetjament i a situacions de conflictes, els indica el camí que poden seguir i porta a terme un acompanyament i consulta de casos. Paral·lelament, també col·labora amb el Programa de Convivència Escolar en la promoció de la mediació i de la formació per a la mediació als centres.

¹⁷ Led, P. (2003) "Implantación institucional" a Cuadernos de Pedagogía, 324. Tema del mes: Aprender a relacionarse, pp. 66-67. Document de presentació del programa <http://www.xtec.cat/innovació/convivencia/pdf/convivencia.pdf>

Des del moment de la seva creació, la USCE ha atès entre 300 i 400 casos anuals, amb una línia descendent que podria atribuir-se, en part, a l'extensió de la mediació dins els propis centres educatius. Per comprendre amb més profunditat els objectius i tasques de la unitat, el Departament d'Educació ha proporcionat a l'equip del Llibre Blanc les dades de les actuacions del curs 2008-2009: El Gràfic 1 mostra la tipologia de conflictes atesos. L'evolució dels casos atesos indica que si bé s'han reduït els que impliquen violència, han crescut els que sorgeixen al voltant de disconformitats amb l'acció educativa, i són també alts els que es defineixen com 'conflictes personals', que s'haurien de poder resoldre per via de la mediació als centres.

Gràfic 1. Tipologia de casos atesos per la USCE, curs 2008-09



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la USCE, Departament d'Educació

Els casos atesos es troben repartits de manera força similar al pes de centres educatius en el territori. Si bé els percentatges varien cada curs, el nombre total de casos atesos per la USCE no és suficient per determinar estadísticament si les intervencions d'aquesta unitat tenen més pes en una zona geogràfica o en una altra. Tot sembla indicar, però, que no és així.

Els casos més rellevants han estat, d'una banda, els relacionats amb conflictes interpersonals (23,8% del total) i, de l'altra, els conflictes referents a desavinences amb el funcionament del centre educatiu (37,1% del total si sumem les categories de disconformitat amb l'acció educativa, el 26%, i disconformitat amb la normativa, l'11,1%). Són també importants els percentatges de casos relatius a la demanda d'orientacions per la millora de la convivència (10,2%) –que fan evidents l'interès dels centres per avançar cap a un clima satisfactori i la necessitat d'eines per ajudar-los a fer-ho possible– i els casos on la violència juga un paper determinant (9,6%), tot i ser aquest percentatge sensiblement menor que al curs 2006-2007, quan aquests conflictes representaven el 19,8% del total de casos atesos per la USCE.

Pel que fa a la distribució dels casos per nivells educatius, gairebé la meitat (48,9%) provenen de la franja d'educació secundària obligatòria, una dada que és coherent amb la majoria d'estudis sobre conflictivitat a l'escola. Però és important observar que el 40,8% de les demandes que arriben a la USCE són referents a l'etapa escolar de primària. Això ha de servir per no passar per alt un tipus de disconformitat que s'expressa des de les famílies i que correspon més, lògicament, a l'etapa de primària. Per titularitats, el 64,1% dels casos han estat centres de titularitat pública, un percentatge similar però lleugerament inferior al total de centres públics de Catalunya el curs 2008-2009 (que representaven el 69,2%). Així doncs, els centres de titularitat privada coneixen i fan ús de la USCE en la mateixa proporció que els públics –o en una proporció lleugerament superior.

La concentració urbana sembla tenir un pes més important a l'hora de localitzar els conflictes quan observem les dades dels casos atesos per la USCE per Delegacions Territorials. A Barcelona comarques, amb l'11% de centres escolars de Catalunya, s'ha produït el 15,5% de casos de la USCE; al Maresme - Vallès Oriental, el 18% de casos (el servei territorial reuneix el 10,6% de centres); El Consorci d'Educació de Barcelona té un 25,5% de casos (23,9% de centres), i el Baix Llobregat, el 14,6% de casos (11,1% de centres). En el cas del Vallès

Occidental els percentatges són idèntics, amb l'11,1% de casos i centres. Per contra, Girona agrupa el 4,3% dels casos i el 8,7% de centres, Tarragona, el 4,6% de casos i 7,4% de centres, Lleida, 1,9% de casos i 6,4% de centres, i Terres de l'Ebre, 0,6% de casos i 2,2% de centres.¹⁸

El servei de la USCE funciona principalment per via telefònica¹⁹. Tal com es pot veure al Gràfic 8 aquesta és, de llarg, la via principal d'entrada de les demandes en més del 75% dels casos. A part del telèfon, a la USCE també arriben demandes directes via registre de cartes al Departament d'Educació (9,6%), correu electrònic (9%) o personalment (1,2%). A més la USCE també actua en alguns casos per iniciativa pròpia o per demandes indirectes, generalment quan s'assabenten d'algun cas a través de la premsa, tot i que la proporció d'aquests casos és mínima.

Generalment, qui inicia el contacte amb la USCE són les famílies (51,4%) seguides dels centres educatius (31,3%). Per tant, més del 80% de casos s'originen per demanda de membres de la comunitat educativa. De la minoria restant, és destacable el 13,3% de casos iniciats a partir d'una demanda o derivació d'altres òrgans del propi Departament d'Educació.

La USCE, tal com el seu nom indica, es va crear com una Unitat de Suport a la Convivència Escolar i, consegüentment, les principals tasques que duu a terme són les d'assessorament i acompanyament als actors de les comunitats educatives en matèria de convivència. Majoritàriament aquest assessorament es fa a les famílies (35,3% dels casos), en segon lloc als centres (22%) i en menor proporció a totes dues parts de manera simultània (9%). Les altres tasques que desenvolupa la USCE consisteixen en donar informació (14,2%), fer el seguiment dels casos (11,1%), i de manera minoritària respondre correus electrònics (3,7%), rebre informació (1,9%) i dur a terme processos de mediació (2,9%).

¹⁸ Les dades proporcionades per la USCE no diferencien, encara, els Serveis territorials de Catalunya Central, creats el curs 2008-2009. Agraïm a Susanna Dols la confecció de les dades que ens ha proporcionat i que han estat utilitzades en aquest capítol.

¹⁹ Per conèixer amb detall el funcionament de la USCE vegeu DIAGRAMA 5, de l'apartat 3.1 d'aquest capítol.

Aquesta darrera categoria és important, ja que malgrat ser minoritària fa referència als processos més formals de mediació, però no hem d'oblidar que tot el treball de suport a la convivència requereix de tècniques i destreses relacionades amb la mediació i amb la gestió alternativa de conflictes i aquesta és una de les tasques principals dels membres de la USCE. A les tasques pròpiament de mediació, doncs, s'arriba després de tot un seguit de pràctiques d'informació, assessorament i seguiment que es realitzen en els centres escolars per vetllar pel seu bon funcionament.

Hi ha alguns casos que, per la seva complexitat, requereixen una atenció presencial. El curs 2008-2009 n'hi va haver 65, el 20% del total. D'aquests, en 33 ocasions l'atenció va fer-se a l'oficina de la USCE, situada a la seu central del Departament d'Educació, i en 48 ocasions els membres de la USCE van desplaçar-se als centres per atendre els casos²⁰. Si ens fixem en aquesta darrera opció veiem que aquests desplaçaments s'han utilitzat de manera destacada per assessorar l'equip directiu i/o el claustre. Amb tot, i malgrat que es tracti d'un nombre molt reduït de casos, també és important assenyalar les ocasions en les quals la USCE ha fet un treball directe amb l'alumnat, ja que aquests són els únics casos de contacte directe de la unitat amb aquests actors.

Per tal d'ampliar la cobertura de la USCE i augmentar-ne eficàcia en l'assessorament i suport a la convivència, l'any 2008 va crear la Xarxa d'Intervenció en la Gestió del conflicte Greu, com un pla pilot que ha de durar fins el 2010, moment en què es valorarà la tasca feta i les necessitats de consolidació. L'objectiu d'aquest pla és generar una xarxa d'expansió des de la USCE amb persones formades per atendre les situacions de conflicte greu a cada servei educatiu i que serà la referent a la zona. Des de la USCE es farà la supervisió i coordinació periòdica (mensual) dels casos que estiguin portant els referents dels serveis educatius. Aquest pla preveu, també, la creació d'una base de dades comuna per fer el seguiment i control de casos.

²⁰ Entenem que la diferència del nombre total de casos i la suma dels casos atesos a la unitat i als centres es deu al fet que un mateix cas pot requerir atencions a diverses localitzacions.

El pla pilot per la creació de la Xarxa d'Intervenció en la Gestió del conflicte greu està pensat en dues fases. En la seva fase inicial s'ha de dur a terme la concreció de la base de dades comuna i la formació als referents dels serveis educatius del Baix Llobregat - Anoia i la ciutat de Barcelona. Aquesta fase finalitzarà amb una avaluació que ha de donar pas a la segona fase, on està prevista l'expansió de la Xarxa en d'altres serveis educatius.

Durant el curs 2008-2009 va concretar-se finalment la zona pilot en els serveis educatius de Santa Coloma de Gramenet, Badalona, Sant Adrià del Besos, L'Hospitalet de Llobregat i del Baix Llobregat, una tria motivada pel nombre de serveis educatius –una vintena– i per la quantitat de casos tractats d'aquests serveis educatius per la USCE, un 40%, en els tres cursos anteriors. Durant aquest curs també va iniciar-se la formació amb els professionals que han de convertir-se en els referents de la USCE en aquests serveis educatius, concretant-se inicialment tres sessions de treball-formació que van tenir una durada total de 12 hores.

A banda de la USCE, altres de les instàncies que intervenen en matèria de mediació escolar de manera més o menys directa i que depenen del Departament d'Educació són els *Equips d'Assessorament i orientació Psicopedagògica* (EAP). Els EAP «són un servei de suport i assessorament psicopedagògic i social als centres educatius i a la comunitat educativa (que) [...] han de desenvolupar les seves actuacions en els centres educatius i en el seu entorn amb estreta col·laboració amb els altres serveis i professionals del sector» (Dep. d'Educació, 2007b:16). Les seves funcions principals se centren en donar suport als centres escolars davant d'alumnes amb diverses necessitats educatives especials, tant des del punt de vista pedagògic, de recursos i activitats, com des d'una visió més psicològica. En aquest sentit, una de les seves prioritats ve definida com «assessorament al professorat en la prevenció de situacions de risc i en la resolució de conflictes» (Dep. d'Educació, 2007b:16). A la pràctica, aquesta funció sovint es tradueix en la realització de tasques de mediació en conflictes entre alumnat amb necessitats educatives especials, o els seus pares, i altres membres de la comunitat educativa.

Segons els casos i els conflictes, centres i famílies també poden acudir a la *Inspecció Educativa*, que quan intervé ho fa des d'altres paràmetres aliens a la mediació tal com s'entén formalment. Els centres escolars, d'altra banda, també poden accedir a serveis externs al sistema educatiu com ara els gabinets de psicologia especialitzats en mediació, i treballar amb la policia local i amb els *professionals de la mediació comunitària* i de la mediació intercultural, allà on els ajuntaments els hagin creat. En aquest darrer cas, el del treball des de la mediació intercultural a l'àmbit escolar, moltes de les tasques portades a terme, més enllà de les d'informar i traduir entre escoles i famílies immigrades, consisteixen en una tasca important de conciliació davant de situacions d'incomprensió mútua que poden derivar en conflictes involuntaris (Llevot, 2004; Ortiz, 2006). En totes aquestes ocasions, però, ens trobem davant d'actuacions de *mediació informal*, que no segueix els criteris estandarditzats per aquest tipus d'actuacions. Ara per ara, i tal com està estructurada, la tasca que porten a terme totes aquestes instàncies es podria definir més com una funció *intermediadora*.

1.3.3 La consolidació de la mediació escolar: aspectes jurídics

La presència creixent de la mediació escolar als centres educatius ha anat acompanyada d'una aposta a nivell normatiu per tal de consolidar-la. Així, el nou *Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre Drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya* incorpora de manera destacada l'ús de la mediació escolar, tant en el preàmbul on s'exposa l'ideari del decret, com en diversos articles que ordenen la seva regulació jurídica.

De manera general, cal insistir en la importància atorgada a la prevenció i a la resolució pacífica de conflictes en el marc escolar, tant a la legislació estatal com a la catalana en aquest àmbit. Així, arran de l'aprovació de la nova Llei orgànica 2/2006, d'educació de l'Estat, que inclou notables referències a la prevenció de

conflictes i a la seva resolució pacífica en l'àmbit escolar, el Departament d'Educació va aprovar el Decret 269/2006, sobre els drets i deures de l'alumnat i la regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya que estableix formalment per primera vegada la mediació escolar a Catalunya.

D'altra banda, l'aprovació del Decret va coincidir amb la finalització del procés d'aprovació del nou Estatut d'Autonomia de Catalunya, que, entre d'altres novetats substancials, incorpora un conjunt de drets en l'àmbit educatiu i la concreció i desenvolupament de les competències de la Generalitat en matèria d'educació. Segons aquesta nova regulació estatutària, el Parlament de Catalunya ha aprovat la Llei 12/2009, d'educació de Catalunya, que atribueix també una importància significativa a la mediació escolar i a la resolució pacífica de conflictes en l'àmbit escolar. D'aquesta manera, deixant vigent la regulació del Decret en aquestes qüestions, la nova llei consolida la generalització de la utilització de la mediació escolar a tots els centres.

Com a valoració inicial, es pot destacar que el Decret 279/2006 estableix una definició ampla de mediació escolar, que sembla permetre el seu ús en una varietat de conflictes i entre una diversitat de parts que puguin aparèixer en l'àmbit educatiu. Tanmateix, la regulació que en fa a continuació la considera bàsicament com un mecanisme preventiu, o com una alternativa o complement al règim disciplinari, limitant notablement el seu abast. Pel que fa als principis, procediment i efectes, la mediació escolar coincideix en línies generals amb la definició jurídica de mediació, amb la particularitat que no constitueix una alternativa a un procés judicial, sinó a un procediment disciplinari en el marc del centre. La segona particularitat de la mediació escolar és que actualment els mediadors són membres de la comunitat educativa (professors, alumnes,...), que requereixen una formació adequada o una acreditació que el Decret, però, no concreta. Finalment, la nova Llei d'educació manté i complementa la seva definició àmplia, fet que sembla indicar una possible extensió del seu àmbit d'aplicació en el futur. Ara bé, els conflictes que escalen i acaben davant els tribunals penals, si no s'hi aplica la mediació més enllà de l'àmbit escolar,

continuen essent jutjats a partir del Codi penal (inclou els delictes i faltes dels quals se'ls pot acusar) –Llei orgànica 10/1995, de 23 de novembre, del Codi Penal, i la Llei de procediment penal (inclou el procés mitjançant el qual se'ls jutja)– Reial decret de 14 de setembre de 1882, mitjançant el qual s'aprova la Llei d'enjudiciament criminal.

1.3.4 La necessitat d'investigar l'estat de la mediació escolar a Catalunya

Com hem vist més amunt, en els darrers anys ha augmentat exponencialment el nombre de propostes per introduir la resolució alternativa de conflictes als centres escolars a partir d'experiències concretes d'aplicació de la mediació, acompanyades d'altres pràctiques, i l'element comú a tots els casos, i que cal destacar, és la *percepció de millora de la convivència*. És a dir, amb la introducció de la mediació es redueix la conflictivitat, i aquesta és la percepció d'alguns sectors de la comunitat educativa, bàsicament el professorat, perquè ha estat aquest sector el que ha hagut d'enfrontar-se al canvi demogràfic i a les transformacions socials i culturals sobtades a les aules. Aquesta reducció de la conflictivitat es percep com una millora del clima de centre que afavoreix el desplegament d'accions per aprofundir i optimitzar les pràctiques de mediació. Insistim, doncs, en el fet que estratègies i efectes semblen retroalimentar-se.

No obstant això, diversos estudis i informes sobre convivència i conflictes a l'escola, com el de Rodríguez (2007), o els del Síndic i l'Ararteko (2006) i l'equip CIE-FUHEM (2005), conclouen que *els centres escolars tenen encara un funcionament basat principalment en una resolució de conflictes punitiva i on la participació d'alumnes i famílies en el funcionament dels centres encara és molt limitada*. És necessari, doncs, investigar i revisar les pràctiques de mediació escolar amb relació a la resta d'estratègies de resolució de conflictes aplicades als centres escolars. Això ens haurà de permetre *identificar millor els conflictes viscuts des dels diferents actors i proporcionar les millors eines per a la seva resolució a l'escola*.

Malgrat els efectes benèfics de la mediació escolar com a instrument intern, i sense negar que ha estat gestionat eficaçment, creiem, doncs, que el propi èxit de la mediació mostra que hi ha espai per anar més enllà. No es poden infravalorar els efectes de la introducció i l'expansió de la mediació. Creiem tanmateix que valorar-les només a partir del seu impacte en la disminució de les sancions als centres i de la millora del clima de centre, però sense sortir dels centres, pot resultar reductiu. Paral·lelament, proposem també analitzar els *casos de conflictes escolars que arriben a convertir-se en processos judicials* de manera que es pugui valorar, com hem dit més amunt, l'impacte de la introducció de la mediació en fases anteriors i la seva adequació en les formes practicades i actualment vigents. De la mateixa manera, cal analitzar i valorar els processos de *mediació no escolar, però relacionats amb l'àmbit escolar* en tant que els escenaris de la vida social són més coincidents que els límits institucionals.

Un dels aspectes centrals que caldrà analitzar és el de les funcions de les persones que poden actuar, i de fet actuen, per fer possible els processos de mediació a l'àmbit escolar. Des de la perspectiva del model que proposa Lederach (1997) per mitjà de la piràmide de resolució de conflictes, es distingeixen diverses aproximacions a la construcció de la pau a diferents nivells, que impliquen també el lideratge de diversos tipus d'actors en aquests nivells dins dels processos de reconciliació social.

Lederach identifica tres nivells d'actuació, i alhora de rols, que defineix en funció del grau de poder i lideratge de les persones que intervenen en la resolució de conflictes. Al nivell superior, anomenat *lideratge d'alt nivell [top leadership]*, se situen els personatges rellevants o líders militars, polítics i religiosos del context en conflicte. El principal objectiu de les seves accions és l'aturada de les hostilitats o la violència. Es tracta, per tant, de plantejaments a curt termini pensats per poder complir-se pas a pas. En part, també, perquè les negociacions sovint es fan de manera pública i és convenient mostrar resultats encara que siguin parcials. Per tal que aquestes accions puntuals tinguin efecte, però, cal que vagin acompanyades d'una ajuda molt més àmplia duta a terme des dels altres dos nivells de la piràmide. Al segon nivell, trobem el que Lederach anomena

lideratge d'abast mitjà [*middle-range leadership*]. Es tracta de persones destacades en diversos camps que compten amb el suport de l'opinió pública. Aquestes figures són claus per assolir la pau, ja que gaudeixen de poca visibilitat relativa, però també de bones i nombroses connexions als diversos sectors de la societat. Elles són, doncs, les que poden posar en contacte les elits i la majoria de la població. Finalment, a la base de la piràmide, trobem els que Lederach anomena *líders de base* [*grassroots leadership*]. Aquestes figures són líders locals de diversos sectors i la seva funció és definitiva per assolir la reconciliació, atès que ajuden la població a sobreposar-se a la violència de la guerra, de l'enfrontament violent, i a reparar les relacions danyades en el conflicte.

El model també identifica l'abast de les persones que intervenen o que es mobilitzen en la resolució del conflicte a cada nivell. Així, al primer nivell els qui intervenen en la seva resolució són una clara minoria, essent fins i tot comú que es tracti de negociacions unipersonals, dutes a terme per un únic mediador, que actua de manera visible. En el nivell intermedi es tracta d'una minoria amb prestigi, i les seves actuacions s'encarrilen a partir de l'organització i participació en trobades, tallers i comissions de pau. I els actors que intervenen en la resolució de conflictes al tercer nivell actuen en plena relació amb les persones afectades i ofereixen una visió respectada, però alhora propera als afectats.

La mediació a l'àmbit escolar permet diverses aplicacions del model de Lederach, amb particularitats, segons els tipus de conflictes i els àmbits als quals pot afectar si escala. En aquest sentit, probablement no és aplicable per analitzar tots els conflictes i els processos endegats per a la seva resolució, perquè en molts d'ells no s'identifiquen els tres nivells de la piràmide, i en realitat només s'aplicaria en totes les seves dimensions a aquells que escalen a instàncies externes al centre escolar (per exemple, a la USCE i/o a la Fiscalia). A més, els conflictes són interpersonals, tenen l'arrel en actors concrets, encara que acabin involucrant a vegades a diversos actors i als propis centres i a altres instàncies de l'administració educativa o de l'entorn comunitari. Els conflictes en l'àmbit escolar generalment es resolen només a un dels nivells de la piràmide i, en certa mesura, cada nivell és relativament independent si no es tracta de conflictes

traumàtics, que no afectaran generalment a grups de persones però per als quals serà important introduir estratègies mediadores per reconciliar bàndols o faccions que poden emergir a nivells inferiors de la piràmide, a l'escola i a la comunitat educativa afectada. Reprenent la distinció que hem fet anteriorment, a la base de la piràmide es podrien situar les *estratègies socialitzadores* de la mediació escolar, orientades a l'*autoregulació* i a l'establiment (o restabliment) d'un bon *clima de centre*, i tant la majoria de conflictes com de mediacions que probablement es porten a terme als centres escolars en l'actualitat. Els nivells intermedis i superiors correspondrien al tractament dels conflictes per mitjà de la *mediació estandarditzada i formal, professional*, des d'una *estratègia institucional*. Ambdues haurien de contribuir a la desjudicialització dels processos que escalen, en moments i nivells diferents, i amb recursos diferents.

Des de la perspectiva dels actors involucrats i dels recursos mobilitzats, aquesta seria l'aplicació de la piràmide de Lederach:

Nivell 1: lideratge d'alt nivell

Jutges, USCE, inspectors, Associacions de Mares i Pares d'Alumnes

Intervenien en els conflictes que han escalat, individuals o col·lectius (aquests darrers típics de les relacions amb l'administració educativa en qualsevol instància). Requereixen la participació d'aquests actors en tant que cal un grau de lideratge reconegut perquè les parts acceptin iniciar la resolució del conflicte.

Nivell 2: lideratge d'abast mitjà

Mediadors externs, policia, directors, professorat responsable de mediació al centre, mediadors formats als centres (alumnat)

Tenen algun poder, real o simbòlic, per ajuntar les parts a resoldre el conflicte. Generalment s'encarreguen de conflictes individuals. Poden dur a terme accions

de resolució de conflictes o construcció de la pau pautades (mediacions, tallers, formació, etc.) però sovint de tipus socialitzador i/o comunitari

Nivell 3: lideratge de base

Mediadors formats als centres (alumnat), mediadors naturals (alumnat i professorat)

Actuen de manera espontània o informal, sovint entre iguals (alumnat i/o professorat), o com a part de tasques de tutoria amb alumnat i famílies (professorat).

Aquest plantejament ha estat a la base de l'estudi empíric sobre l'abast i les característiques de la mediació escolar a Catalunya. En els apartats següents s'exposa la metodologia emprada, i es presenten i analitzen els resultats per arribar finalment a proposar recomanacions per a la seva millora i institucionalització amb les màximes garanties jurídiques.

1.4. Característiques de l'estudi

Seguint les línies generals acordades en el projecte del Llibre Blanc, l'equip de mediació en l'àmbit escolar ha treballat a partir d'un doble abordatge qualitatiu i quantitatiu. En primer lloc, s'ha dut a terme el treball de camp etnogràfic²¹ amb l'aplicació de tècniques qualitatives (entrevistes, observacions, anàlisi de documents dels centres i de diferents instàncies del Departament d'Educació), i en segon lloc, amb un coneixement més aprofundit del programa de Convivència i Mediació desenvolupat pels centres escolars, s'ha procedit a la confecció d'un qüestionari ampli per recollir aspectes comuns i aspectes específics del projecte

²¹ Alguns resultats específics d'aquest abordatge es referiran indirectament al llarg del capítol, però formaran part d'una altra publicació que permeti presentar-los amb tota la seva extensió, aprofundint en els coneixements de les *motivacions que porten a interessar-se i introduir la mediació escolar*, les *percepcions sobre els seus avantatges i inconvenients*, les *estratègies per intentar que doni fruit* i les *dificultats que es presenten a la pràctica*.

global i de l'àmbit escolar. En paral·lel s'ha dut a terme el treball d'anàlisi jurídica arran dels documents legals que actualment regulen la resolució de conflictes i la mediació als centres educatius de Catalunya, i altres entrevistes complementàries. Aquestes entrevistes han inclòs, d'una banda, un grup d'agents relacionats amb la mediació escolar de manera indirecta, des de l'àmbit comunitari i, de l'altra, els responsables de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar i al Programa de Convivència i Mediació, gairebé de forma transversal al llarg del desenvolupament de tota la recerca teòrica i empírica.

Els objectius específics de la recerca empírica sobre la mediació a l'àmbit escolar han estat, *les reconstruccions de l'abast i les característiques de la mediació escolar a Catalunya*, així com de *les limitacions i potencials que planteja des de la seva aplicació actual*. Les tècniques emprades ens permeten aportar dades de la quantitat de mediacions que es realitzen als centres escolars, els actors que hi participen i a quin tipus de conflictes s'aplica, entre altres aspectes rellevants, a partir de l'univers complet dels centres que la porten a terme. L'anàlisi dels resultats obtinguts ens permetran assolir l'objectiu final, que és l'elaboració de propostes per la *introducció de millores, des del punt de vista jurídic, formatiu, procedimental i de recursos humans i materials*.

1.4.1 Abordatge qualitatiu

El treball qualitatiu va iniciar-se amb entrevistes a membres del Departament d'Educació per conèixer el funcionament global del programa de Convivència i Mediació Escolar i de la USCE, i van fer-se entrevistes exploratòries inicials a coordinadors de mediació escolar d'un institut amb llarga experiència en mediació per obtenir coneixements bàsics de l'aplicació concreta del programa a un centre. El treball qualitatiu també ens ha permès reconstruir els processos dels conflictes que neixen a l'àmbit escolar, però que per diferents motius salten de l'esfera del centre i s'han de resoldre d'acord amb els sistemes més amplis de resolució de conflictes: els tipus de conflictes, les diferents instàncies que hi intervenen, els procediments a través dels quals es resolen els conflictes, com

finalitzen i quins en són els efectes. En particular, la col·laboració de la USCE amb el Projecte ens ha permès conèixer el volum i els tipus de casos que els arriben i on realitzen funcions d'acompanyament i mediació. Amb les entrevistes als fiscals volíem conèixer el volum i el tipus de conflictes escolars que finalitzen davant dels tribunals, però això no ha estat possible, per la pròpia transformació dels conflictes i perquè no hi ha cap registre de la seva evolució a cap instància ara per ara.

A partir d'aquest estudi més ampli dels conflictes que neixen a l'àmbit escolar, hem pogut valorar la possibilitat de proposar reformes legislatives que expandeixin l'ús de la mediació com a mitjà de resolució de conflictes, més enllà de la regulació actual del Decret 279/2006, que, com ja s'ha indicat, està considerada com un instrument preventiu o com una alternativa o complement al règim disciplinari del centre. Com ja s'ha indicat, aquestes consideracions coincideixen amb la creixent importància observada, tant a la legislació catalana com a la de l'Estat, de la mediació i la resolució pacífica de conflictes a l'àmbit escolar.

1.4.2 Abordatge quantitatiu

L'abordatge quantitatiu s'ha dut a terme a partir d'un qüestionari administrat en línia a tots els centres de secundària que formaven part del programa d'innovació educativa Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació durant el curs 2008-2009. Es tracta de 253 centres, dels quals 179 han respost al qüestionari i que ens han permès obtenir, per tant, una mostra final del 71% de l'univers.

Taula 1. Nombre de centres enquestats sobre el total de centres d'educació secundària públics per Delegació Territorial

Serveis territorials	Centres que han respost el qüestionari	Centres de la mostra (Programa de Mediació del Dept.)	Centres de secundària per serveis territorials
Girona	15	21	101
Maresme-Vallès oriental	24	29	124
Catalunya central	10	14	89
Vallès occidental	25	34	129
Baix Llobregat	18	34	129
Consorci d'Educació de Barcelona	15	29	279
Barcelona comarques	24	32	128
Tarragona	24	29	86
Terres de l'Ebre	7	7	26
Lleida	17	23	74
Total	179	253	1.165

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari i del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya)

Tal com s'observa a la Taula 1, la mostra de centres que participen al programa de Convivència i Mediació no és sempre proporcional al nombre de centres existents per territoris, representats per les Delegacions Territorials. Les mateixes distorsions involuntàries es poden observar en el nombre de centres escolars de secundària de cada zona que han contestat el qüestionari. Això vol dir que la mediació està present a tot el territori, si bé encara hi havia en el moment de presa de dades una certa variació en el seu grau d'implantació²² per mitjà del programa oficial del Departament. Cal assenyalar que també hi ha un biaix important pel que fa a titularitat. Els programes d'Innovació Educativa s'ofereixen majoritàriament als centres de titularitat pública, i per tant són

²² Recordem que fins ara la participació del Departament ha consistit en oferir la formació inicial als centres per tal de donar les eines necessàries per iniciar un servei de mediació escolar, sense exigir ni garantir la implantació real d'aquest servei ni el seu grau de compromís o funcionament. Per tant, la informació disponible es limita al nombre de centres que tenen o han tingut aquest programa. La vigència de l'adscripció al Programa ha estat de tres anys, durant els quals els centres han hagut de realitzar una memòria anual explicant les actuacions realitzades, de les quals no es realitza un buidatge sistemàtic.

aquests els que han conformat l'univers i la mostra resultant de les respostes al qüestionari. Aquests resultats, doncs, no ens aporten informació sobre les accions que puguin estar realitzant els centres concertats o privats, dels quals sabem a través de l'abordatge qualitatiu que també estan desenvolupant programes de mediació escolar.

A la Taula 2 es poden observar les característiques dels centres enquestats a partir de la seva composició quantitativa i qualitativa bàsica.

Taula 2. Perfil dels centres enquestats: composició i grandària

	Mitjana	Mínim	Màxim
Nombre total d'alumnes	562	103	1300
Nombre d'alumnes de nacionalitat estrangera	89	0	325
Nombre d'alumnes d'ètnia gitana	6	0	100
Nombre de professors	60	14	120

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

El qüestionari es va enviar per primera vegada la tercera setmana d'abril de 2009, uns dies després que els centres de la mostra rebessin un correu electrònic de la Direcció General d'Innovació Educativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya on se'ls demanava la seva col·laboració en l'estudi. A principis de maig es va fer un segon enviament i a principis de juliol, un tercer. En tots tres casos s'ha tractat de l'enviament d'un correu electrònic que explicava el projecte del Llibre Blanc de la Mediació i demanava la seva col·laboració per mitjà de la resposta al qüestionari en línia, al qual s'accedia a través d'un enllaç facilitat en el mateix correu. Aquests enviaments s'han complementat amb trucades realitzades entre juliol i octubre de 2009 a cada un dels centres que no havien donat resposta a la demanda.

L'equip va optar per un qüestionari de màxims, amb un total de 45 preguntes, que ens han permès obtenir informació detallada dels diversos àmbits en què actualment intervé la mediació escolar, i al mateix temps realitzar una prospecció dels aspectes relacionats amb la conflictivitat i la gestió de la convivència en els quals la mediació és susceptible d'aportar canvis. Les

respostes del qüestionari també ens han permès analitzar com i quan la mediació afecta els diversos actors que formen part de la comunitat educativa, i quin és el paper de cadascun d'ells en els diversos processos i moments. Les respostes obtingudes fan referència a dades del curs 2008-2009, si no s'indica el contrari, atès que hem treballat amb les dades de la situació en la qual els centres s'han anat adscriuint voluntàriament al programa de Convivència i Mediació del Departament d'Educació, abans dels canvis més recents exposats en els apartats anteriors, com l'obligatorietat d'elaborar un programa de convivència a cada centre, a partir del curs 2009-2010.

El qüestionari²³ cobreix els apartats temàtics següents:

- Dades bàsiques del centre
- Antiguitat de la mediació al centre
- Categories de mediadors
- Formació dels diferents tipus de mediadors
- Quantitat de conflictes mediat
- Tipus de conflictes mediat
- Regulació de la mediació
- Posicionament de la mediació al centre
- Activitats paral·leles o complementàries a la mediació: promoció, formació, educació en valors
- Percepció de conflictivitat

Els objectius principals de l'estudi quantitatiu, doncs, es concreten en la voluntat de conèixer la diversitat de percepcions i tractaments relatius al conflicte als centres escolars, i dels usos i estratègies de mediació que duen a terme la globalitat de centres que l'han introduït en el seu funcionament rutinari. A més, ha significat també una oportunitat per observar la relació entre composició escolar i conflicte davant dels supòsits que relacionen immigració i conflictivitat²⁴. Des de la perspectiva jurídica, els resultats del treball quantitatiu

²³ Vegeu el guió del Qüestionari sobre la Mediació a l'Àmbit Escolar a l'annex de la publicació

²⁴ És per això que en les dades bàsiques del centre i altres preguntes relatives a mediació es demanava la composició d'alumnat segon el seu origen diferenciant entre alumnat autòcton

ens han permès estudiar, a partir de la pràctica dels centres, la incidència de l'aplicació de la normativa sobre Mediació Escolar a Catalunya i el grau d'adequació de les mediacions que es realitzen amb la regulació del Decret 279/2006. Així mateix, aquestes experiències també ens han permès fer una valoració del seu d'èxit (quantes mediacions finalitzen amb acord i si realment es redueixen el nombre de procediments disciplinaris i de conflictes al centre) i, més concretament, dels diferents aspectes que regula el Decret, per poder proposar-hi determinats canvis o millores.

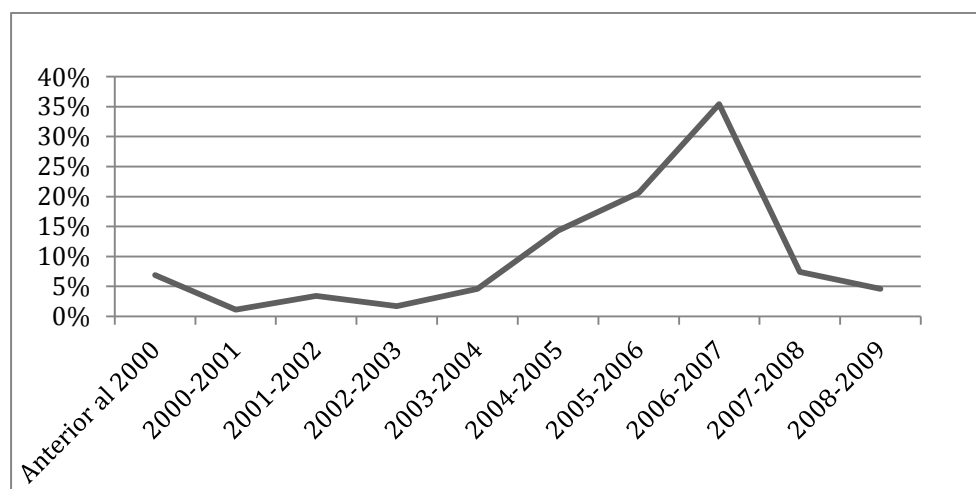
majoritari, alumnat estranger i alumnat autòcton d'ètnia gitana. La inclusió d'aquesta darrera categoria vol corregir la invisibilitat històrica d'aquest col·lectiu en la recerca en ciències socials.

2.1 Indicadors generals

2.1.1 La mediació als centres escolars

El programa de Convivència i Mediació escolar va començar a oferir-se a finals dels anys 90, encara que al principi de manera tímida, encetant la formació a professors, i incorporant-se a centres que havien iniciat accions en la mateixa línia de manera autònoma. Si bé gairebé el 7% de centres que actualment formen part del programa van iniciar-lo abans de l'any 2000, no va ser fins el curs 2004-2005 que els participants van augmentar considerablement, amb un punt àlgid el 2006-2007, curs en què s'hi van adherir el 35% del total de centres que en formaven part en el període de desenvolupament de l'estudi. L'èxit de resultats del programa ha portat al Departament d'Educació a plantejar-ne un canvi estructural important. Així, a partir del curs 2009-2010 el Programa de Convivència i Mediació Escolar queda suprimit com a oferta voluntària d'innovació pedagògica pels centres i incorpora els seus objectius en el Pla de Convivència que han d'elaborar els instituts. Aquests canvis requeriran el disseny de noves eines per analitzar l'ús i els resultats de la mediació en l'àmbit escolar en el futur.

Gràfic 1. Evolució de l'adhesió i la participació dels centres al Programa de Convivència i Mediació del Departament d'Educació de la Generalitat



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

A part de formar part del programa del Departament d'Educació, el 17,4% dels centres han desenvolupat també altres programes de mediació, bé siguin dissenyats per ells mateixos (73,3%), per una empresa privada (3,3%) o per una altra entitat pública diferent al Departament d'Educació (13,3%). Pel que fa als anys d'inici d'aquests programes, segueixen una tendència molt similar als centres amb el programa del Departament, mostrant un important nombre d'adhesions el curs 2006-2007 (33,3%). Si bé en aquest cas els percentatges de centres que van iniciar amb anterioritat un programa propi són lleugerament superiors als que van adherir-se al programa del Departament d'Educació. Aquesta tendència evidencia una vegada més l'èxit sorgit de la iniciativa presa per alguns centres escolars per desenvolupar projectes que siguin del seu interès de manera autònoma i que amb el temps es poden acabar institucionalitzant.

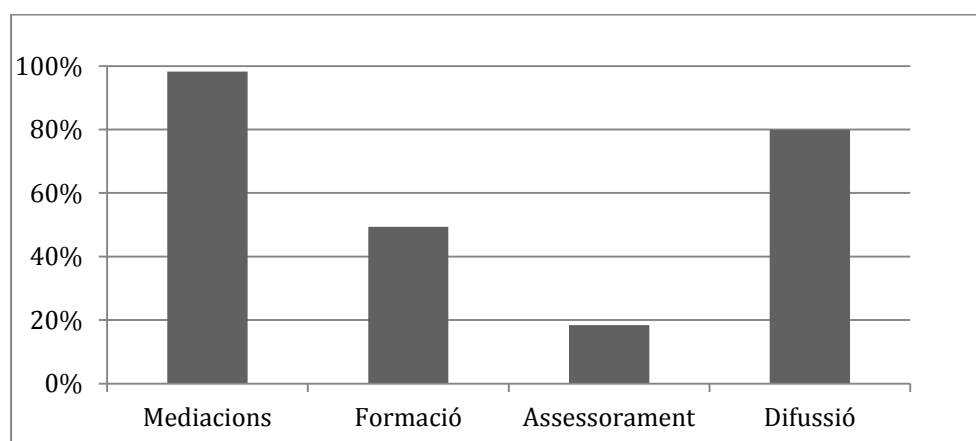
Independentment de la motivació original de l'adhesió al programa a cada centre, la gran majoria de centres (79,3%) el considera com un projecte global de centre que compta amb la implicació de tot el claustre i l'equip directiu. Les entrevistes realitzades també han mostrat, i es veurà més endavant, la necessària implicació de l'equip directiu per tal de garantir l'èxit del programa. Amb tot, no podem obviar el 18,3% de centres que encara consideren el servei de mediació com quelcom que només afecta al professorat que hi participa directament. La resta de centres consideren el servei de mediació com quelcom propi de l'equip de psicopedagogia (1,8%), o hi recorren de manera externa en casos puntuals (0,6%).

En aquesta mateixa línia, destaca el fet que el 92,5% dels centres tenen incorporada la mediació en el seu Reglament de règim interior, i el 67,1% tenen normatives pròpies del centre que regulen la seva pràctica més enllà de les línies que marca del Decret 279/2006 de drets i deures dels alumnes. Aquestes normes regulen de manera majoritària les obligacions dels mediats (95,7% dels casos) i dels mediadors (95,6%), però no el nombre de sessions per mediació (20%), la durada d'aquestes (22,4%), o la temporització total del procés (23,1%). Tal com

hem vist en els casos analitzats, cada centre organitza aquests aspectes basant-se en procediments i protocols convencionals, i si bé a la pràctica el nombre i durada de sessions gairebé sempre és el mateix, prefereixen deixar aquests paràmetres sense regular per tal de permetre introduir flexibilitat si és necessària.

La mediació en l'àmbit escolar no queda limitada només a les sessions. Gairebé la totalitat de centres de la mostra ha realitzat mediacions al llarg del curs, però també cal remarcar la importància que atorguen a la difusió d'aquesta opció entre els membres del centre (el 79,9% de centre n'han realitzat), així com a la formació (49,4%) i, en menor mesura, a l'assessorament (18,4%).

Gràfic 2. Activitats relacionades amb la introducció de la mediació al curs 2008-2009



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

2.1.2 Usos de la mediació

La mediació escolar als centres troba el seu camp preferent d'acció en aquells conflictes que comporten la disrupció de la convivència en una comunitat on el contacte entre els seus membres és constant i obligat. Sovint es tracta dels conflictes que queden fora de les regulacions disciplinàries clàssiques però que, per contra, representen situacions angoixants pels seus protagonistes. Per ser exactes, gairebé la meitat dels centres (44,8%) consideren que la mediació es troba integrada en la seva estructura disciplinària, i l'apliquen com a alternativa

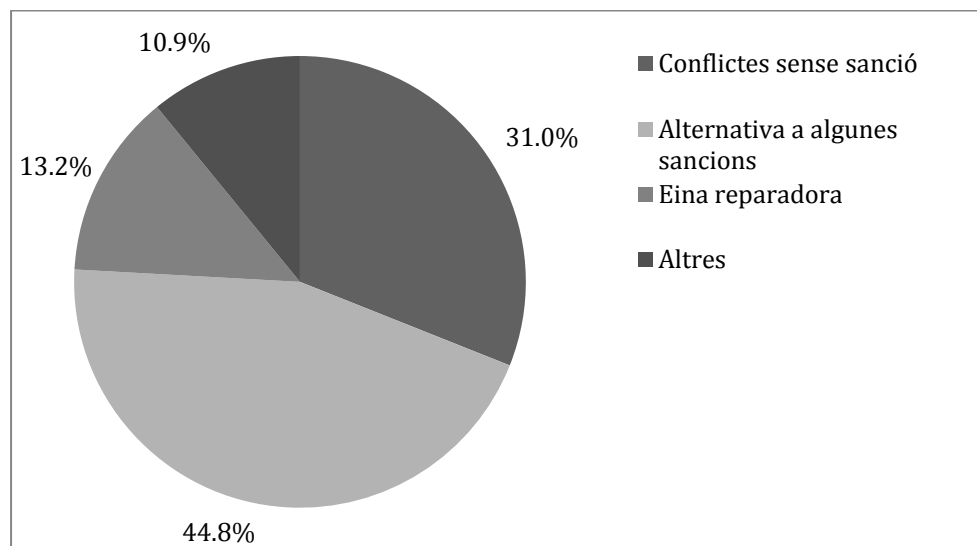
a algunes sancions. Generalment, però, és aplicable en aquells casos que d'altra manera haurien suposat sancions menors, i com es mostra més endavant, per conflictes en què no hi ha intervingut la violència física.

També és important el percentatge de centres que directament consideren la mediació només per aquells casos que no es troben tipificats dins la via disciplinària (31%), de manera que un nombre elevat de centres considera directament la mediació com una eina estrictament útil per la reparació de malentesos entre individus, però que en cap cas intervé en conflictes sancionables que són objecte del RRI (Reglament de Règim Intern). El 13,2% de centres afirma utilitzar la mediació amb posterioritat a la via disciplinària. Aquesta és també una postura que els centres fan explícita, i que mostra la tendència a la concepció reparadora de la mediació escolar. En aquests casos, els centres consideren que hi ha actuacions disruptives que s'han de contestar amb sancions directes, però alhora són conscients que els càstigs no solucionen les arrels reals dels conflictes. Per això, i de manera posterior, s'utilitza la mediació com un intent d'abordar i solucionar les diferències que van ocasionar el conflicte sancionat i intentar evitar així futurs enfrontaments.

Aquesta darrera postura ens mostra clarament les tensions existents als centres escolars, Sovint, malgrat el fet que la mediació és oficialment un projecte de claustre, no tots els membres que en formen part en tenen la mateixa visió. Per alguns, la possibilitat de substituir els càstigs per acords privats entre els implicats suposa una pèrdua de poder quant a professorat, i pateixen per un eventual deteriorament de l'autoritat. Però fins i tot pels mateixos individus que creuen en les possibilitats de la mediació els canvis profunds en les concepcions i les actituds no es produeixen d'un dia per l'altre. Vivim en un entorn d'una herència cultural determinada, i la mediació és tot just un instrument que es comença a implantar en els diversos àmbits i, per tant, no gaudeix encara d'un alt grau de coneixement i reconeixement. Això fa que tot i que des dels centres puguin veure'n les seves possibilitats educatives, quant als beneficis que comporta de cara a les relacions i de retruc, al clima de centre, sovint és encara

diffícil apostar-hi plenament com una eina vàlida per resoldre totalment o parcialment una varietat més àmplia de conflictes.

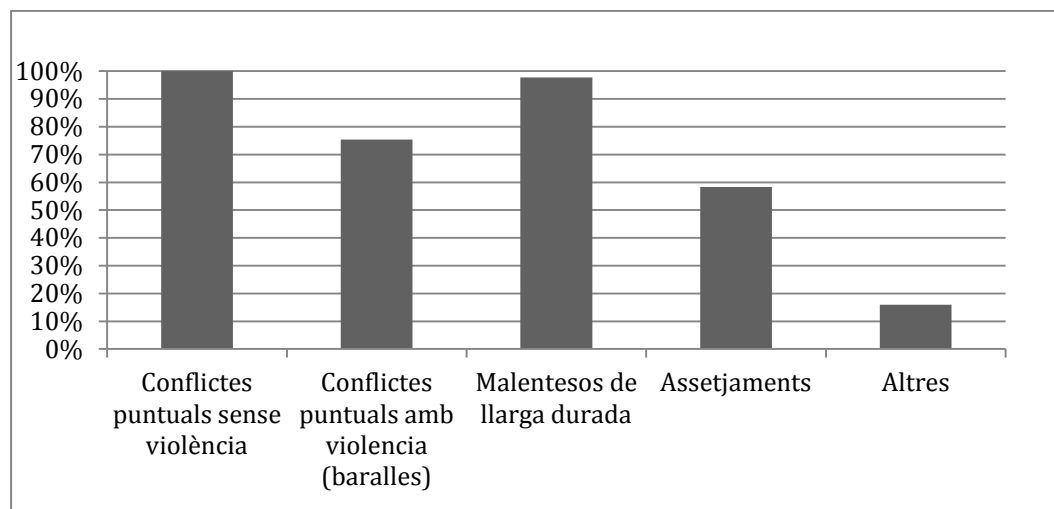
Gràfic 3. Distribució de les pràctiques d'incorporació de la mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Vegem ara amb més detall els conflictes susceptibles de ser tractats a través de la mediació. La totalitat de centres que utilitza la mediació en fa ús per intentar solucionar «conflictes puntuals sense violència» (100%) o «malentesos de llarga durada» (97,7%). Un percentatge important de centres també utilitza la mediació en casos de «conflictes puntuals amb violència (baralles)» (75,4%), i més de la meitat dels centres de la mostra hi recorren en casos d'assetjament (58,3%). Aquesta última dada ens ofereix informació interessant, ja que no tots els autors aconsellen l'ús de la mediació en casos d'assetjament, en els quals la víctima pot trobar-se fàcilment en una situació moral d'inferioritat respecte l'agressor i, per tant, incapaç d'actuar com a igual en el procés de mediació.

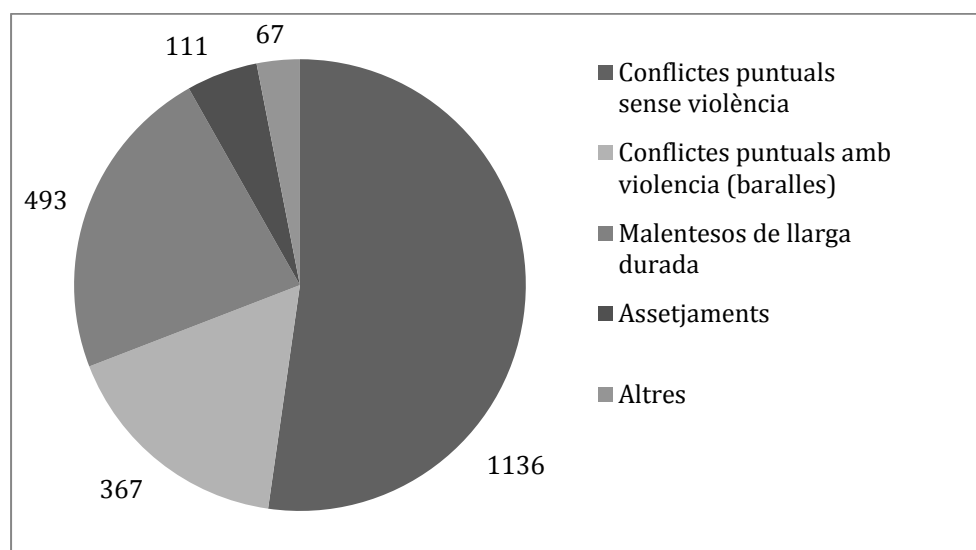
Gràfic 4. Proporció de conflictes per als quals es fa ús de la mediació als centres escolars per tipus de conflicte



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Cal fer atenció al fet que, d'una banda, tenim els tipus de conflictes en els quals els centres fan ús de la mediació o expressen la seva opinió favorable a introduir-la per a fer-hi front, però de l'altra, cal fixar-se en els usos més freqüents. Així, més del 50% del total de mediacions realitzades als centres escolars durant el curs 2008-2009 van correspondre a conflictes puntuals sense violència (52,25%), el 22,68% a malentesos de llarga durada, el 16,88% a baralles, i tan sols el 5,1% del total de mediacions es van aplicar a casos d'assetjament, la majoria dels quals no són abordats per mitjà d'aquesta estratègia.

Gràfic 5. Mediacions realitzades als centres escolars per tipus de conflicte

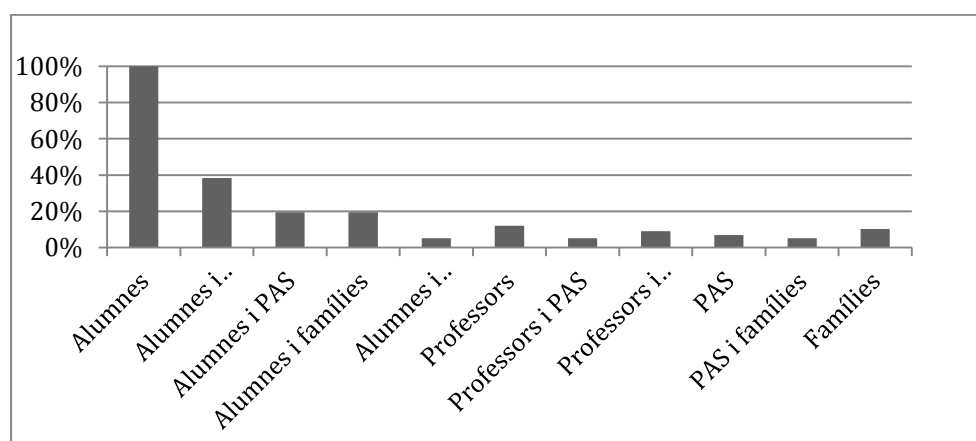


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Com es pot començar a concloure a partir de les dades aportades fins ara, la mediació als centres escolars està pensada, de manera clarament majoritària, per resoldre els conflictes que es produeixen entre l'alumnat. Tots els centres de la mostra la utilitzen per tractar els conflictes que sorgeixen entre estudiants, mentre que la resta d'actors de la comunitat educativa només hi intervenen com a parts en conflicte de manera absolutament secundària i, tot i així, en la majoria de casos en els quals són part mediada, hi ha també algun alumne implicat. Aquesta és una dada més que il·lustra la tendència a concebre la mediació escolar no només com a eina de resolució de conflictes sinó —i en alguns casos sobretot o només— com una estratègia d'aprenentatge per a la convivència.

Les escoles són un dels espais socialitzadors més importants de la nostra societat i, per tant, és altament recomanable que s'eduqui els infants i joves en una visió i en una pràctica de la resolució dels conflictes que els permeti resoldre'ls de manera raonada i constructiva, que els faci confiar i adquirir el compromís que la intervenció de tercers en posicions de respecte i igualtat pot ajudar-hi.

Gràfic 6. Proporció de centres que utilitzen la mediació per conflictes entre els actors implicats



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

A l'hora de tractar conflictes amb la mediació, els centres opten majoritàriament per una interpretació àmplia de l'entorn escolar. Així, pràcticament tots els instituts utilitzen la mediació per tractar conflictes que s'han fet evidents dins del seu recinte (98,9%), encara que no hagin sorgit estrictament de qüestions

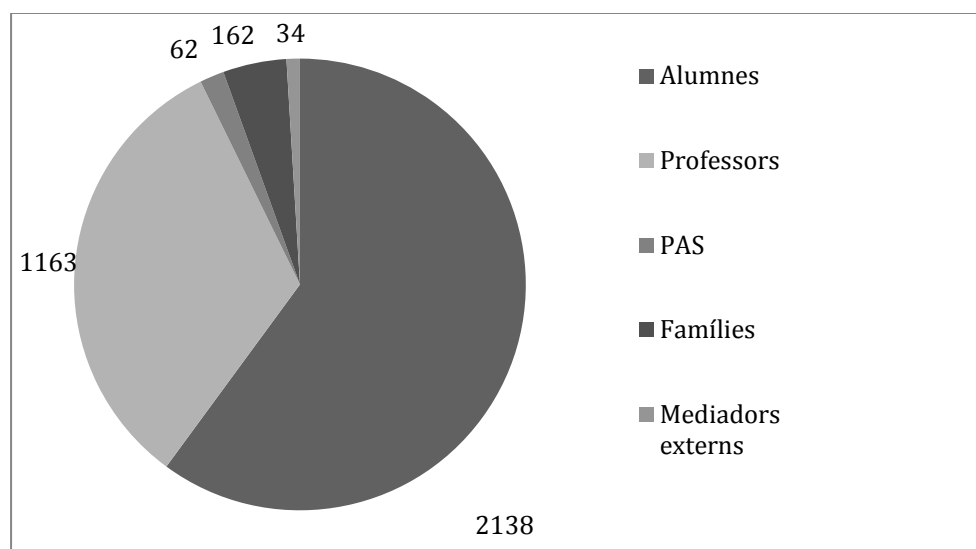
escolars o relacions educatives. És també molt elevat el percentatge de centres que decideixen responsabilitzar-se de la solució de conflictes que han esclatat fora de les seves parets, però en els quals es veu ressentida la convivència dins el recinte (80,6%). Per contra, són molt pocs (6,9%), i és fins a cert punt comprensible, els centres que accepten la gestió de conflictes que han succeït fora del recinte i on, tot i hi haver membres de la seva comunitat educativa implicats, la convivència interna no es veu perjudicada.

Aquests resultats mostren com de manera majoritària els centres escolars consideren que la seva responsabilitat no s'acaba a les portes del centre, sinó que inclou aspectes de la vida del seu alumnat que transcorren fora del recinte escolar. Aquest és un tret positiu que cal destacar, en el sentit d'entendre l'educació com una tasca global. Per això es fa més necessari promoure línies de cooperació entre institucions, instàncies mediadores i administracions, fent un esforç per regular correctament les àrees d'actuació i potestats davant dels diversos casos per tal d'evitar buits legals.

2.1.3. Mediadors i mediats

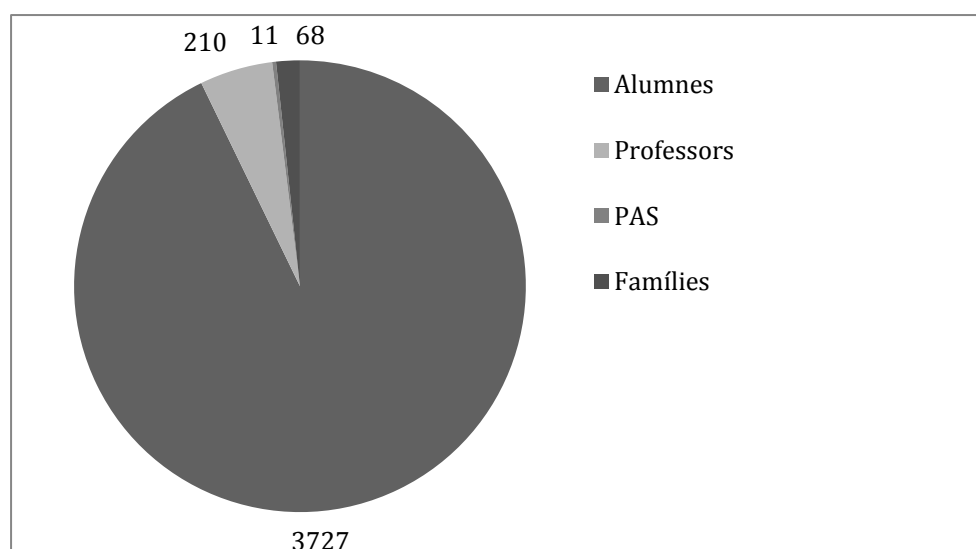
L'alumnat és el protagonista majoritari en tots els rols de la mediació escolar. Així doncs, aquests no només són una àmplia majoria dels mediats (92,8%), sinó també dels mediadors (69,32%). En aquest darrer rol la seva participació és menor perquè el professorat també hi té un paper actiu més important. De fet, tot i que el professorat és el segon col·lectiu en importància numèrica, només representa el 5,2% del total de mediats el curs analitzat. Pel que fa a la dedicació a la tasca medidora i de manera global, als centres escolars amb programa de mediació, el 3,3% del seu alumnat forma part activa del grup de mediadors, mentre que en el cas del professorat, els mediadors són l'1,2% del total. Els altres dos col·lectius principals de la comunitat educativa, les famílies i els treballadors no docents, tenen papers encara més irrellevants com a mediadors i com a mediats.

Gràfic 7. Nombre total de mediadors segons rol als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

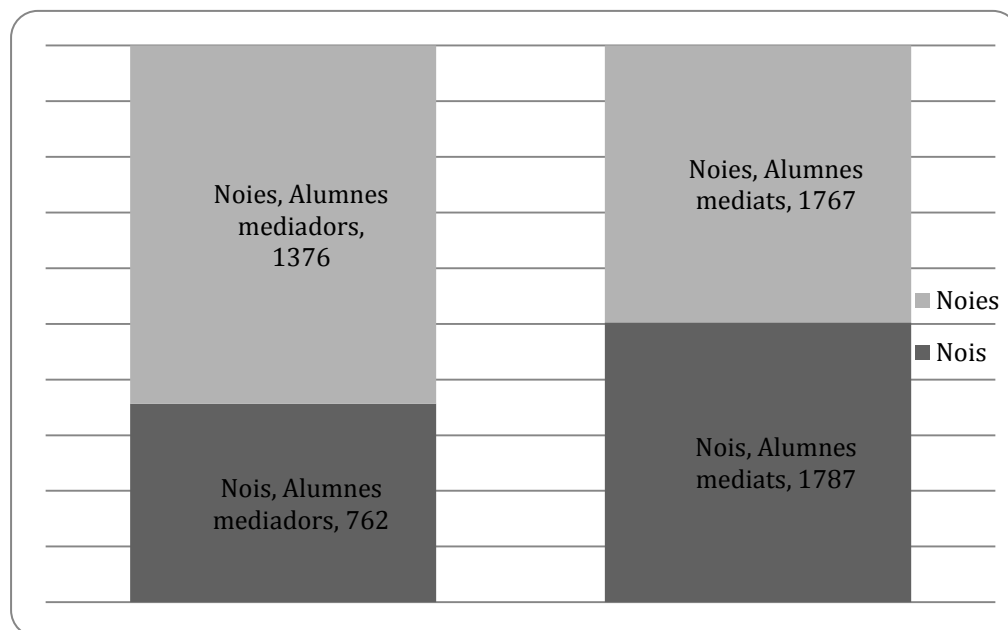
Gràfic 8. Nombre total de mediats segons rol als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

No tots els alumnes participen per igual en els diversos rols que ofereix la mediació. Hi ha diferències de gènere importants en la participació en els processos de mediació als centres. Dos terços dels 2.138 alumnes que han actuat com a mediadors el curs 2008-2009 són noies, mentre que entre els implicats en un conflicte que hagi estat abordat amb la mediació, és a dir, entre els mediats, sembla que el gènere no és un factor significatiu. El treball de camp etnogràfic ens ha confirmat aquesta tendència a un major interès per la mediació entre les noies, independentment de la seva participació en conflictes.

Gràfic 9. Proporció d'alumnes mediadors i alumnes mediats per sexe

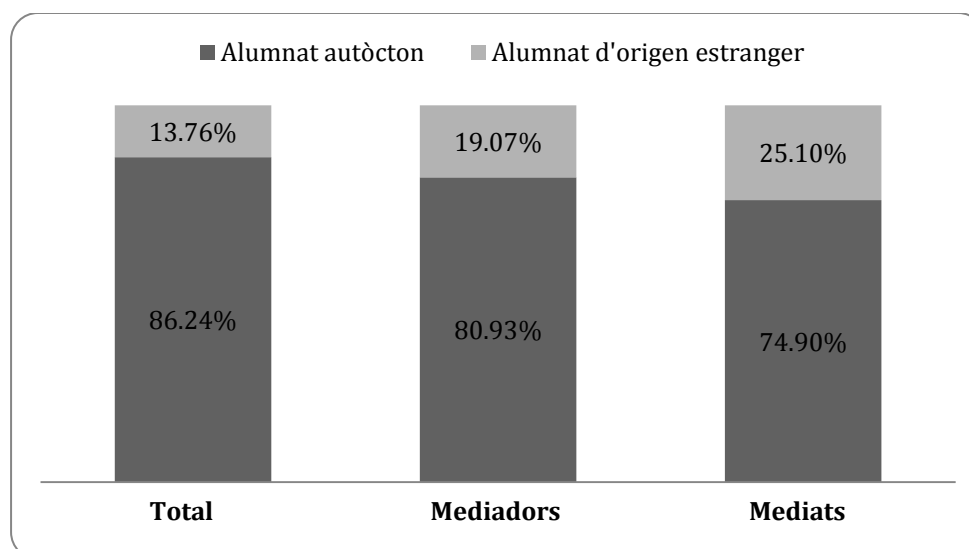


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Pel que fa a l'origen²⁵ nacional de l'alumnat, cal destacar la sobrerepresentació de l'alumnat de nacionalitat estrangera entre els mediadors (19,07%), que arriba a una quarta part (25,10%) quan observem les dades de l'alumnat mediat per origen nacional espanyol o estranger. Associar la presència d'alumnat estranger a la conflictivitat —una representació tan freqüent com esbiaixada— es mostraria fals a partir d'aquestes dades. Hem observat en el treball de camp que la participació en conflictes per gènere i origen no es correspon amb la participació en mediació per solucionar-los, és a dir, que una major participació en mediació —com mediadors o mediats— per resoldre conflictes no implica necessàriament una participació més alta en la seva provocació.

²⁵ En aquest apartat, hem descartat el tractament de les dades desagregades corresponents a l'alumnat d'ètnia gitana atès que si bé les dades de l'alumnat total no presenten problemes, les respostes corresponents a les funcions d'alumnat mediació mostren incongruències internes en les respostes d'un nombre no menyspreable de centres.

Gràfic 10. Proporció d'alumnes mediadors i alumnes mediats per nacionalitat



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Per sintetitzar, es reproduïxen aquí també les conclusions a les quals hem arribat a l'apartat anterior. Els resultats demostren que la gran majoria de mediats i mediadors són alumnes. Pel que fa als mediats, el Decret de drets i deures dels alumnes preveu que la mediació com a estratègia preventiva es pot aplicar entre diferents membres de la comunitat escolar, i en determinats casos de l'ús de la mediació com a alternativa al procés disciplinar, una de les parts serà necessàriament un membre del professorat o un representant del centre. I respecte als mediadors, el Decret també preveu l'actuació com a tals dels diferents membres de la comunitat educativa i, en particular, quan es proposa una mediació per iniciativa del centre si aquest detecta una conducta contrària a les normes de convivència, supòsit en el qual s'exclou expressament als alumnes de l'exercici directe d'aquesta funció (només poden col·laborar amb la persona mediatora). En aquest sentit, doncs, la normativa actual permetria un desplegament de la mediació més ampli i divers del que s'està duent a terme a la pràctica als centres.

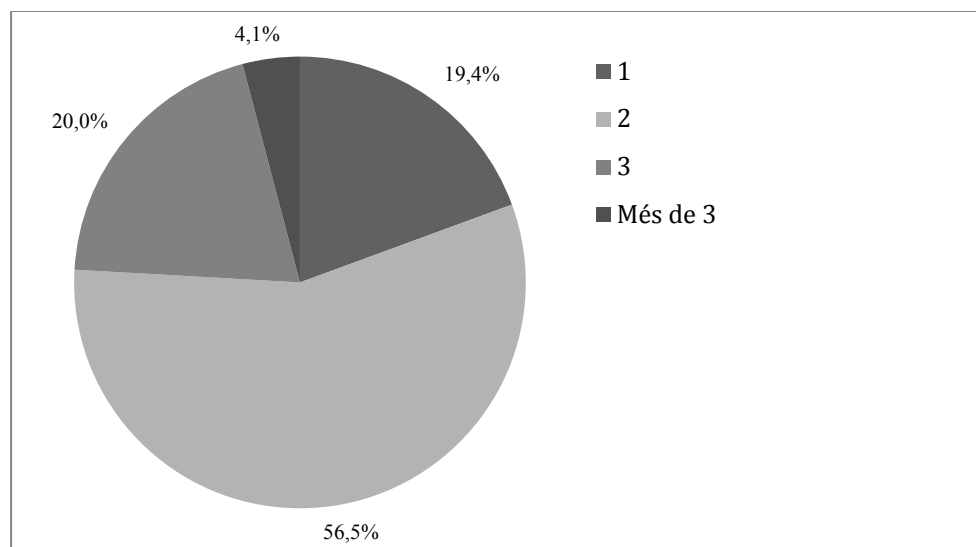
2.2 Indicadors específics

2.2.1 El procés de la mediació

Com s'ha comentat anteriorment, són una minoria els centres que regulen les sessions que ha de tenir un procés de mediació, la seva durada, o la temporalització global del procés, per poder introduir-hi més flexibilitat. Amb tot, aquesta manca de reglamentació específica no significa que no existeixin unes pautes pactades verbalment i fruit de la pràctica. En aquest sentit, els resultats de l'enquesta mostren unes tendències generals que també s'han pogut documentar en el treball de camp etnogràfic.

La majoria de centres (56,5%) dediquen dues sessions de mediació a cada conflicte a tractar. Això no significa que la mediació no es resolgui en la primera trobada. El protocol seguit a la majoria de centres consisteix en una sessió principal de mediació després d'haver ofert la possibilitat del procés de mediació als implicats —acte que en alguns centres ja es compta com una sessió inicial, tot i que aquesta no es correspongui formalment a una mediació— i en la qual s'arriba a un acord de resolució del conflicte. La segona sessió, doncs, és només un acte posterior en el qual es revisa l'acord i es dóna per tancat definitivament el conflicte, o bé es replantegen els termes si aquest no s'ha acomplert. Aquest seguiment, posterior a la signatura de l'acord el realitzen el 94,8% dels centres.

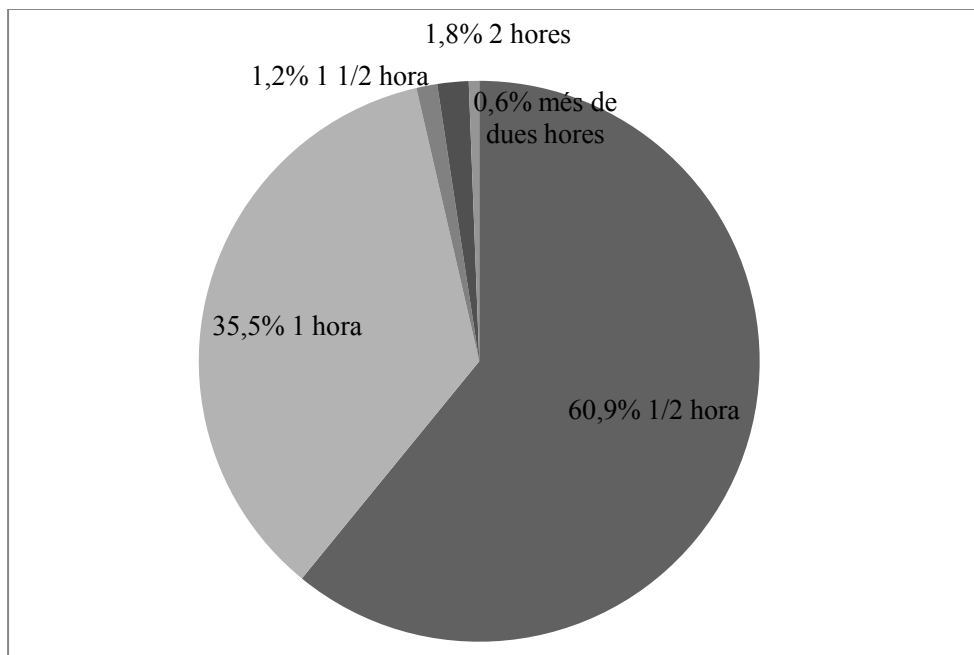
Gràfic 11. Sessions del procés de mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

La durada de les sessions confirma també diverses tendències comentades amb anterioritat. En més de la meitat dels centres (60,9%) les mediacions es duen a terme en sessions de mitja hora, i només un minoritari 3,6% de centres tenen sessions que duren més d'una hora. Aquesta durada ens indica les característiques del tipus de conflictes que es tracten a mediació — fonamentalment enfrontaments de baixa intensitat entre alumnat que malgrat ser font d'importants malestars pels seus protagonistes tenen poca incidència en el clima global del centre—, i que són susceptibles de ser resolts amb trobades breus. A més, la durada de mitja hora no és casual sinó que coincideix amb l'estona d'esbarjo dels alumnes. Aquest fet ens indica que és difícil poder prioritzar altres estones per a la mediació, atès que no sempre és valorada per tot el professorat del centre i que, d'alguna manera, competeix amb les tasques acadèmiques ordinàries. Només una minoria els centres consideren que es tracta d'un procés d'aprenentatge i convivència prou important com per prioritzar-lo davant d'una activitat lectiva.

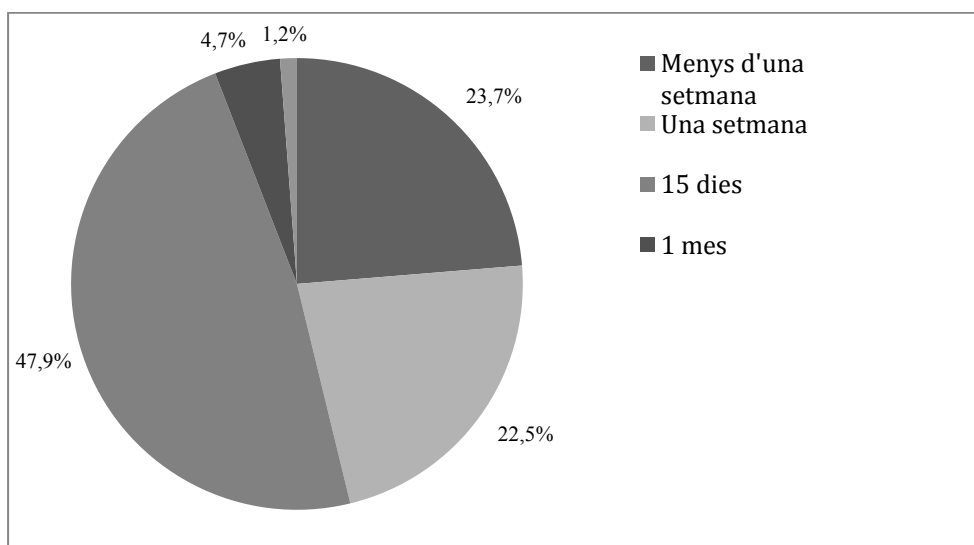
Gràfic 12. Durada de les sessions del procés de mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

En l'àmbit escolar, no només les sessions de mediació són breus, sinó que també ho és la totalitat del procés. Només en el 5,9% dels centres el procés sencer dura més de 15 dies. I en 46,2% dels casos la durada global és d'una setmana o menys. En part, aquesta durada també reflecteix la poca complexitat dels conflictes que s'hi tracten, però també revela una destacada voluntat dels responsables escolars de tancar els conflictes al més ràpidament possible amb l'objectiu d'evitar confrontacions més greus.

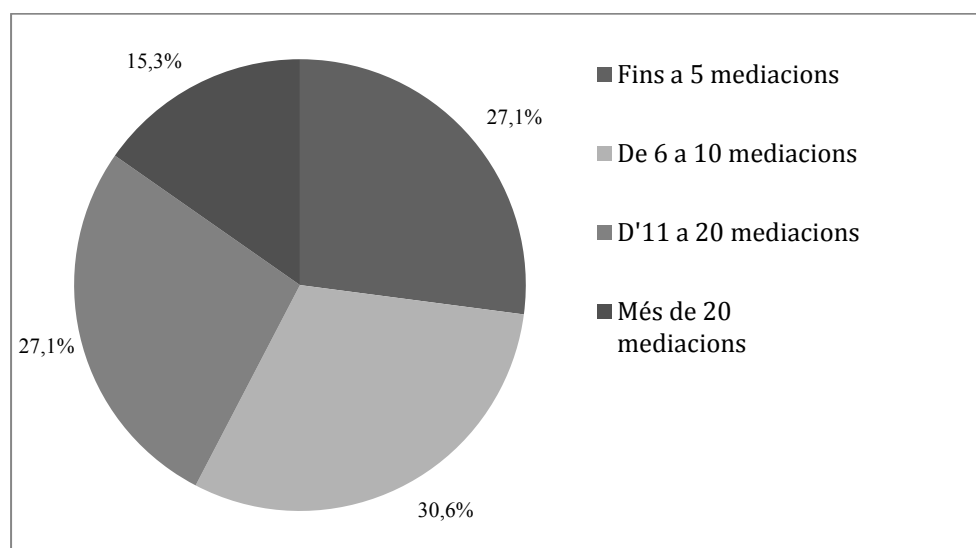
Gràfic 13. Durada del procés de mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

De mitjana, els centres amb programa de mediació han realitzat un total de 12,6 mediacions durant el curs 2008-2009, encara que hi ha diferències de volum important entre centres. Així, el centre que ha realitzat més mediacions n'ha dut a terme un total de 65, mentre que hi ha centres que només n'han realitzat una. És interessant apuntar que aquesta distribució es troba repartida en freqüències de resposta força regulars, de manera que, si bé el percentatge de centres amb més de 20 mediacions és inferior a la resta (15,30%), en les altres agrupacions per nombre de mediacions realitzades les proporcions són molt similars. Això indica que els centres han anat desenvolupant patrons d'aplicació del procés de mediació dins d'un ventall finit.

Gràfic 14. Mediacions realitzades als centres escolars

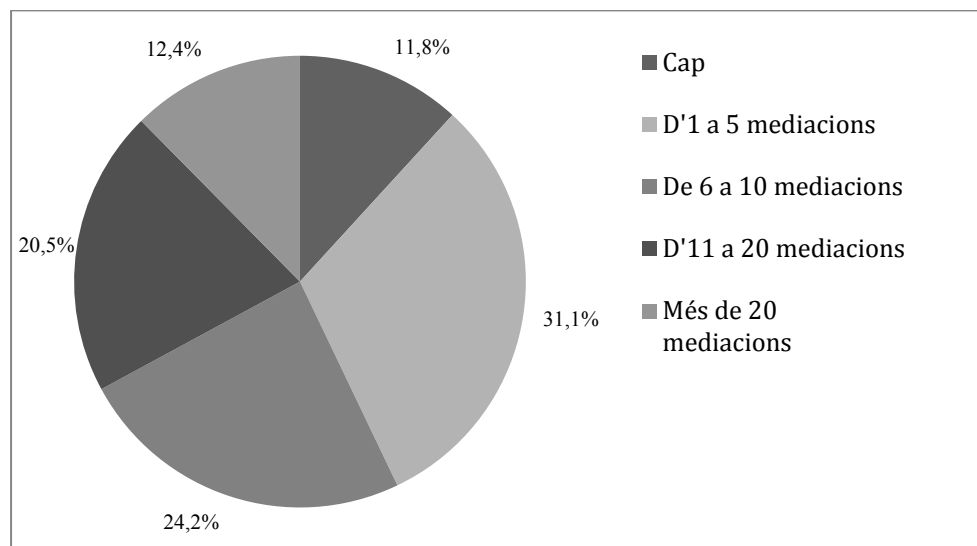


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Del total de mediacions realitzades, pràcticament totes es consideren completament finalitzades (12,5 de mitjana), la majoria d'elles amb la signatura d'un acord (9,9 de mitjana). Això significa, doncs, que una minoria de mediacions es consideren finalitzades sense acord escrit, o fins i tot sense haver arribat a un acord. Amb tot, si bé la distribució de la quantitat de mediacions finalitzades amb acord escrit és similar a la de les mediacions realitzades, no podem dir el mateix d'aquelles finalitzades sense acord escrit. Aquestes són inexistents en el 64,6%

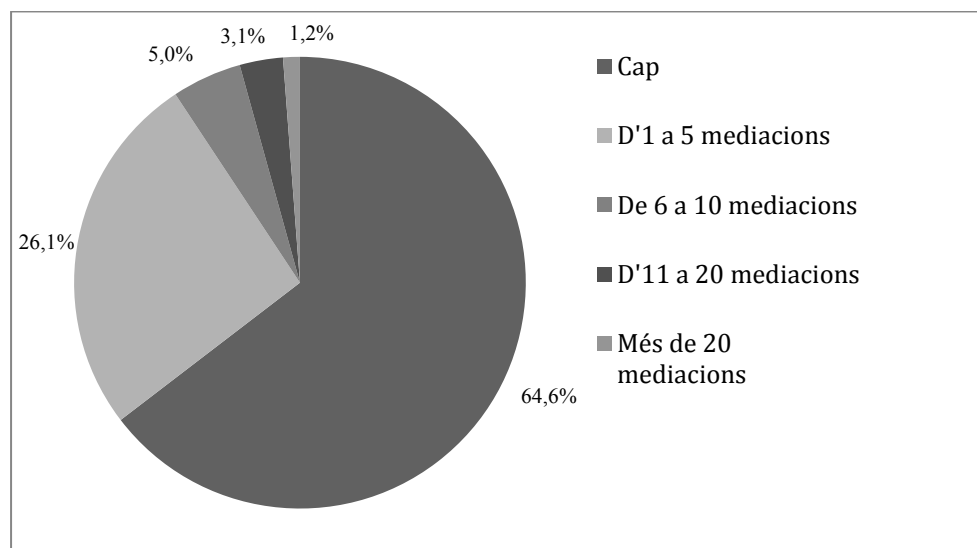
de centres, i en un 26,1% dels centres només tenen d'un a cinc casos amb acord escrit.

Gràfic 15. Mediacions finalitzades amb acord escrit



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Gràfic 16. Mediacions finalitzades amb acord no escrit



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Com a darrer aspecte del procés de mediació, cal comentar el fet positiu que el 61,8% dels centres utilitzen algun mecanisme d'avaluació del servei. El 30% han realitzat enquestes de satisfacció a les parts implicades (mediadors i mediats) i el 4,7% ha tingut avaluacions per part de personal extern. A l'hora de respondre el

qüestionari, aquesta pregunta ha obtingut un elevat 32,9% en l'opció "altres" en les formes d'avaluació, que els centres tenien la possibilitat d'especificar. D'aquesta manera observem que les estratègies d'avaluació del servei són diverses, si bé poden agrupar-se en diferents estratègies. Per exemple, alguns centres opten per l'administració de qüestionaris diversos als membres de la comunitat educativa en els quals, entre altres aspectes, es pregunta sobre la mediació, o bé opten directament per l'avaluació de l'impacte de la mediació en els casos sancionats del centre, o també pel seguiment individual i informal dels casos que han passat per mediació.

Aquesta diversitat respon al fet que es tracta d'iniciatives internes als centres, que comparteixen la preocupació dels seus responsables per conèixer els resultats i implicacions reals de la introducció del programa de mediació endegat. Aquesta és una preocupació que també ha estat expressada en les entrevistes realitzades. El programa del Departament d'Educació demana una memòria als centres que en formen part, però encara no es disposa d'un instrument comú de valoració del projecte, de manera que les dades que presentem aquí són les primeres recollides en aquest sentit.

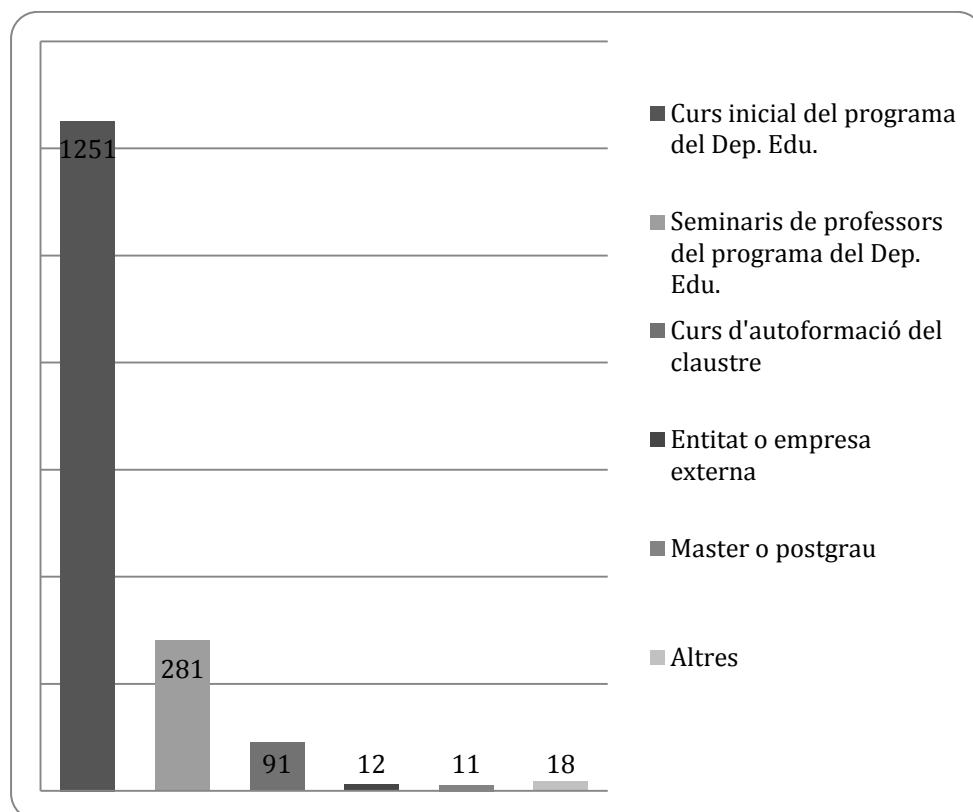
2.2.2 La formació en mediació

Conèixer quina és la formació en mediació entre els actors que l'estan implementant als centres escolars ha estat un altre dels objectius prioritaris d'aquest estudi. El 99,4% dels professors mediadors han rebut algun tipus de formació en mediació. La majoria d'ells han estat formats a través del programa que ofereix el Departament d'Educació, fonamentalment seguint el curs inicial del programa, però en alguns casos també han participat en els seminaris posteriors que s'ofereixen de manera exclusiva per al professorat.

Paral·lelament, o com a complement, existeixen altres tipus de formació que de moment tenen una incidència molt baixa entre el professorat. Podem afirmar, per tant, que el coneixement de la mediació als centres escolars prové del

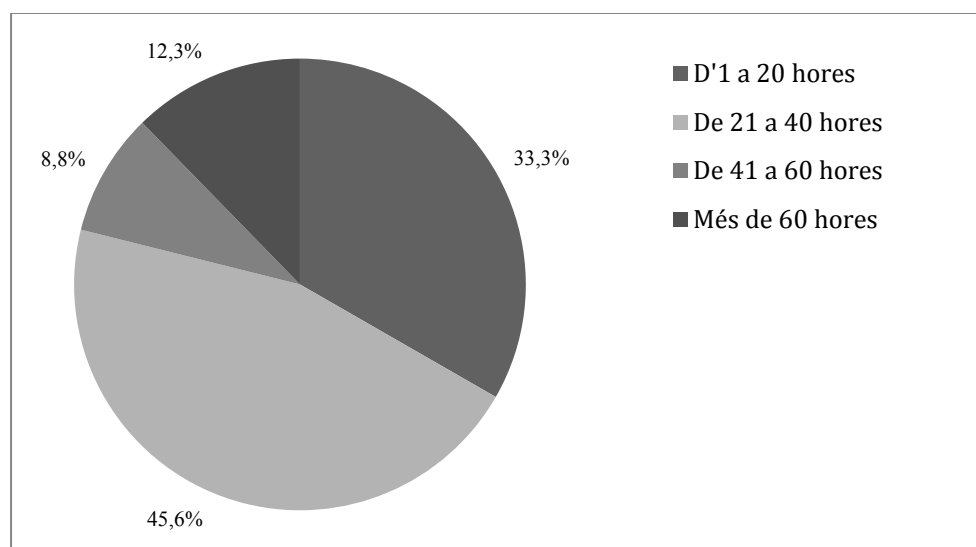
Departament d'Educació, ofert a través d'un curs de 40 hores a aquells centres que entren a formar part del programa Convivència i Mediació Escolar. Així ho mostren els resultats, que ens indiquen que en el 45,6% dels centres, els professors tenen entre 21 i 40 hores de formació en mediació. Amb tot, el 33,3% dels centres indiquen que el professorat mediador només ha estat format en un mòdul d'un màxim de 20 hores en mediació. En el 60% dels centres s'indica que no han rebut cap hora de formació del curs inicial del programa de Convivència i Mediació. Aquesta és una dada incongruent, que més aviat indica una confusió en la resposta, o bé que l'equip de professors que va rebre la formació inicial del programa ja no es troba al centre.

Gràfic 17. Tipus de formació en mediació del professorat mediador dels centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Gràfic 18. Hores de formació en mediació del professorat mediador dels centres escolars

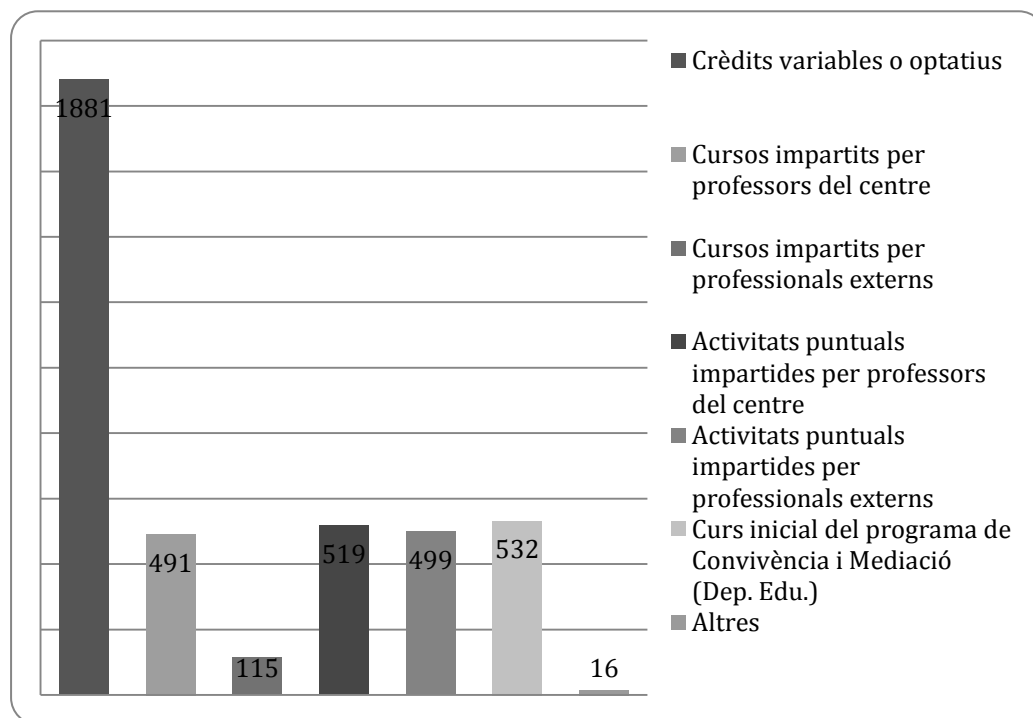


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

En el cas de l'alumnat la formació és més variada, tot i que de manera majoritària els arriba a través de crèdits variables o optatius dels estudis obligatoris, és a dir, com a part del currículum de l'ESO. Amb tot, també és important destacar l'existència d'altres activitats que es porten a terme als centres i que contribueixen a la formació en mediació d'un nombre important d'alumnat, com les activitats puntuals i altres cursets, o la participació directa de l'alumnat al curs de formació del programa del Departament d'Educació.

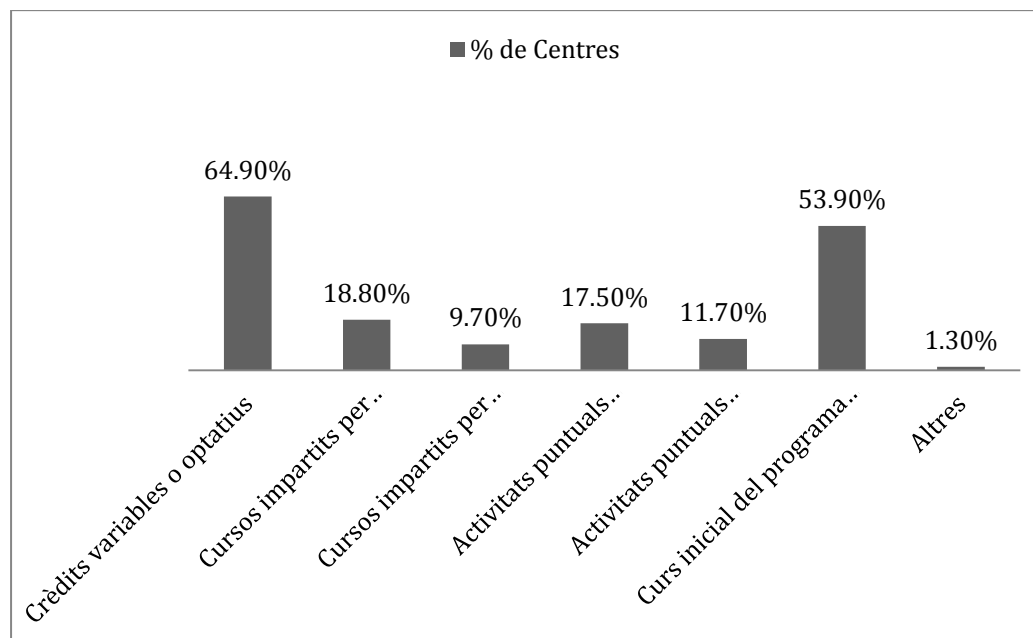
Per interpretar aquestes dades correctament cal tenir en compte que no tota la formació en mediació que s'ofereix als centres escolars està pensada per tenir alumnes mediadors. Tal com hem vist en treballs anteriors i en el treball de camp d'aquest mateix estudi, certs tipus de formació tenen l'objectiu d'aportar un coneixement inicial de diverses estratègies de resolució alternativa de conflictes, sense que això es consideri una preparació adequada per actuar com a mediadors en conflictes de tercers. Majoritàriament, els crèdits variables són considerats la formació mínima necessària per actuar com a mediadors o, en el seu defecte, ho és la participació en el curs del Departament d'Educació. Aquestes observacions són coherents amb els resultats del qüestionari pel que fa a la proporció de centres que ofereixen els diversos tipus de formació, i que indiquen la presència important d'una o l'altra formació.

Gràfic 19. Tipus de formació en mediació realitzada per l'alumnat als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

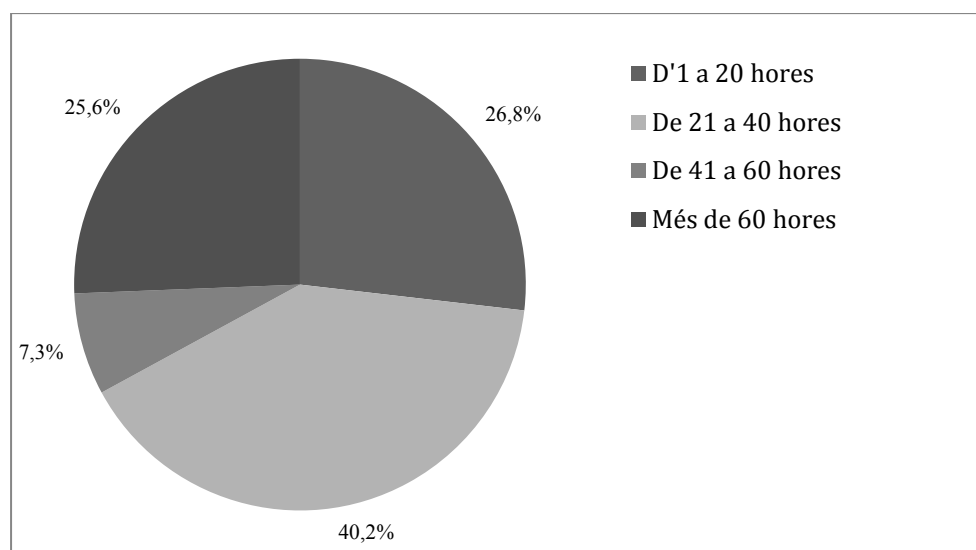
Gràfic 20. Tipus de formació en mediació disponible per l'alumnat als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Tot i la diversitat de l'oferta disponible de formació en mediació als centres escolars, el fet que només el 26,8% dels centres ofereixin formació als alumnes de menys de 20 hores de duració és un altre indicador del predomini dels crèdits variables com a via principal de formació de l'alumnat, amb un nombre d'hores molt superior i idèntic al d'altres matèries optatives. Per tant, podem afirmar que la formació en mediació de l'alumnat és destacable si la considerem des del punt de vista introductor i a aquesta metodologia i a la filosofia que hi ha darrere les pràctiques de Resolució Alternativa de Conflictes (pràcticament el 75% de l'alumnat format ha rebut, com a mínim 20 hores de formació). A l'hora, i prenent com a model la durada que considera el Departament d'Educació com l'adequada per participar en un servei de mediació (40 hores), podem dir que només un terç de l'alumnat tindria una formació suficient per actuar com a mediadors.

Gràfic 21. Durada de la formació en mediació de l'alumnat realitzada als centres escolars

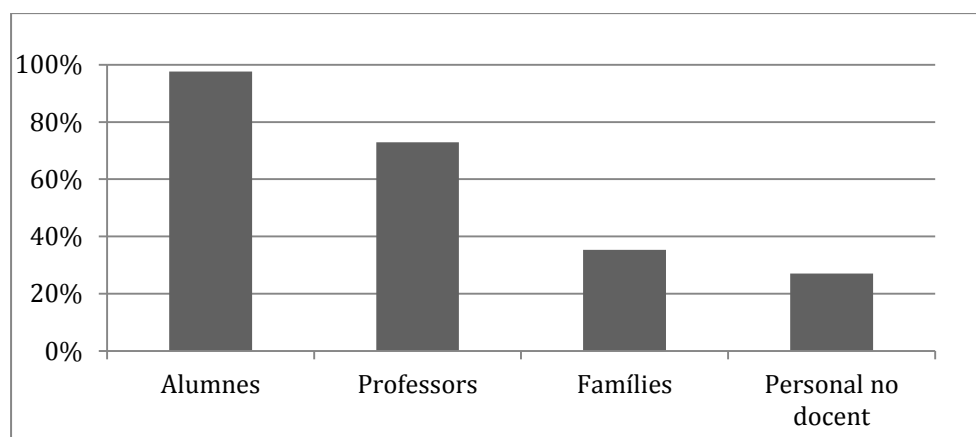


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Aquests resultats reforcen des d'una perspectiva diferent la idea central que hem sostingut fins ara sobre la confusió i la coincidència parcial entre els objectius socialitzadors inespecífics, com a part de la formació curricular, i els objectius específics d'introducció de noves estratègies per abordar la resolució de conflictes reals: també la formació en mediació està dirigida principalment cap a l'alumnat. Pràcticament a la totalitat de centres realitzen activitats formadores

destinades a aquests actors. També són molts els centres que fan formació pel professorat, que són els qui dirigeixen el servei i, alhora, els qui formen els alumnes. Per contra, la formació a les famílies i al personal no docent és força més escassa i queda pràcticament limitada a la seva participació en la formació que ofereix el Departament d'Educació. No només són pocs els centres que ofereixen la possibilitat de mediació per aquests actors, sinó que, quan ho fan, són pocs els membres que hi participen. Segons els resultats de l'enquesta, no existeix cap centre que tingui més de 20 mares o pares formats en mediació, tot i ser un dels col·lectius més nombrosos i sovint coprotagonistes dels conflictes que escalen. Tal vegada se'ls hauria de prestar més atenció. Però no deixa de ser cert que una participació semblant potser s'hauria d'emmarcar dins de la projecció més àmplia de la cultura del diàleg o de la pau com a eina educativa, tal com es mostra en la propera secció.

Gràfic 22. Destinatari de la formació en mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

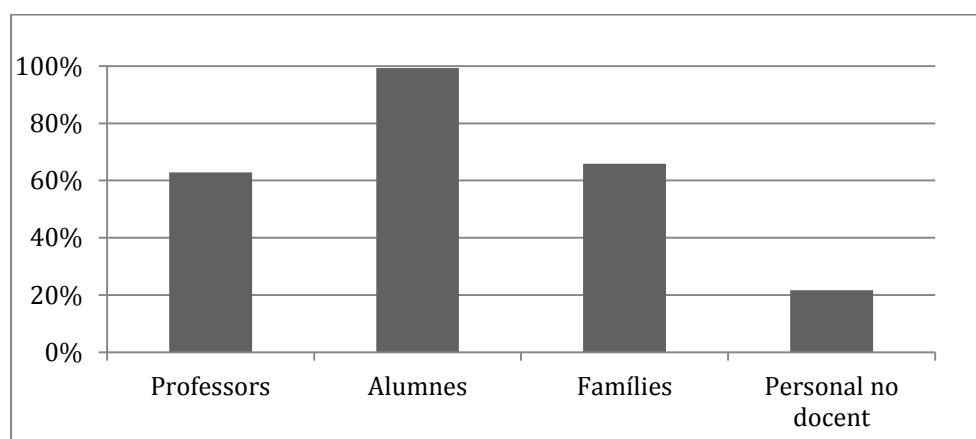
2.2.2. La Difusió de la mediació

Com ja hem comentat anteriorment, la difusió és un dels elements relacionats amb la mediació que els centres tenen més en compte, essent part de les activitats relacionades amb la implementació de la mediació de gairebé el 80% de centres de la mostra. Altre cop, observem que l'alumnat és el subjecte prioritari d'aquesta difusió (en el 99,3% dels centres es realitza difusió destinada

exclusivament a l'alumnat), que rep informació directament a l'aula (97,10% dels centres) o a través d'elements gràfics presents als espais dels centres o per mitjans audiovisuals (75,5%).

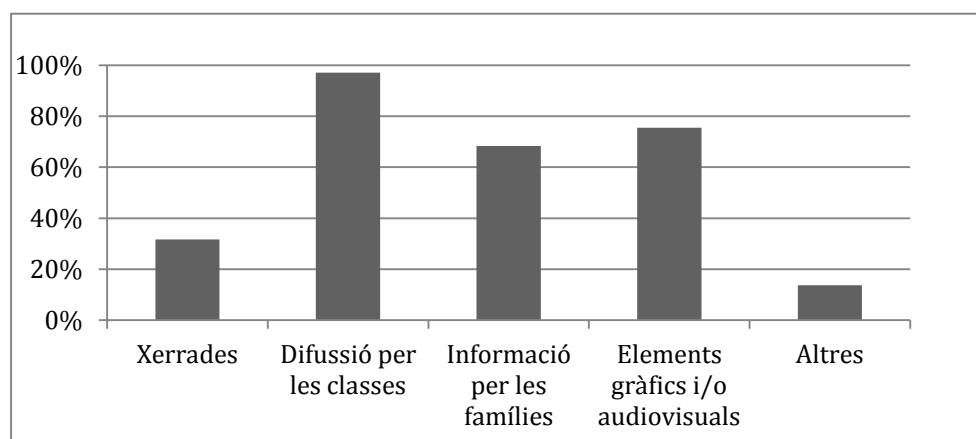
En aquest cas, però, s'observa que les famílies es converteixen també en receptors importants de la difusió, de manera que podem interpretar una voluntat per part dels centres de donar a conèixer les eines de resolució de conflictes que utilitzen. Prop del 70% de centres incorpora algun tipus d'informació sobre mediació per les famílies, i més del 30% ha organitzat xerrades on s'explica el projecte, dada que contrasta amb la poca formació disponible per a les famílies analitzada a l'apartat anterior.

Gràfic 23. Destinataris de la difusió de la mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

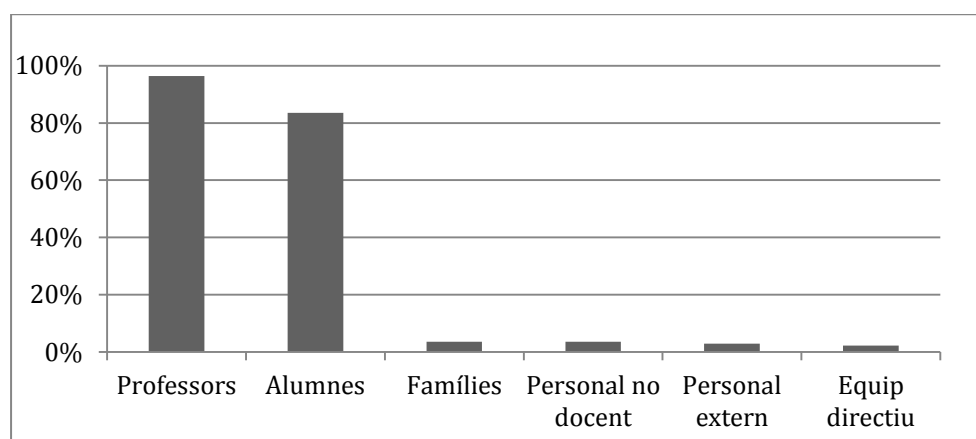
Gràfic 24. Activitats de difusió de la mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Pel tipus d'activitats de difusió de la mediació que es porten a terme als centres, resulta lògic que el principal responsable en sigui el professorat, que hi participa activament en un 96,4% dels centres. A la vegada, però, és destacable el paper de l'alumnat, que realitza activitats de difusió en un 83,5% dels centres. Aquesta dada mostra, una vegada més, com la mediació als centres escolars s'emmarca en un procés educatiu global, més enllà o paral·lelament a una metodologia de Resolució Alternativa de Conflictes que busca la implicació de l'alumnat en totes les seves fases com a part de l'aprenentatge d'una nova cultura de resolució de conflictes.

Gràfic 25. Responsables de la difusió de la mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

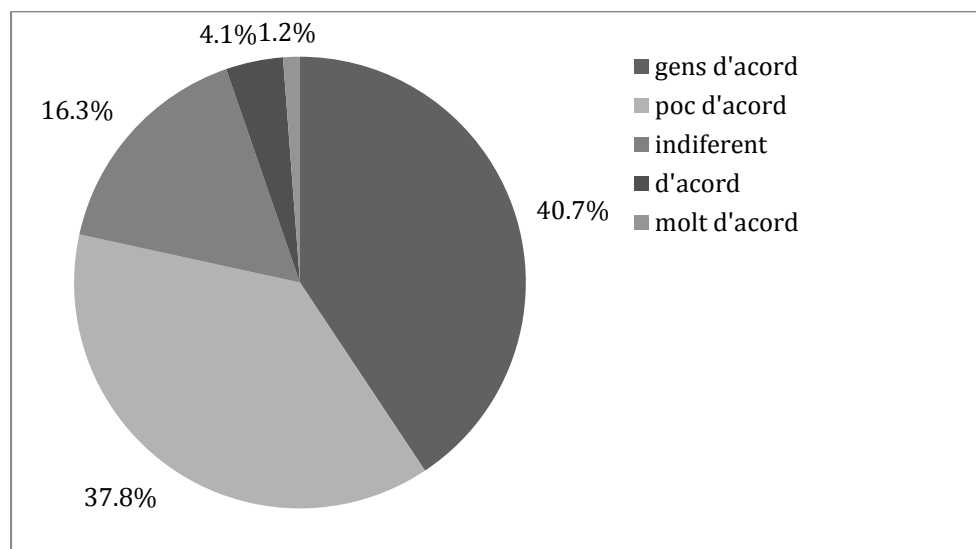
2.2.2. La gestió de la conflictivitat als centres escolars

Finalment, hem volgut obtenir una visió general de la conflictivitat als centres que ens permeti observar en quin context s'està desenvolupant la mediació escolar i quina pot ser-ne la incidència —encavallament, modificació, o altres— en les pràctiques disciplinàries i en la gestió punitiva dels conflictes.

En primer lloc, cal fer palès que la voluntat d'incorporació de la mediació als centres escolars no es troba directament relacionada amb una percepció de conflictivitat, segons els resultats analitzats. La gran majoria de centres no són

considerats conflictius pels responsables de mediació (encarregats de respondre el qüestionari). A la pregunta «Consideres que aquest és un centre conflictiu?», que calia respondre en una escala de cinc opcions en funció del grau d'acord, el 78,5% van optar per les dues opcions que expressaven més desacord, i només el 5,3% es va decantar per les dues opcions amb un grau d'acord més elevat.

Gràfic 26. Percepció del grau de conflictivitat als centres escolars estudiats



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

A l'hora d'analitzar la gestió de la conflictivitat observem dues tendències interessants. Si ens fixem en les xifres de les diverses vies de resolució de conflictes, veiem, en primer lloc, que els centres escolars opten de manera destacada per la gestió interna dels conflictes, i només recorren a altres instàncies en casos excepcionals. Fixem-nos que la proporció de centres que recorren a les diverses vies de gestió externa dels conflictes és relativament baixa.

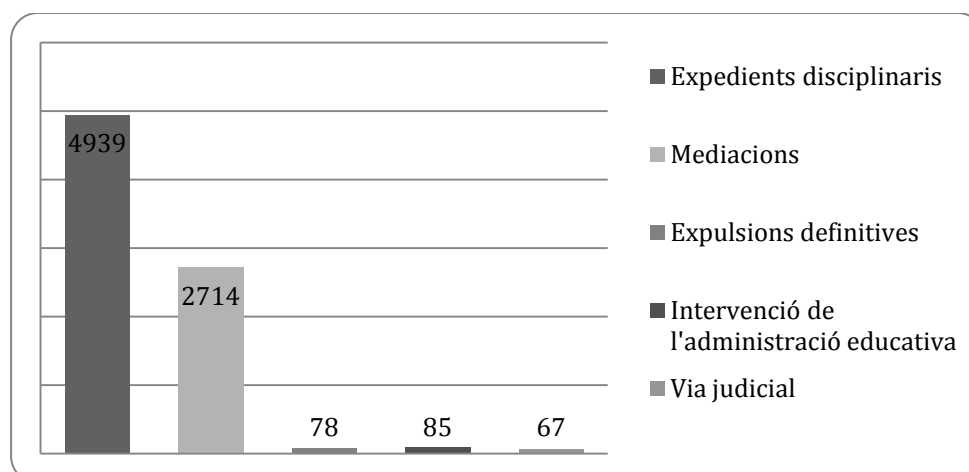
A més, podem afirmar que la mediació comença a ser una eina a tenir en compte a l'hora de gestionar els conflictes que emergeixen als centres escolars, tot i les dificultats pròpies de les fases inicials de la seva introducció, ja assenyalades en aquest estudi. Amb tot, cal reconèixer que encara existeix una àmplia aplicació de pràctiques sancionadores tradicionals als centres escolars tot i haver incorporat la mediació dins el seu funcionament. Mediació i pràctica de l'autoritat interna

coexisteixen. Així, el 42,6% dels centres de la mostra —tots ells dins del programa de mediació— han obert més de 20 expedients disciplinaris durant el curs 2008-2009. Hem de tenir en compte que un expedient disciplinari és una falta que queda registrada a l'expedient de l'alumne i que sovint implica expulsió temporal del centre.

Les dades obtingudes del treball de camp etnogràfic informen de l'existència d'expedients oberts per acumulació de petits incidents relatius a la convivència, que són els que actualment passen per mediació, però que sovint es produeixen entre professorat i alumnat. Ara bé, tot i tenir característiques semblants als conflictes susceptibles de ser abordats amb la mediació, aquests en queden fora perquè les diferents posicions de poder d'aquests actors en l'estructura dels centres escolars fa que el professorat no accepti entrar en un procés de mediació on es veuria obligat a tractar l'alumnat com un igual, sense possibilitat d'imposar una opinió o visió per sobre de l'altre. Aquest és un punt força delicat, perquè el manteniment de l'autoritat al mateix temps que la introducció de processos de mediació escolar mereix ser objecte d'un debat més obert en el futur, en el qual no podem entrar ara.

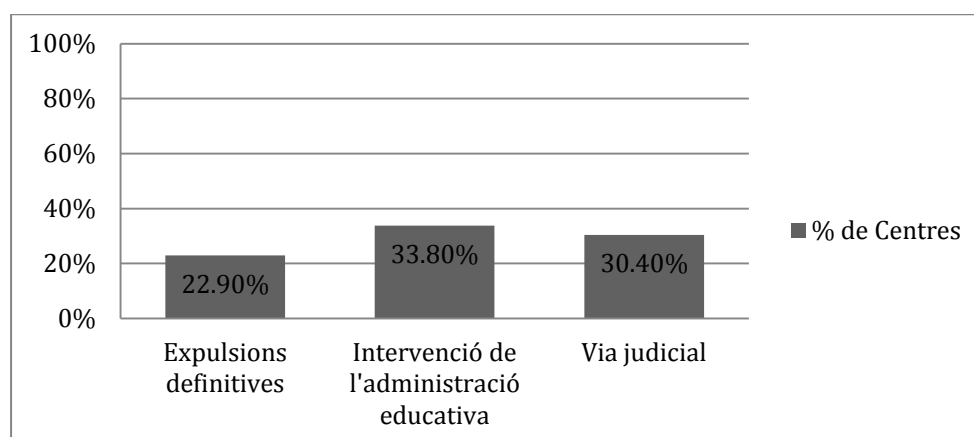
Aquest és un punt cabdal: *l'alt nivell de coexistència de diferents estratègies de resolució de conflictes i de manteniment de la convivència*. A grans trets, el Gràfic 27 mostra com la incidència de les normatives de règim intern que acaben amb l'obertura d'expedients disciplinaris és molt més alta que la de la mediació, tot i tractar-se dels centres adherits al programa. En comparació, però, hi ha poques expulsions definitives i poca intervenció de l'administració educativa i són pocs els conflictes que escalen. Per contra, la participació dels centres en aquests tres darrers tipus d'incidència està força distribuïda. Més d'una cinquena part dels centres han procedit a realitzar alguna expulsió definitiva, i al voltant d'una tercera part dels centres s'han vist involucrats en conflictes que han escalat a la via judicial, o que han reclamat la intervenció de l'administració educativa, tal com s'observa al Gràfic 28.

Gràfic 27. Aplicació d'estratègies de gestió de la conflictivitat als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

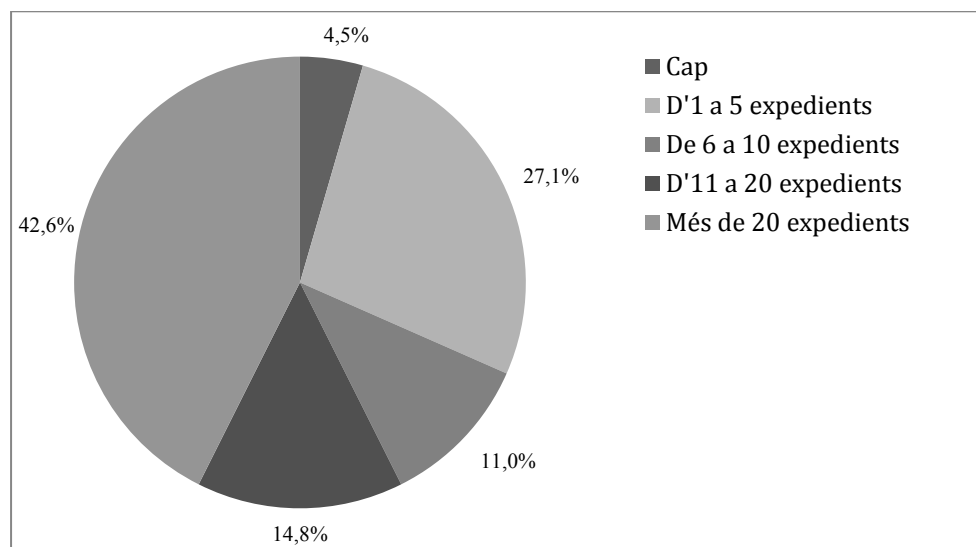
Gràfic 28. Incidència d'estratègies de gestió de la conflictivitat al marge de la mediació als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

Entrant a detallar la incidència de cada una de les formes que ha pres la gestió de la conflictivitat als centres, és especialment rellevant observar l'alta proporció de centres que han obert expedients disciplinaris, que és gairebé de dos terços de la mostra (57,40%) si comptem conjuntament l'interval dels que n'han obert 11 o més en un curs acadèmic, dades que es presenten més desagregades al Gràfic 29. Probablement, aquests són casos en els quals no s'ha pogut gestionar el conflicte per mitjà de la mediació. En tot moment, aquests expedients disciplinaris s'han referit a l'alumnat, tot i que hi ha casos d'expedients i expulsions temporals a membres del professorat que, ateses les respostes al qüestionari, no s'han produït en la mostra de centres enquestats en el curs acadèmic 2007-2008.

Gràfic 29. Nombre d'expedients disciplinaris oberts als centres escolars



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del qüestionari

La bona notícia és que *els conflictes que acaben produint una escalada, sigui amb l'expulsió definitiva, amb la intervenció de l'administració educativa i/o arribant a la via judicial, tenen una baixa incidència*, ja que no hi ha cap centre on hi hagi hagut més de 5 casos de cada situació.

Finalment, cal ressaltar que per comprendre en tot el seu abast el significat d'aquestes dades, i l'impacte mateix de la mediació escolar, hauria estat necessari poder-les contrastar amb les situacions viscudes als centres que no participen en el Programa de Convivència i Mediació, però aquesta constatació també excediria les possibilitats d'aquest estudi.

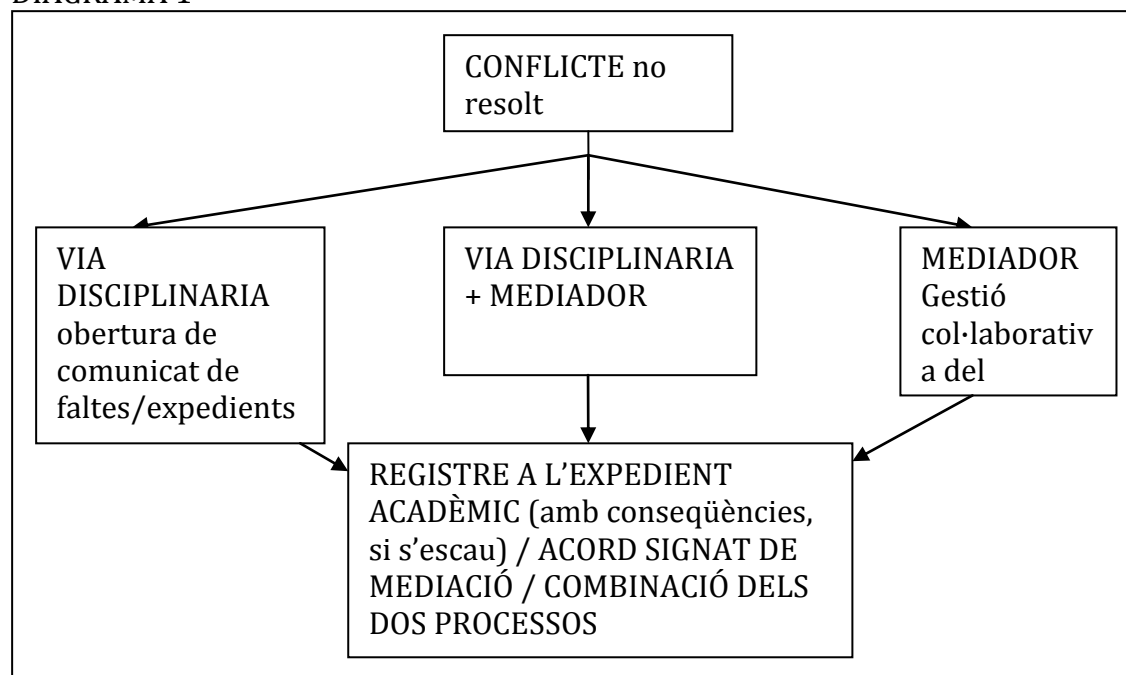
3.2 Anàlisi qualitativa: diagrames de processos

La concepció generalment acceptada de mediació escolar consisteix en una visió pedagògica de la mediació, que s'estableix com una eina educativa pels estudiants²⁶. Això implica que els conflictes que es resolen amb la mediació són

²⁶Considerem que l'àmbit de la mediació escolar inclou tots els processos de resolució de conflictes entre membres de la comunitat educativa en els quals intervingui la institució escolar,

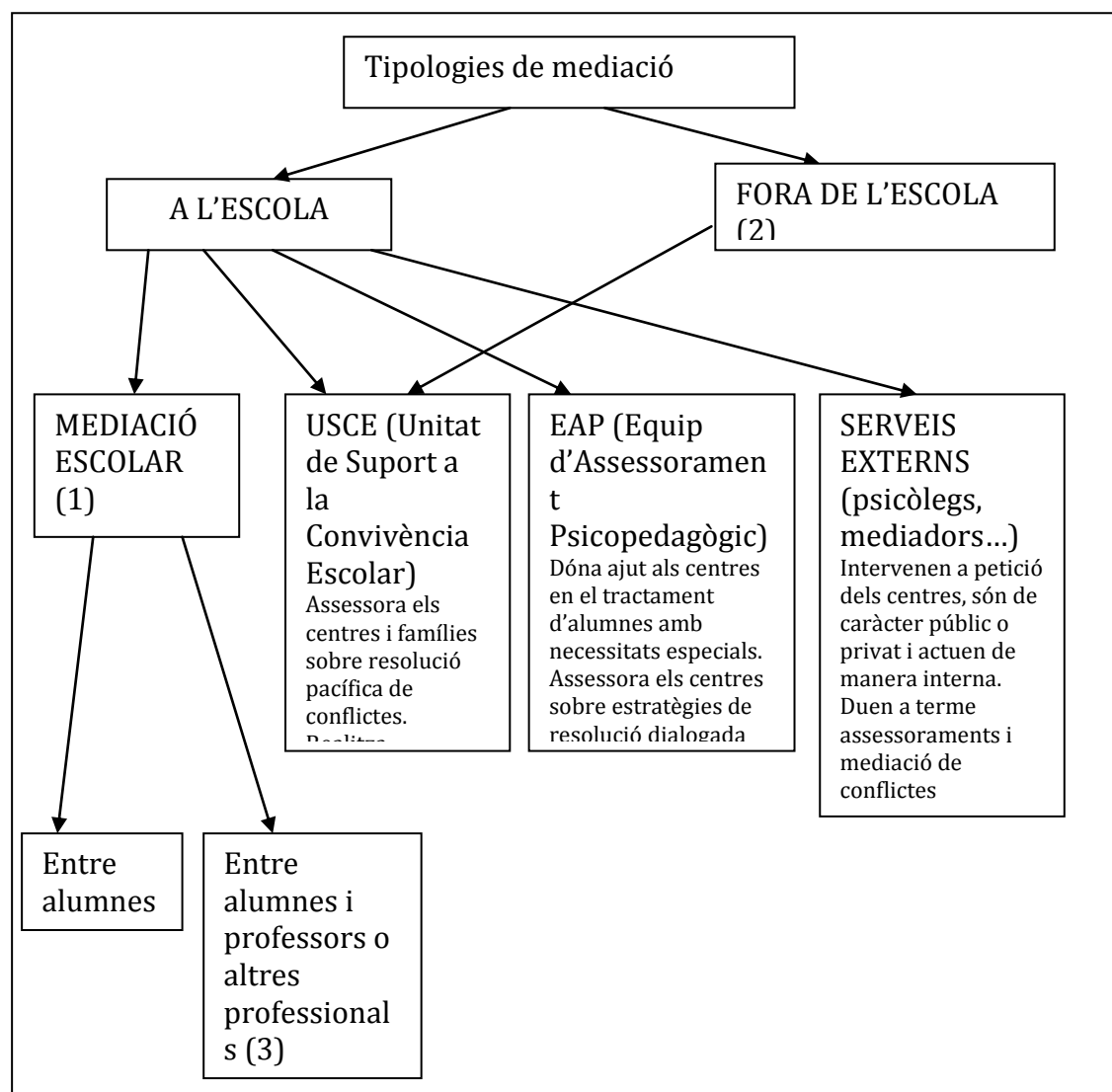
conflictes interpersonals entre alumnes, o entre alumnes i professorat, tenint en compte, en aquest darrer cas, que les sancions disciplinàries que complementen la mediació afecten sobre tot els estudiants (es tracta, per tant, de mediació entre actors amb posicions de poder desiguals). Si no s'explicita el contrari, els diagrames esquematitzen aquesta tipologia de mediació.

DIAGRAMA 1



en la mesura que els conflictes que hi apareixen afecten el clima intern del centre i les relacions entre els seus membres, tot i que succeeixin a fora. Per exemple: conflictes entre famílies i professorat, entre famílies i administració en relació a l'escola, entre professorat i administració, temes interculturals, etc.

DIAGRAMA 2



- (1) Aquesta és l'única que s'entén com a tal als centres. És l'única opció, també, que (si més no teòricament) segueix un protocol d'actuació clarament pautat. Les altres opcions que s'especifiquen al diagrama de mediació escolar al centre duen a terme, entre d'altres, tasques de mediació informal o de promoció/assessorament de la resolució no violenta de conflictes.
- (2) Els conflictes que s'hi donen no s'entenen com a escolars. Per tant, el tractament que se'n fa és totalment independent i el realitzen altres actors, especialment serveis de mediació de l'administració local (mediació comunitària, intercultural, etc.)
- (3) Actors amb diferents posicions de poder: la mediació pot tenir implicacions diferents per uns i altres

DIAGRAMA 3

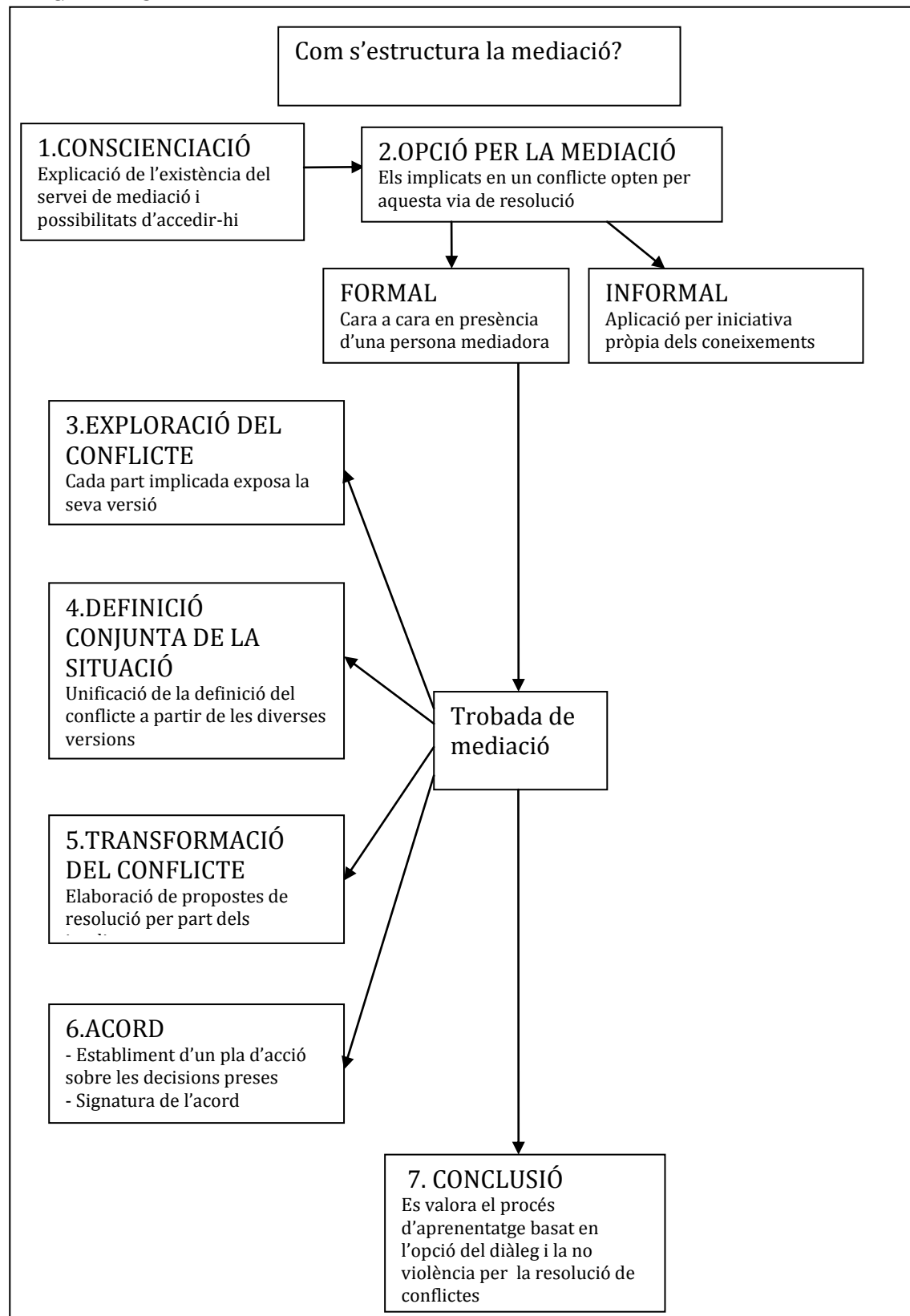
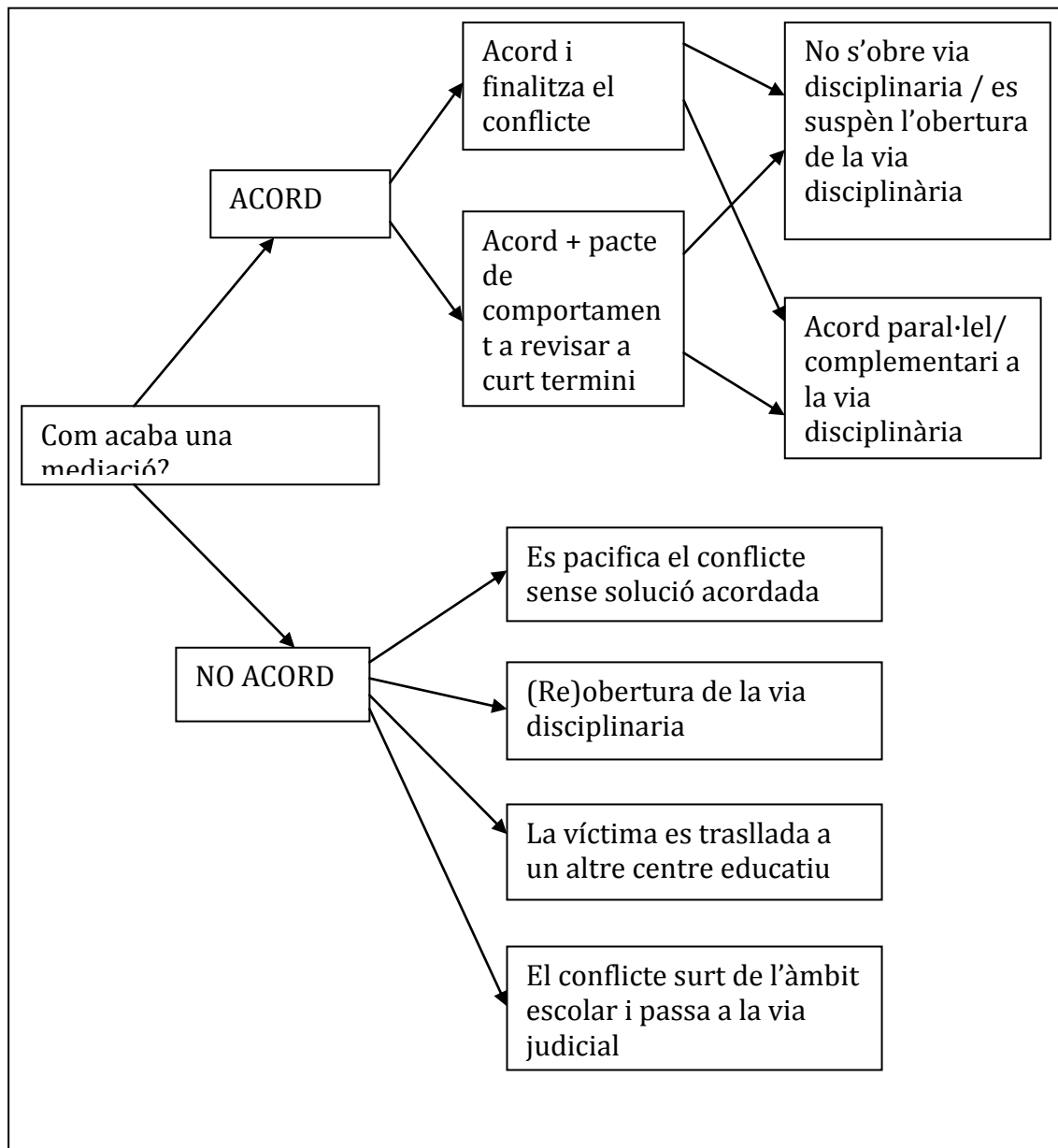
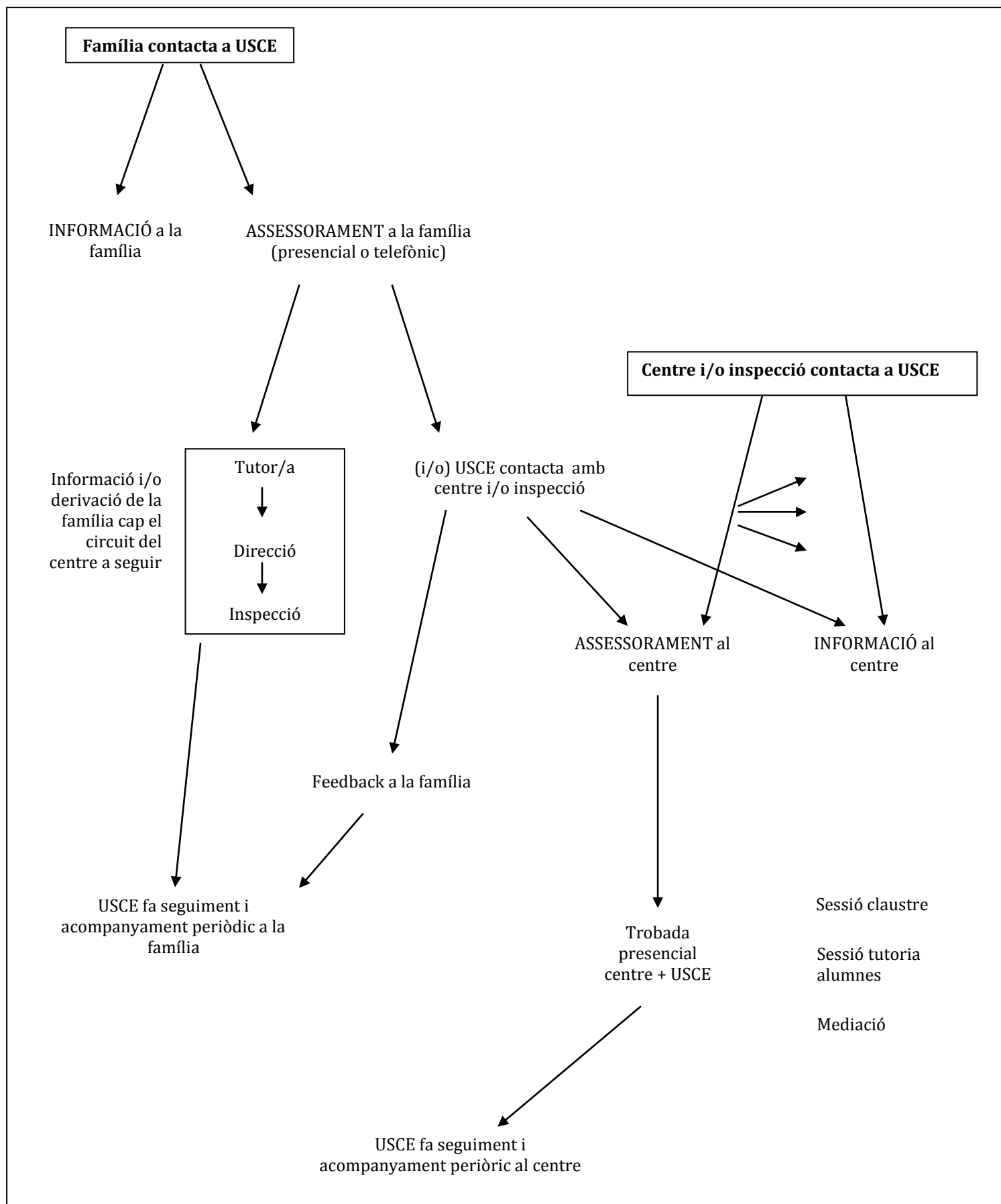


DIAGRAMA 4



(4) El procés de mediació finalitza amb la signatura/compromís d'uns acords en els quals es detallen els comportaments que han de seguir els alumnes implicats. Aquest document també pot incloure una data de revisió del pacte, en què es comprovarà el compliment de les decisions acordades. Aquesta comprovació pot estar relacionada amb la paralització definitiva o la reobertura de la via disciplinària, en funció del compliment o no dels compromisos.

DIAGRAMA 5 (elaborat per Susanna Dols, USCE)



La USCE actua majoritàriament a partir de la demanda d'algun membre de la comunitat educativa. Aquests solen ser famílies o professorat dels centres. En el primer cas, després de rebre la consulta, que sol ser telefònica, es procedeix —en funció del tipus de demanda— a informar o assessorar la família. Un primer pas en l'assessorament és comprovar que prèviament a la trucada a la USCE s'han seguit els circuits de comunicació establerts als centres, començant pel tutor de l'alumne, adreçant-se després a direcció i, finalment, a la Inspecció de zona. Si no ha estat així amb anterioritat a la consulta, es recomana aquest procediment.

Paral·lelament, si es creu convenient, la USCE es posa en contacte amb el centre i/o la Inspecció per assabentar-se de les mesures preses fins el moment i per informar i/o assessorar dels passos a seguir a continuació. Si es realitza aquest contacte, s'informa a la família dels resultats i de les mesures establertes. Sigui com sigui, la USCE sempre fa un seguiment i acompanyament periòdic a la família fins a la resolució del cas.

L'altra via important d'entrada de casos a la USCE és a través del contacte iniciat per centres i/o serveis d'inspecció. Igual que hem vist amb les famílies, a partir del primer contacte, la USCE ofereix informació i/o assessorament en funció de les característiques del cas.

Si es creu necessari, l'assessorament es concreta en visites presencials de la USCE als centres i en actuacions directes amb diferents membres de la comunitat educativa, que solen consistir en sessions al claustre de professorat, sessions de tutoria amb grups d'alumnes o mediacions.

També en aquest cas, la USCE fa un seguiment i acompanyament periòdic al centre fins a la resolució del conflicte.

3.2 Anàlisi qualitativa: descripció de casos

En aquest apartat presentem descripcions de conflictes seleccionats del material del treball de camp etnogràfic als centres de la mostra (3.2.1), classificats a partir dels actors entre els quals sorgeixen els conflictes, amb una columna final d'informació sobre la incidència relativa que tenen com a objecte de mediacions als centres segons les dades quantitatives obtingudes a partir dels qüestionaris dels 253 centres del Programa de Convivència i Mediació. D'aquesta manera es poden contextualitzar els conflictes i les intervencions mediadores.

Atès que no és possible tenir la mateixa informació sobre la incidència relativa dels conflictes que escalen des de les instàncies de la seva resolució judicial de manera retrospectiva, perquè un cop entren a la via judicial ja no són identificables com a conflictes sorgits en l'àmbit escolar, hem optat per construir aquesta segona exemplificació (3.2.2) a partir de casos apareguts a la premsa, que permeten aproximar-nos a aquesta reconstrucció a l'inici de l'escalada del conflicte.

Els dos quadres de conflictes presenten exemples dels diferents tipus de conflictes que neixen en l'àmbit escolar i que es resolen als diferents nivells dins del sistema. Demostren que, efectivament, en aquest àmbit sorgeixen conflictes entre els diferents actors de la comunitat educativa i que en determinats casos aquests salten de l'àmbit dels centres on han aparegut. També mostren a la pràctica en què consisteix liderar els processos de resolució de conflictes de forma dialogada, a partir de les categories de la piràmide de Lederach comentades al primer apartat d'aquest capítol.

El primer quadre mostra exemples de conflictes originats a l'àmbit escolar on s'ha evitat l'espiral d'escalada del conflicte. S'observa com, pels conflictes entre alumnes o entre alumnes i professors, l'actual procés de mediació escolar en permet la resolució mitjançant un acord adoptat en el centre mateix, facilitat per la intervenció d'un o diversos alumnes/professor mediadors. Pels casos de conflictes que salten de l'àmbit del centre, perquè no s'inclouen en els supòsits

de mediació escolar o aquesta no ha funcionat, s'observa que poden intervenir-hi diferents actors que són propis de l'àmbit educatiu (equips directius, inspectors, els EAP, USCE), amb diferents rols i exercint certes funcions mediadores, que col·laboren en la gestió i resolució del conflicte.

El segon quadre mostra exemples de conflictes originats a l'àmbit escolar que han entrat en l'espiral d'escalada del conflicte i en la majoria dels casos han acabat a la via judicial. En alguns d'aquests supòsits, la gravetat dels fets i la falta d'indicis previs d'una possible situació conflictiva posen de manifest que la via judicial era una alternativa possible, sent imperativa l'aplicació del dret penal. En altres, però, s'observa que són conflictes que s'haurien pogut prevenir o resoldre prèviament als centres o a les institucions que actuen com a mediadores en aquest àmbit, evitant així la seva escalada posterior.

3.2.1. Quadre de casos. Conflictes a l'àmbit escolar que eviten l'escalada.

Actors en conflicte	Tipus de conflicte	Exemples	Actors implicats en la resolució del conflicte		Repercussió respecte la totalitat de conflictes tractats amb mediació als centres	
			Nivell de la piràmide de Lederach	Rols dels actors	Segons tipus de conflicte	Segons actors implicats (percentatge de centres que utilitzen mediació per resoldre conflictes entre aquests actors)
Alumnes - alumnes	conflictes puntuals sense violència física	(CENTRE 4). Un alumne havia posat un sobrenom a un altre i aquest se sentia molest	Lideratge d'abast mitjà	El conflicte se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per alumnes mediadors. Tenen, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representen uns rols determinats amb objectius específics.	52,25% de les mediacions	100% dels centres
	conflictes puntuals amb violència física (baralles)	(CENTRE 3). Un alumne va tenir una baralla a l'hora del pati. La mediació va servir per resoldre els malentesos que havien provocat la baralla i ara els alumnes enfrontats són amics	Lideratge d'abast mitjà	El conflicte se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per un professor mediador. Té, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representa uns rols determinats amb objectius específics.	16,88% de les mediacions	
	malentesos de llarga durada	(CENTRE 5). Dues noies tenien mala relació d'un centre anterior. Totes dues es canvien de centre per altres motius i es tornen a trobar al nou centre. Les males relacions continuen fins que un dia protagonitzen una baralla als passadissos. Una de les noies està diagnosticada amb hiperactivitat i ella reconeix que no sap com va ocasionar la baralla: s'hi va trobar. Accepten anar a mediació i arriben a l'acord que no es provocaran ni cauran en les provocacions de l'altra en cas que n'hi hagi	Lideratge d'abast mitjà	El conflicte se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per un professor mediador. Té, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representa uns rols determinats amb objectius específics.	22,68% de les mediacions	

	(CENTRE 2) Dues noies eren amigues però es barallen, sembla que per un tema de gelosia. Una de les noies es queixa que l'altra no la tractava bé, li deia que no tenia amigues, quan no estava de bon humor l'engegava... fins que aquesta noia se'n va afartar i li va dir que no volia saber res més d'ella	Lideratge d'abast mitjà	El conflicte se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per alumnes mediadors. Tenen, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representen uns rols determinats amb objectius específics.	
assetjaments	(CENTRE 1) Dos nois van gravar-se amb el mòbil mentre un d'ells practicava sexe oral a l'altre durant l'estiu. A principi de curs l'existència de la gravació era coneguda per tots els alumnes del centre i l'alumne que hi sortia va començar a ser víctima de contínues burles i assetjaments per part de companys. L'equip docent va abordar el problema prohibint la presència de telèfons mòbils al centre i intentant que es paressin les burles. Afirmeren que està controlat al centre, tot i que creuen que fora aquest alumne ho segueix passant malament. L'alumne demanava un canvi de centre, però la família no va voler. La família, a més, va denunciar el noi que havia difós el vídeo, però no sabem el resultat d'aquesta denúncia	Lideratge d'abast mitjà + Lideratge d'alt nivell	El conflicte se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per alumnes mediadors. Tenen, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representen uns rols determinats amb objectius específics. A més a més, hi ha una modificació de la normativa com a mesura complementària al cas i, paral·lelament, una denúncia a l'àmbit judicial, de manera que podrien acabar intervenint actors de l'àmbit superior de la piràmide.	5,10% de les mediacions
	(CENTRE 3). A la classe hi ha una noia amb un caràcter molt difícil, amb molts canvis d'humor, de manera que és difícil que els companys l'acceptin. N'han parlat a tutoria tot el grup classe i han fet canvis de lloc, perquè la noia i els companys de sentin més còmodes. Sembla que ha funcionat	Lideratge de base	El conflicte se soluciona a partir d'un diàleg no estructurat entre tots els membres de la classe. En aquest, la tutora exerceix el paper d'àrbitre o facilitadora del diàleg, sense que això impliqui el seguiment d'uns protocols definits.	

conflictes entre grups	A una classe de Batxillerat (CENTRE 4) els alumnes estan enfrontats en dos grups: els que volen aprofitar el temps i creuen que l'actitud dels altres no els ho permet i els que, en principi, no tenen una actitud proestudi	No s'ha plantejat solució pel conflicte. Aquest malestar ens arriba a través d'alumnes, però no s'ha tractat com a conflicte a resoldre. Sembla que en principi no es plantegen altres solucions que no siguin les hipotètiques amonestacions o expulsions puntuals de l'aula
------------------------	---	---

Alumnes - professors	conflictes puntuals entre individus	Aquest tipus de conflictes no s'han fet evidents en l'observació i de fet són conflictes absolutament minoritaris als centres a causa dels rols diferenciats dels actors implicats. Professors i alumnes no comparteixen relacions personals i actuen clarament en plans diferents en el dia a dia de la institució. Per tant, és difícil que sorgeixin conflictes puntuals, per malentesos esporàdics. Entre ells és més comú que es tracti de males relacions a causa d'un cúmul de circumstàncies o d'actituds en un període de temps determinat.	38,3% dels centres
-----------------------------	-------------------------------------	--	--------------------

males relacions
entre individus

(CENTRE 4) Un alumne d'ESO es dedica a boicotejar les classes d'anglès. El professor atribueix el comportament al fet d'haver hagut de repetir curs i tenir dificultats en l'estudi de la matèria, malgrat la seva capacitat. L'alumne afirma que se sentia exclòs per part del professor i això el va portar a tenir una actitud negativa i de no col·laboració. El professor proposa a l'alumne d'anar a mediació. Els resultats són positius segons el professor. Segons l'alumne, ell accepta que la relació va millorar perquè ell va decidir deixar de tenir una actitud negativa activa, però creu que la mediació no va solucionar les causes del conflicte, ja que el professor no va acceptar la seva part de responsabilitat.

Lideratge
d'abast
mitjà

El conflicte se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per dos alumnes i un professor mediadors. Tenen, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representen uns rols determinats amb objectius específics.

males relacions
amb un grup
d'alumnes

Malgrat no disposar d'un exemple clar, en diverses entrevistes, tant a alumnes com a professors, s'ha fet evident que hi ha casos en què les relacions entre el professor i el grup són problemàtiques sistemàticament. Hi ha professors que no connecten amb els alumnes, i hi ha grups d'alumnes que repetidament dificulten la tasca dels professors. Sigui per una banda o per l'altra, aquests conflictes són dels que causen més malestar als centres i són també dels més difícils de tractar. Fer notar a un professor que comet certs errors d'actitud que dificulten les relacions amb els alumnes és encara avui un dels més grans tabús dels centres educatius. De la mateixa manera, aconseguir canviar l'actitud de tot un grup no és feina fàcil.

Alumnes - famílies	conflictes entre membres de la mateixa família	(CENTRE 5). Alguns dels professors mediadors tenen també capacitat per exercir de mediadors familiars. En alguna ocasió des del centre s'han ofert per mediar en conflictes intrafamiliars, entre l'alumne i els pares. Reconeixen, però, que aquesta no és una tasca fàcil i, de moment no han aconseguit acabar cap mediació amb èxit, perquè a l'últim moment les famílies s'han fet enrere. Un canvi de decisió que atribueixen al fet de fer la mediació dins el centre de manera que les famílies puguin pensar que la seva intimitat no quedarà suficientment garantida.	Lideratge d'abast mitjà	Es tracta d'una mediació amb professionals del camp. Estem parlant, per tant, d'un procés estructurat on intervenen mediadors que tenen cert poder simbòlic, en tant que representen uns rols determinats amb objectius específics.	19,4% dels centres
	conflictes entre membres de diferents famílies	Aquests conflictes són minoritaris, ja que, si bé un conflicte entre dos alumnes pot generar enfrontaments entre els diversos membres de les famílies respectives, el més comú és que aquests es manifestin a través dels seus iguals enfrontats. És a dir, els alumnes manifesten les diferències entre ells, i els pares s'enfronten als altres pares implicats (veure cas "conflictes entre famílies")			
Alumnes - persones alienes al centre	conflictes entre alumnes i grups o individus que no formen part del centre escolar	Al CENTRE 3 un grup de joves amenacen un alumne. Aquest comença a faltar a classe a primera hora per por de trobar-se'ls. No saben exactament qui són, perquè des del centre afirmen que hi ha un pacte de silenci per no denunciar els agressors, tot i que creuen que es tracta de <i>Latin Kings</i> . La direcció està gestionant un canvi de centre de l'alumne perquè pugui anar tranquil a l'escola. El canvi de centre ha estat demanat per la mare i ha de ser a Barcelona, perquè canviï totalment de context i els agressors no puguin trobar-lo. El fet de ser ciutats diferents complica molt el canvi, estan esperant un informe de l'inspector per fer-lo possible	Lideratge d'alt nivell	El conflicte se soluciona a partir de la gestió de les autoritats competents (equip directiu i inspector), però no a partir del treball directe amb les parts implicades. L'objectiu, doncs, és el cessament d'hostilitats i no la reconciliació entre els enfrontats.	5,1% dels centres

Professors - professors	divergències en la funció d'educadors/ ensenyants	Les relacions dins el claustre és un altre dels temes tabú en l'ensenyament, del qual no s'ofereixen detalls concrets. Amb tot, els professors assenyalen que els claustres no són compactes i que sovint sorgeixen conflictes. En el cas de la implementació de la mediació, la majoria de centres expliquen que les actituds inicials es trobaven entre els qui de bon principi van apostar per aquesta línia, els escèptics i els obertament contraris, que temien que la mediació els traqués poder sancionador i, com a tal, autoritat.	No es plantegen solucions explícites al conflicte . Es tira endavant una línia bo i sabent que hi ha oposició i s'espera assolir una majoria favorable per canviar elements estructurals. El que sí que s'assenyala és que la implicació de l'equip directiu és summament important si es vol aconseguir una estructura prou forta com per demostrar la utilitat del programa.	12% dels centres
Professors - famílies	conflictes relatius a un alumne en concret per part d'un professor determinat	(CENTRE 4) Un grup d'alumnes estava fumant fora del recinte del centre, però just al costat amb un grup d'exalumnes. Un professor els va dir que no estava permès. Un grup de pares va anar al centre a presentar una queixa perquè el professor havia intervingut fora del centre, però no van voler tirar més endavant	Lideratge d'alt nivell El conflicte se soluciona a partir de la gestió de les autoritats competents (equip directiu), però no a partir del treball directe amb les parts implicades. L'objectiu, doncs, és el cessament d'hostilitats i no la reconciliació entre els enfrontats.	9,1% dels centres

conflictes relatius al tractament al grup d'alumnes per part d'un professor determinat	Relacionat amb la casella que fa referència a les males relacions entre un professor i un grup d'alumnes. En alguns casos aquestes males relacions poden derivar a un conflicte entre les famílies dels alumnes i el professor en qüestió. Unes males relacions que poden explicitar-se directament entre els pares i el professor, o entre els pares i l'equip directiu (veure cas "conflictes relatius al tractament al grup d'alumnes per part de la línia general del centre")		
conflictes relatius a un alumne en concret per part de la línia general de centre (direcció)	(CENTRE 4) una família que deia que feien <i>bullying</i> a la seva filla es va assessorar fora del centre i li van recomanar que el denunciés, però un altre advocat li ho va desaconsellar, va buscar la mediació del Departament (USCE)	Lideratge d'alt nivell + Lideratge d'abast mitjà	El conflicte se soluciona a partir de la gestió de les autoritats competents (equip directiu, USCE), però no a partir del treball directe amb les parts implicades. L'objectiu, doncs, és el cessament d'hostilitats i no la reconciliació entre els enfrontats. En aquest cas, però, una de les autoritats actua també com a líder intermedi entant en contacte amb el col·lectiu on ha sorgit el problema per tal d'oferir estratègies generals que els ajudin a trobar una solució a les hostilitats en la convivència
conflictes relatius al tractament al grup d'alumnes per part de la línia general de centre (direcció)	Relacionat amb la casella que fa referència a les males relacions entre un professor i un grup d'alumnes. En alguns casos aquestes males relacions poden derivar en un conflicte entre les famílies dels alumnes i el professor en qüestió. Unes males relacions que poden explicitar-se directament entre els pares i el professor (veure cas "conflictes relatius al tractament al grup d'alumnes per part d'un professor determinat"), o entre els pares i l'equip directiu.		

Famílies - famílies

conflictes entre famílies

(CENTRE 1) A un poble dels què reben alumnes a l'institut es va córrer el rumor que hi havia una nena embarassada. A l'institut van fer mediació entre qui l'havia escampat i la víctima del rumor i van solucionar les diferències, però ja s'havia escampat pel poble i tot i que per les alumnes ja no era un problema la mare de la víctima se seguia trobant a gent que li deia "pobra noieta, tant jove i embarassada!". Tal com s'il·lustra en la brillant obra de Jasmina Reza "un déu salvatge", a diversos centres ens han explicat que en alguns casos és més difícil resoldre diferències entre famílies que entre alumnes. Els alumnes s'enfaden, però fàcilment solucionen els conflictes, en canvi, les seves famílies segueixen enfrontades quan ells ja han superat les diferències.

Lideratge d'abast mitjà

El conflicte primari se soluciona a partir d'una mediació formal duta a terme per dos alumnes i un professor mediadors. Tenen, per tant, cert poder simbòlic, en tant que representen uns rols determinats amb objectius específics. Amb tot, en aquest cas cal afegir que la mediació del conflicte un cop surt del centre és molt més difícil de gestionar, ja que els actors implicats es multipliquen i desapareixen les figures amb l'autoritat necessària per gestionar les diferències i solucionar els malentesos

10,3% dels centres

3.2.2. Quadre de casos. Conflictes a l'àmbit escolar que entren en l'espiral d'escalada.

Actors en conflicte	Tipus de conflicte	Exemples	Actors implicats en la resolució del conflicte	
			Nivell de la piràmide de Lederach	Rols dels actors
Alumnes - alumnes	conflictes puntuals sense violència física	No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa		
	conflictes puntuals amb violència física (baralles)	<p>10 febrer 2008. Ermua. Una alumna és agredida per cinc nois i una noia companys de centre. Com a conseqüència ha de ser hospitalitzada i operada. L'atac és instigat per la noia atacant i és conseqüència d'una llarga mala relació entre les noies. El cas destaca també perquè el Departament d'Educació, en un intent d'allunyar-se d'una imatge conflictiva dels adolescents, fa públiques dades personals de les implicades, a qui qualifica de conflictives, i en concret de l'atacant, de qui explica que prové d'un centre d'internament i amb un historial de conflictes previs.</p> <p>4-11-2008. Ripollet. Un adolescent mata una companya de classe, amb la complicitat d'un altre alumne de la mateixa classe. L'assassí i la víctima s'havien fet un petó uns dies abans i sembla que aquest va ser el motiu que va originar l'atac, ja que presumptament la noia no volia seguir amb la relació.</p>	<p>Lideratge d'alt nivell</p> <p>Lideratge d'alt Nivell+ Lideratge d'abast mitjà</p>	<p>El conflicte passa a via judicial. La principal agressora és internada a un centre de menors (maig 2008)</p> <p>El crim es resol per via judicial. Paral·lelament la USCE fa un treball de reparació de la convivència amb el conjunt dels membres del centre</p>

	8-11-2008 Jaén. L'associació de pares d'un institut presenta a la fiscalia de menors un escrit amb denúncies de diverses incidències en la convivència del centre. La més greu és l'acusació d'una agressió sexual comesa a dues nenes de 11 i 12 anys per part d'alumnes de 13 i 14 anys	Lideratge d'alt nivell	El conflicte passa a la via judicial
malentesos de llarga durada	No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa		
assetjaments	29-05-2009. Sevilla. Un jove és condemnat a pagar 100 euros per haver-se burlat d'un company a través de la xarxa social Tuenti. Va penjar una foto d'aquest company tocant el violí amb una diana i va promoure comentaris burlescos per part d'altres companys	Lideratge d'alt nivell	El conflicte passa a la via judicial
	Setembre 2004. Jokin, un jove d'Hondarribia se suïcida després d'haver patit assetjament per part de companys de l'institut durant més d'un any, i d'haver estat víctima de violència física les darreres setmanes. Aquest cas és el primer a Espanya que rep una important cobertura mediàtica i posa a l'agenda pública el <i>bullying</i> als centres educatius	Lideratge d'alt nivell	El conflicte passa a la via judicial. Gran implicació dels mitjans de comunicació
conflictes entre grups	No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa		

Alumnes - professors	conflictes puntuals entre individus	Abril 2010. Una alumna de Madrid decideix anar a l'institut amb vel, al·legant motius religiosos. El claustre li prohibeix l'entrada a les aules al·legant que cobrir-se el cap és una actitud contrària a les normes del centre. S'origina un gran debat mediàtic. El director del centre afirma que la norma s'ha creat pensant principalment en les gorres que porten alguns alumnes i que el consell escolar decidirà si es modifica. La decisió del consell escolar és mantenir la normativa. L'alumna segueix decidida a portar el mocador i durant uns dies rep el suport de companyes que es cobreixen els cabells a l'entrada i la sortida del centre. Actualment l'alumna es troba de baixa per ansietat. Aquest conflicte va molt més enllà de disputes puntuals entre individus, però aquí l'utilitzem per il·lustrar l'origen del conflicte, en què apareix un conflicte entre una alumna i el claustre de professorat per un fet puntual.	Lideratge d'alt nivell	Quan el conflicte es fa públic entra en el pla polític. Aquests donen la seva opinió sobre el cas i actuen d'autoritat. Internament, el consell escolar, màxima autoritat del centre, dicta la seva sentència sobre el conflicte
	males relacions entre individus	No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa		
	males relacions amb un grup d'alumnes	No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa		
Alumnes - Famílies	conflictes entre membres de la mateixa família	21-05-2008 Lleida. Una jove demana cinc mesos de presó als seus pares per abandonament. Quan era menor va denunciar greus conflictes familiars, els serveis socials van portar els tres fills de la parella a un centre d'acollida i van passar el cas a la Fiscalia	Lideratge d'alt nivell	El conflicte es gestiona a partir de serveis socials i la via judicial

	conflictes entre membres de diferents famílies	16-10-2008 Manresa. Un pare entra al centre i ataca amb un martell un alumne que anteriorment havia agredit el seu fill. Els mitjans de comunicació expliquen que l'atac es va produir després que el fill truqués al pare dient que l'altre alumne l'havia pegat. L'alumne agredit escriu una carta a <i>El Periódico</i> amb data de 27 d'octubre i explica la seva versió dels fets. Segon explica, ell és d'origen magrebí i el fill del seu atacant va estar burxant-lo amb insults racistes els dies anteriors. Reconeix que es van barallar i diu que el centre ho va intentar arreglar amb una mediació entre els dos alumnes. Allà, el fill de l'atacant va afirmar obertament que era racista i que en altres centres ja havia tingut problemes amb companys d'origen immigrant. L'alumne atacat també va ser expulsat del centre, si més no preventivament	Lideratge d'alt nivell	el conflicte passa a la via judicial
Alumnes - no membres del centre	conflictes entre alumnes i grups o individus que no formen part del centre escolar	No hi ha exemples concrets que es relacionin directament amb els centres educatius, encara que podem trobar exemples de violència entre adolescents que estan escolaritzats. Recordem l'assassinat de Rony Tapias a Barcelona al desembre de 2004 quan sortia de l'institut	Lideratge d'alt nivell	El conflicte passa a via judicial
Professors - professors	divergències en la funció d'educadors/ensenyants	No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa		

Professors - famílies

conflictes relatius a un alumne en concret per part d'un professor determinat

8-02-2008. Barcelona. Es jutja a una parella que va agredir la directora de l'escola del seu fill perquè no havien deixat entrar el nen al servei d'acollida per impagament de la quota. És el primer cas a Catalunya que es va considerar com a atemptat contra l'autoritat, atenent que la mestra és funcionaria pública. El 4-03-2008 surt la sentència d'un any de presó pels dos pares, multa de 360 euros per a la directora per agressió i de 120 euros per a la cap d'estudis per amenaces, amb la prohibició d'acostar-se a menys de 200 metres de l'escola durant sis mesos.

Lideratge d'alt nivell

el conflicte passa a via judicial

11-11-2008. Barcelona. Una mare pega la professora de la seva filla argumentant que aquesta la insultava. La professora i el Departament d'Educació denuncien la mare. Recentment ha sortit la sentència condemnant a la mare a presó, ja que es considera que una agressió a un professor és una agressió a una autoritat pública. El 7 d'abril de 2010 surt la sentència per conformitat, evitant judici. La mare és condemnada a 2 anys de presó (i evita l'ingrés ja que no té antecedents), i a pagar una indemnització de 8.840 euros a la professora, una multa de 120 euros i la prohibició d'acostar-se a menys de 1.000 metres de la víctima i al seu lloc de treball, o de posar-se en contacte amb ella, durant els propers dos anys.

Lideratge d'alt nivell

El conflicte passa a via judicial

conflictes relatius al tractament al grup d'alumnes per part d'un professor determinat

No procedeix. Aquest tipus de conflictes no escalen, ni són objecte d'atenció de la premsa

conflictes relatius a un alumne en concret per part de la línia general de centre (direcció)	Octubre 2007, Girona. Una alumna de primària decideix acudir a classe amb vel. Al centre li neguen l'entrada perquè argumenten que va contra el reglament intern. L'alumna deixa d'anar a classe i afirma que no es traurà el vel. El govern català intervé forçant l'acceptació de l'alumna al centre, argumentant que el dret a l'escolarització és més important que el reglament intern de l'escola	Lideratge d'alt nivell	No hi ha negociació, la solució ve imposada des de l'àmbit polític, sense buscar una mediació pactada entre les parts.
conflictes relatius al tractament al grup d'alumnes per part de la línia general de centre (direcció)	8-11-2008 Jaén. L'associació de pares d'un institut presenta a la Fiscalia de Menors un escrit amb denúncies de diverses incidències en la convivència del centre. La més greu és l'acusació d'una agressió sexual comesa a dues nenes de 11 i 12 anys per part d'alumnes de 13 i 14 anys. La denúncia, però, expressa que des de l'inici de curs s'estan produint incidències en la convivència del centre i acusa a l'equip docent de deixadesa en les seves funcions en no fer res per evitar-ho.	Lideratge d'alt nivell	El conflicte passa a la via judicial perquè una part dels afectats considera que el centre no està actuant per resoldre'l
	Madrid 15-09-2008. Un centre nou amb molta poca demanda d'alumnat i un alt percentatge d'alumnat gitano i immigrant. A pocs metres, un centre vell amb excés d'alumnat i alta demanda. El govern regional decideix intercanviar els edificis entre els dos centres. Les famílies del primer centre es queixen argumentant que es tracta de racisme	Lideratge de base	El Consell escolar i representant del districte intenten mediar amb els pares enfadats per dir-los que aquesta és l'única possibilitat.

Famílies - famílies	conflictes entre famílies	No tenim exemples concrets en els darrers anys que puguin il·lustrar aquest cas. La premsa local espanyola, però, recull diversos casos de baralles entre pares en partits de futbol dels fills. Aquests exemples queden, però fora de l'àmbit escolar
----------------------------	---------------------------	--

3.2.3 Alguns exemples de casos tractats per la USCE i per Fiscalia

Tot seguit es presenta una selecció de 3 casos proporcionats per la USCE com exemples de la tipologia de casos que rep la Unitat i de l'abordatge que porta a terme, i una selecció de 3 casos proporcionats per l'Equip de Mediació Penal (ET6) que reflecteixen les problemàtiques abordades per la Fiscalia de Menors i que tenen el seu origen en centres escolars (pel tipus de conflicte inicial, per l'escenari on han sorgit, i pels actors involucrats). Al final dels exemples s'inclou un comentari jurídic en la mateixa línia del què s'ha exposat a l'inici de l'apartat 3 abans dels quadres de conflictes.

3.2.3.1 Exemples de casos resolts per la USCE²⁷

CAS 1

La família (mare) es posa en contacte amb la unitat. Explica que està en desacord amb la manera d'intervenir del centre educatiu del seu fill. Segons la mare, el seu fill ha patit l'agressió de tres companys. Ha parlat ja amb el tutor, el director, l'EAP i l'inspector. Explica que es va produir una reunió de tots els anteriors amb la família (mare+pare), diu que té la situació en mans d'advocats i parla de contactar amb els mitjans de comunicació.

La unitat es posa en contacte amb l'inspector de zona, l'inspector creu que la situació s'està enquistant, malgrat totes les accions dutes a terme de forma coordinada: equip directiu, EAP i Inspecció (es va presentar un escrit a la família on s'especificaven les mesures que es prendrien), la família ha denunciat els altres tres companys i això ha provocat el malestar de les altres famílies i de la relació entre els nois en el centre. S'acorda amb Inspecció la intervenció de la unitat per tal de refer la relació família-escola.

²⁷ S'ha respectat íntegrament el redactat dels casos tal com els ha proporcionat la USCE.

La unitat es posa en contacte amb la direcció del centre, amb la mare del noi i amb les altres famílies. La unitat es reuneix en el centre amb l'equip directiu i l'EAP, on s'arriba a l'acord de trobada de la USCE amb la família. Malgrat que s'ofereix a la família la possibilitat d'iniciar un procés de mediació amb el centre, la família no vol reunir-se amb la unitat si no és en presència del seu advocat, la unitat no està d'acord amb aquesta possibilitat. Per part de la família s'accepta continuar el contacte telefònic.

La unitat es reuneix amb el tutor i l'EAP, s'acorda continuar amb l'acció tutorial per part del tutor amb l'alumne i el grup, amb l'ajuda de l'EAP i l'acompanyament per part de la USCE amb la mare.

Uns mesos més tard la família rep la notificació de la Fiscalia de l'arxiu del cas, tot i això, la família pensa en la via penal. La família continua comunicant-se per burofax amb el centre. Quan hi ha un incident la mare ho comunicarà per burofax, n'envia dos: un, perquè un dels tres nois, segons la mare, ha molestat el seu fill; i l'altre, perquè en un joc el seu fill dona un cop a un company; segons la mare és la primera vegada que el noi és defensa, segons el centre ha donat un cop a un company i li fan escriure el que ha passat, cosa que la mare entén com una coacció.

Continua el treball de tutoria en el centre i l'acompanyament a centre i família, i la sortida de final de curs és el punt de retrobament centre-família. Finalment, la família reconeix que la sortida ha anat bé.

CAS 2

Centre que es posa en contacte amb la unitat: estan molt preocupats per la situació que s'ha produït en el seu centre. Un grup d'alumnes ha penjat un vídeo ofensiu cap a un dels seus companys, el centre demana assessorament a la unitat, han decidit prendre una sèrie de mesures i volen ajut extern per modificar-les o fer-ne altres. De l'entrevista amb la directora del centre s'acorda: (i) la unitat farà

una sessió de tutoria per treballar el conflicte amb els dos grups del mateix nivell, (ii) la unitat assessora el centre sobre com continuar el treball amb les famílies, (iii) la unitat farà seguiment de la transformació del conflicte estant en contacte amb el centre, amb els alumnes i amb la família del noi ofès, que s'ha mostrat en desacord amb el centre.

CAS 3

Els Serveis Territorials es posen en contacte amb la unitat, s'ha produït un accident amb conseqüències molt greus per un alumne d'un centre educatiu. Es demana a la unitat col·laboració amb el centre. La unitat contacta amb el centre i es coordina amb l'EAP. Es valoren les intervencions a fer: (i) atenció al claustre de professors (davant de la situació, i com entomar-la tenint en compte l'entorn del centre: qui en són coneixedors són els docents), (ii) atenció a l'alumnat, i atenció a la família del noi.

3.2.3.2. Exemples de casos que arriben a la via judicial²⁸

CAS 1

Expedient judicial de lesions. Conflicte en què estan implicats d'una part dos menors infractors, noi i noia (són *novios*), i per l'altra, un menor, el perjudicat. Els tres són companys de classe. La menor té una discussió amb el perjudicat, perquè li ha arribat el rumor que aquest "s'ha ficat" amb un amic d'ella que és més petit. Discuteixen els dos i el perjudicat li dóna un cop de peu a la menor, la qual s'enfada i li diu al seu *novio*. El *novio* busca el perjudicat entre classe i classe i es baralla amb ell per haver tocat la seva novia. L'agafa del coll i l'esgarrapa

²⁸ S'ha respectat íntegrament el redactat dels casos tal com els ha proporcionat l'ET6. En el tercer cas, es reproduïx un dels casos presentats al capítol de Mediació Penal atès que il·lustra esplèndidament una situació molt interessant tant per l'ET6 com per l'ET7, i a suggeriment dels seus autors.

amb un cutter. S'intenta mediar a l'escola entre els menors, demanen perdó i es donen la mà, però no intervenen els pares. A més, hi ha un expedient als menors i expulsió d'uns dies. Tanmateix, els pares del perjudicat denuncien amb un informe de lesions.

S'inicia la mediació en justícia juvenil, on intervenen els menors i els pares posteriorment. S'arriba a acords (demanen perdó els menors, aclareixen els fets i els rumors, reconeixen els seus errors, es posen els uns en els llocs dels altres, es comprometen a respectar-se mútuament, cadascun d'ells anirà pel seu camí), i solucionen el conflicte i l'expedient judicial, amb sobreseïment i arxiu en sentència del Jutge de Menors a proposta de Fiscalia.

CAS 2

Quatre menors, alumnes d'un IES, prenen les claus del cotxe d'un professor del centre i el fan servir una estona fins que cauen en un forat d'un descampat i fugen del lloc. El cotxe pateix danys per l'accident.

El professor no vol fer mediació directa i reclama la reparació dels danys del cotxe, delegant el seu advocat perquè participi a la mediació. Es realitza mediació indirecta.

Els menors fan entrevista amb la mediadora i cadascun d'ells escriu una carta de disculpes sinceres al perjudicat i demostren el seu penediment. La mediadora fa arribar aquestes cartes al perjudicat mitjançant el seu advocat. Hi ha mediació també amb els pares i arriben a un acord per reparar econòmicament els danys, ingressant els cèntims a l'advocat del perjudicat. Amb aquests acords es dona el conflicte per reparat i solucionat.

Es resol l'expedient per mediació i reparació, amb sentència del jutge, a petició de Fiscalia, de sobreseïment i arxiu de les actuacions judicials.

Els menors no pensen demanar disculpes al professor dins l'IES (“no faré el ridícul davant els meus col·legues”) i en queda afectat (a partir d'aquí el seu advocat és qui ho porta tot); mediació entre els pares dels menors i l'advocat del perjudicat, a més a més de la carta de disculpes dels menors (va ser indirecta i es van pagar els danys del vehicle).

CAS 3

Segons informa l'ET6, aquest cas consta a les estadístiques oficials com a exemple de mediació ben duta i resolta en un delicte d'abusos sexuals. Els protagonistes són dos nois de 16 anys (imputats) i una nena de 15 (víctima), tots amics i bons estudiants d'ESO en un institut de la comarca del Barcelonès, on es van desenvolupar els fets. És un cas paradigmàtic de sobrevaloració dels fets per part del centre i de l'entorn, però de bona intervenció posterior.²⁹

3.3.3.3. Comentaris jurídics

Els exemples de casos resolts per la USCE posen de manifest les diferents funcions que porta a terme aquesta Unitat, en el marc del sistema més ampli de mediació en aquest àmbit. En el Cas 1, un conflicte originat entre alumnes d'un centre ha escalat per convertir-se en un conflicte entre la família d'un dels alumnes i el centre mateix, per l'actuació del darrer en el conflicte inicial. En aquest cas, es desconeix si hi va haver un procés de mediació escolar al centre amb els alumnes, però la família ha esgotat totes les vies internes ordinàries de resolució del conflicte (tutories, direcció, EAP, Inspecció) i ha presentat una demanda contra els menors agressors per iniciar la via judicial. La USCE es reuneix amb les diferents parts per desbloquejar el conflicte i proposa una mediació formal, per intentar ajudar les parts a arribar a un acord. Tot i que en aquest cas la mediació no es porta a terme i al final, després de l'arxivament del

²⁹ Vegeu descripció detallada del cas al Capítol 10, Justícia Restaurativa, 2.3. “El perfil del mediador. Funcions”.

cas, el conflicte es resol mitjançant tutories i l'acompanyament de la família i el centre, es posa de manifest la funció de la USCE com a mediadora i l'existència dels inicis d'un sistema alternatiu de resolució de conflictes al sistema judicial en l'àmbit escolar.

Els altres dos casos són exemples de les funcions d'aquesta unitat que no constitueixen mediacions en sentit estricte, però que contribueixen a la transformació de situacions conflictives o que afecten la convivència, en dues vessants de notable importància: d'una banda, amb una intervenció directa, donant suport als alumnes, famílies i centres afectats, de l'altra, amb una intervenció indirecta, assessorant els centres que estant gestionant els conflictes amb els seus propis mitjans.

En segon lloc, en els casos proporcionats per la Fiscalia, i com en el segon apartat dels quadres presentats anteriorment, es tracta d'exemples de conflictes que neixen en l'àmbit escolar i acaben a la via judicial. La particularitat dels tres casos és que els fets que originen el conflicte són d'una gravetat menor i que al final es resolen mitjançant un procés de mediació penal juvenil, iniciat a instàncies del Ministeri Fiscal com a alternativa a un procés penal ordinari davant d'un jutge. D'aquesta manera, posen de manifest que s'haurien d'haver pogut resoldre amb un procés de mediació escolar intern ben gestionat dins del centre o, en segona instància, per una unitat de mediació escolar externa, com s'ha vist en els casos anteriors.

En el Cas 1, es porta a terme un procés de mediació al centre que finalitza en acord, però a la vegada també s'apliquen mesures disciplinàries als alumnes; i els pares d'un d'ells, que no és van fer partícips de l'acord o no hi van estar d'acord, van iniciar la via judicial. Com a conseqüència, es va revifar el conflicte i els mateixos menors es van trobar subjectes a un nou procés de mediació pels mateixos fets, amb intervenció dels pares, per acabar de tancar el conflicte. Aquest cas també mostra la necessitat de coordinació entre els sistemes de mediació escolar i el sistema judicial (incloent-hi la mediació penal juvenil), ja que tot i que el Ministeri Fiscal està obligat a investigar tota denúncia i a iniciar

la tramitació d'un expedient, la Llei de Responsabilitat Penal dels menors ja preveu la possibilitat de desistiment en la seva incoació en cas de correcció en l'àmbit educatiu (Art. 18). D'aquesta manera, en els casos de menor gravetat i amb una bona coordinació, l'acord i l'adopció de mesures de conciliació o de reparació en un procés de mediació escolar pot evitar el posterior inici d'un procés judicial pels mateixos fets.

En contrast amb el cas anterior, en el Cas 2, i presentada la corresponent denúncia, s'inicia directament un procés de mediació penal juvenil, amb la negativa del professor a participar-hi de manera directa; i, finalment, en el Cas 3, no només no s'intenta un procés de mediació al centre sinó que l'actuació de la direcció i de part del professorat agreuja el conflicte en què l'alumna afectada acaba presentant una denúncia. Són dos exemples clars de com la mala gestió d'un conflicte per part del centre pot provocar-ne l'escalada i el salt al sistema judicial. A la vegada, però, els acords als quals s'arriba com a resultat de la mediació penal juvenil demostren l'efectivitat i, per tant, l'adequació de la mediació com a mitjà per resoldre aquest tipus de supòsits.

4.1 Prospectiva: possible evolució dels conflictes

Una de les característiques d'aquest àmbit és que actualment no hi ha encara dades sobre el nombre i tipus de conflictes escolars que acaben en un procés judicial davant dels tribunals. De la mateixa manera, tampoc tenim estrictament dades sobre l'evolució d'aquests conflictes (quins augmenten, quins no) —és difícil fer una prospectiva en aquest marc. Amb tot, l'estudi realitzat permet identificar algunes tendències en l'evolució dels conflictes susceptibles de ser abordats per mitjà de la mediació en l'àmbit escolar a partir de diverses fonts de dades de manera complementària.

És molt important avançar en la (re)definició del conflicte escolar a efectes jurídics, a partir del seu origen en l'entorn escolar com a escenari, en l'entorn escolar arran de les activitats que s'hi duen a terme, i/o de les parts en el

conflicte en tant que membres de la comunitat educativa d'un centre. Això és fonamental per poder preveure en quina mesura l'evolució d'aquests diferents tipus de conflictes podrà afectar les diferents instàncies i estratègies de resolució, i l'aplicació de la mediació escolar entre elles.

Tot seguit es presenta una síntesi d'aquestes possibles tendències, ordenada a partir dels resultats obtinguts en cada cas:

a) A partir dels casos tractats per la USCE:

- Les dades de 4 cursos acadèmics de treball des de la creació de la USCE indiquen en general una tendència a la baixa mentre es generalitza la introducció de la mediació als centres. Amb tot, una major informació i la creació de referents de mediació als territoris fa pensar en un creixement d'aquestes actuacions intermèdies, en especial als dos territoris on, contradient la tendència global, l'actuació de la USCE ha crescut: les delegacions territorials del Vallès Occidental i del Baix Llobregat, i la de Girona, on es detecta un repunt de creixement.
- Un fet important a tenir en compte és que el nombre de casos que requereixen seguiment ha d'augmentar en la mesura que aquests es vagin acumulant durant un temps als nous casos tractats. La recent creació per part de la USCE d'una xarxa d'atenció als casos de conflicte greu pot representar un fre a l'escalada de conflictes cap a la via judicial, i reflectirà també l'abast d'allò que, ara per ara, no es pot comptabilitzar.
- De la regulació de la mediació escolar "educativa" al Decret 279/2006, i en particular de l'aplicació que se'n ha fet fins a l'actualitat, es percep una concepció de la mediació com a procés dirigit principalment als conflictes generats per o entre alumnes. En analitzar els conflictes que han arribat a la USCE i, en menor mesura, en les dades obtingudes per mitjà dels qüestionaris als centres, aquests també afecten o tenen com a parts principals a les famílies dels alumnes i/o als centres.

- Cal destacar que la nova Llei d'educació de Catalunya ressalta la importància de la mediació com a mitjà de prevenció i resolució de conflictes que es puguin produir en el marc educatiu dins de la regulació de la comunitat educativa, que inclou a totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu. Així doncs, es pot potenciar l'ús de la mediació en conflictes originats per o entre altres actors en l'entorn educatiu i, en especial pel seu important paper dins els centres i la seva escassa aparició com a part mediada en aquest àmbit, pel professorat.

b) A partir de les dades del qüestionari dels 253 centres escolars del Programa de Convivència i Mediació

- Amb el desplegament de les estratègies de mediació per la resolució de conflictes als centres, és probable que es redueixin els conflictes que acaben amb obertura d'expedients. Així, l'instrument de la mediació serviria també, si no com a alternativa, com a complement privilegiat previ al recurs dels sistemes de sancions convencionals. Repetim el que ja hem dit abans: aquest punt requeriria un debat més aprofundit. En tot cas, es disposarà en breu d'un nombre molt més alt de professorat, d'alumnat i possiblement també d'ofertes formatives en mediació seguides per un nombre més alt de famílies o de responsables de les AMPA.

c) A partir del treball de camp als 5 centres de la mostra

- Les entrevistes i els grups focals als centres ens revelen, amb tot, que es preveu un augment de conflictes a tres nivells:
 - En primer lloc, *pels canvis socials i culturals que afecten a les formes de socialització dels joves i a les posicions de les famílies davant de la institució escolar, de l'educació i del professorat, en particular*; si bé, d'una banda, els centres es troben en un procés de transformació important cap a cultures més democràtiques i més participatives, en sintonia amb la introducció de

la mediació per la resolució de conflictes, és cert que les responsabilitats que se'ls ha atribuït han crescut tant objectivament com en la percepció dels ciutadans, de manera que emergeixen nous àmbits de conflicte que poden ser tractats o no com a conflictes escolars. Molts d'aquests conflictes (transformació o no de conflictes inicialment sorgits entre l'alumnat o entre l'alumnat i el professorat) són els que ara arriben a la USCE, o sense passar per la USCE arriben a la justícia ja com conflictes entre adults; en aquest sentit, emergeix una tendència a centrar la problemàtica en la 'recuperació de l'autoritat del professorat' que en altres indrets ja ha rebut una consideració legal (per exemple, en l'anomenada *Ley de autoridad del profesor* de la Comunitat de Madrid, recentment promoguda pel govern autonòmic del Partit Popular).

- En segon lloc, *per les transformacions relacionades amb la immigració i l'emergència de conflictes que es podrien qualificar d'interculturals*; per exemple, amb relació a temes que, segons com es gestionen als centres, poden arribar a tenir un alt ressò mediàtic com ara els codis de vestir, l'ús del vel i altres elements culturals, etc. En un altre sentit, els centres detecten un estat de conflicte latent que exerceix una pressió important entre alguns nois d'origen llatinoamericà i que té a veure amb els voltants dels centres escolars i els grups i bandes que, si bé no actuen dins del recinte escolar, sí que ho fan a l'exterior, essent molt difícil pensar en intervencions en aquests conflictes des de l'àmbit escolar encara que aquest es vegi indirectament afectat; finalment, i sense sortir dels aspectes relacionats amb l'augment objectiu de la diversitat cultural i fenotípica als centres escolars, *cal preveure un augment de conflictes relacionats amb el racisme i la xenofòbia*, des dels insults fins a formes de discriminació que malauradament han anat emergint a tots els països receptors d'immigració internacional de països empobrits.
- En tercer lloc i, en part, amb relació al punt anterior, *pel que sembla un augment de conductes violentes protagonitzades tant per menors (alumnat) com per adults (especialment, familiars d'alumnes)*; tot i que no

podem tenir constància quantitativa dels conflictes que han escalat, sí que es detecta un augment d'agressions entre alumnes, agressions al professorat, i agressions entre familiars; una part d'aquestes agressions tenen força punts en comú amb conductes assetjadores (*Bullying*), o amb conductes que s'inicien com a bromes pesades amb un ús creixent de les NTIC i les xarxes socials, que poden derivar en conflictes greus i que han estat també mencionades en les entrevistes als Fiscals. La funció preventiva de la introducció de la mediació com estratègia socialitzadora i en les primeres intervencions realitzades als centres hi té una importància tant cabdal com, en l'altre extrem, la recent creació de la Xarxa d'intervenció en casos de conflictes greus des de la USCE.

4.2 Prospectiva: adequació de la mediació

4.2.1. Prospectiva general

a) En general:

- L'àmbit escolar és un àmbit notablement sensible, ja que afecta al dret a l'educació i en molts casos a menors d'edat, i on totes les parts (equips directius, professorat, famílies...) tenen com a interès principal la formació i el desenvolupament dels alumnes. També és un àmbit de convivència intensa entre els diferents actors i per tant en cas de conflicte —excepte aquells més greus que finalitzen amb un canvi de centre—, una vegada resolt, les parts hauran de continuar relacionant-se, i un conflicte entre dues parts no ben resolt pot acabar distorsionant el clima general del centre. Per aquests motius, pensem que és un àmbit on la mediació és un mitjà molt adequat per a la resolució de conflictes a tots els nivells.

b) Pel que fa a la Mediació escolar dins dels centres:

- La regulació del procediment de mediació escolar al Títol 3 del Decret 279/2006 de drets i deures de l'alumnat (fases, terminis, efectes) s'adequa a la seva finalitat, és seguit en gran part pels centres i en la majoria dels casos resulta en la finalització amb acord i la resolució del conflicte.
- La seva penetració en el funcionament dels centres és progressiva, i encara queda un marge d'expansió del seu ús per arribar a la seva plena aplicació (per exemple, a conflictes entre diferents membres de la comunitat escolar o a infraccions més greus de l'alumnat en determinats centres). En aquest sentit, es preveu que n'augmenti l'efectivitat com a mitjà alternatiu de resolució de conflictes, com s'ha exposat anteriorment.
- Tot i això, cal destacar una sèrie d'aspectes que podrien reconsiderar-se en una futura reforma, per adaptar millor la regulació del Decret a la realitat de l'àmbit escolar i al nou marc establert per la Llei d'educació de Catalunya:
 - En l'actual regulació no s'estableix amb claredat la prioritat de la mediació com a mitjà de resolució de conflictes en l'àmbit escolar sempre que sigui pertinent, tal com preveu la nova Llei d'educació (art. 31.3.c, Llei 12/2009).
 - Dels resultats de l'estudi s'observa que hi ha un percentatge (tot i que reduït) dels casos en què el procés de mediació ha durat més del màxim de 15 dies que estableix el Decret, per arribar finalment a l'acord entre les parts (art. 28.7, Decret 279/2006).
 - El Decret sembla limitar la iniciativa per iniciar un procés de mediació a l'alumnat o a la direcció del centre quan detecta una infracció de les normes de convivència, negant, per tant, aquesta possibilitat als altres membres de la comunitat educativa que també poden ser part en una mediació (Art. 26, Decret 279/2006).

- El Decret inclou la regulació d'un procediment de mediació concebut principalment com a alternativa al règim disciplinari del centre, entre l'alumne infractor i la part perjudicada (art. 26-28, Decret 279/2006), i per tant dóna poques guies per la utilització de la mediació en altres tipus de supòsits o entre altres parts (per exemple, en el cas de conflicte entre dos alumnes, entre alumnat i professorat, entre professorat i família, etc.).
- Des d'una perspectiva jurídica, la mediació escolar regulada al Títol 3 del Decret 279/2006 de Drets i Deures de l'alumnat no es pot incloure dins el concepte estricte de mediació, ja que no es configura com una alternativa a un procés judicial sinó com un instrument preventiu o una alternativa al règim disciplinari del centre, i s'enfoca principalment a l'incompliment de les normes de convivència per part de l'alumnat. S'ha de tenir en compte que els mediadors no són professionals, i en molts casos són els propis alumnes els qui exerceixen aquesta funció. Es podria definir, doncs, com a *mediació educativa*, dirigida a la promoció de la cultura del diàleg a la comunitat educativa, per distingir-la d'una possible *mediació escolar* en sentit estricte.

c) Pel que fa a la Mediació escolar més enllà dels centres:

- La USCE és una unitat polifacètica que aconsegueix una varietat de funcions i rols dirigits a la transformació i resolució de situacions conflictives relacionades amb el marc educatiu. Ha donat resposta a les demandes específiques de les situacions que calia resoldre (informació, assessorament, suport, intervenció). Així, ha arribat a la mediació en els casos concrets en què el seu ús està justificat.
- Molts cops, abans d'arribar als tribunals de justícia, la USCE és la unitat d'últim recurs del sistema educatiu. Després, com hem pogut observar en alguns casos que han arribat als tribunals mitjançant denúncia o intervenció del Ministeri Fiscal, els conflictes escalen i són gestionats i/o resolts en la

jurisdicció juvenil o penal. Com exposarem en les seccions següents, valdria la pena reconèixer la seva tasca com a pròpiament medidora i reconèixer en els seus actors el perfil de *mediador escolar*.

- Per tant, com reiterarem en les conclusions, les previsions i tendències que acabem especificar reforcen la conveniència del desplegament i enfortiment del servei. Possiblement també —atès que comparteixen problemàtica, enfocament, metodologia i, parcialment, casos— amb una comunicació i connexió jurídica més estreta amb la labor dels serveis de mediació comunitària o ciutadana, Fiscalia de Menors i amb els serveis de justícia reparadora juvenil i d'adults.

4.2.2. Casos particulars

Els conflictes sorgits a l'àmbit escolar relacionats amb accidents a les instal·lacions i/o amb la gestió que el professorat tutor i/o els equips directius poden haver fet de situacions d'alteracions de la salut, etc., poden acabar en denúncies perquè *afecten la responsabilitat civil dels responsables dels centres* i, segons de quin aspecte es tracti, també *afecten subsidiàriament l'ajuntament de cada localitat* en la mesura que són els municipis les instàncies que tenen les competències de vetllar pel bon estat de les instal·lacions. Entre aquests tipus de situacions és freqüent trobar-ne de semblants als següents casos reals:

- Mals usos dels aparells per part de l'alumnat (un grup d'alumnes salten des d'un tobogan enlloc de lliscar-hi. Un d'ells cau malament i es dona un fort cop al cap que obliga portar-lo a urgències i a deixar-lo en observació).
- Mal estat de les instal·lacions (banc que es trenca quan hi seu una nena i el respallier li aixafa tres dits d'una ma).

- A judici dels pares, activitats no apropiades segons l'edat i el moment (mareig després d'una classe de gimnàstica on s'ha castigat uns alumnes esvalotadors a fer 10 voltes a una pista de joc).
- Accidents provocats per interaccions fortuïtes de l'alumnat (una trompada entre dos alumnes mentre juguen a fet i amagar que acaba produint el trencament d'unes dents, d'un braç, un trau, un cop fort al cap, etc.).
- Manca de supervisió adequada per part del personal docent i/o monitors en temps de lleure (els alumnes juguen a fer la vertical, una nena cau perquè no li aguanten els braços i es trenca el nas; les professores de guàrdia no ho han vist abans que l'accident es produís o no han considerat que hagin d'intervenir en un joc com aquest).

També cal tenir en compte casos com ara els que es deriven de situacions familiars de cura dels infants compartida, però separada. En situacions així, el professorat tutor i, sobretot, els màxims representants dels centres —és a dir, els equips directius—, també es poden veure involucrats en conflictes que, si bé no tenen un origen escolar, hi estan totalment relacionats. Alguns dels exemples en aquest sentit poden ser:

- Pactes no escrits per lliurar o no un infant a un familiar directe (mare, pare, altres) que no és la persona responsable amb qui habitualment es relaciona la tutora; si el centre no té constància de la cura continuada d'aquest familiar, o del pacte entre les parts per dur a terme la recollida de l'infant, o senzillament, no s'ha informat al centre per part de la persona que habitualment en té cura que hi anirà una altra persona, pot negar-se a lliurar l'infant, creant una situació de conflicte que pot acabar amb denúncia.
- Situacions d'absentisme escolar reiterat i injustificat segons els supòsits habituals, en les quals l'equip directiu decideix portar un cas a serveis

socials i/o a Mossos d'Esquadra o policia municipal, donant lloc a una situació d'enfrontament que pot dur els adults responsables de l'alumnat matriculat al centre (des d'escola bressol fins al final de secundària obligatòria, o fins la majoria d'edat de l'alumnat objecte d'atenció) a presentar més endavant una denúncia al professorat que ha iniciat l'acció.

- Sospites o identificacions de negligència i/o maltractament a menors per part del personal docent, que es traslladen a serveis socials i/o a Mossos d'Esquadra o policia municipal, amb evolucions semblants als casos descrits al punt anterior.

En totes aquestes situacions és important tenir en compte la participació dels serveis tècnics municipals de l'àmbit educatiu, que poden acabar amb mediacions informals portades a terme per part dels propis serveis municipals d'educació o bé per mitjà de la intervenció de serveis de mediació professionals. En tots els casos, però, l'opinió de la inspecció educativa també és essencial, tant si actua a en l'àmbit municipal com si ho fa per Delegacions Territorials, o bé, en el cas de les escoles de la ciutat de Barcelona, a través del Consorci d'Educació entre l'Ajuntament i la Generalitat que gestiona tots els centres docents municipals 0-18.

Tot i que a vegades també hi intervé la USCE, segons el nou Projecte de Convivència del Departament d'Educació, aquests conflictes no entrarien en l'àmbit de la Mediació Escolar, tal com es defineix al document marc:

La mediació escolar permet abordar la gran majoria de conflictes que sorgeixen en el dia a dia del centre, especialment quan aquests conflictes es produeixen entre alumnes i no responen a situacions regulades per la normativa. Es vol evitar que la cronificació de petites actuacions negatives acabi portant a veritables conflictes. Les característiques de la mediació –voluntarietat, confidencialitat, compromís– fan que situacions força complexes trobin manera de desencallar i trobar solucions de futur. Per això, la mediació complementa la gestió de conflictes, com una via paral·lela a la normativa. (*Projecte de Convivència*: p. 24)

4.2.3. Organigrama: instàncies de dependència institucional dels centres educatius i possible evolució dels conflictes

Adjuntem (a data d'agost del 2010) un organigrama de dependència dels centres que creiem que pot afegir claredat a l'estructura que hem estat descrivint:

INSTÀNCIES PER L'APLICACIÓ DE LA MEDIACIÓ ESCOLAR ALS CENTRES

Generalitat de Catalunya

Departament d'Educació
Secretaria de Polítiques Educatives
Direcció General de Planificació i Entorn
Subdirecció General de Llengües i Entorn
Servei d'Escola i Entorn
Projectes Educatius (Plans i Programes)
Programa de Convivència

NIVELL DEPARTAMENT
D'EDUCACIÓ

NIVELL CENTRE
ESCOLAR

Equips directius dels centres

Pla de Convivència que ha d'elaborar cada centre (entre els diferents apartats, s'hi troba la definició de la *mediació* als centres, la definició del *conflicte lleu*, i la definició del *conflicte greu*); **grup de professorat que se'n fa responsable**

INSTÀNCIES PER L'APLICACIÓ DE LA MEDIACIÓ ESCOLAR FORA DELS CENTRES

Generalitat de Catalunya

Departament d'Educació
Secretaria General
Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa
Subdirecció General de Comunicació i Atenció a la Comunitat Educativa
Servei d'Atenció Directa
Secció de Suport a la Convivència Escolar

NIVELL DEPARTAMENT
D'EDUCACIÓ (si els casos
els arriben)

NIVELL CENTRE ESCOLAR
(independentment del
sector que acudeixi a la
USCE o les altres instàncies
disponibles, com ara
Ajuntaments, Fiscalia)

Unitat de Suport a la Convivència

Escolar que porta a terme actuacions d'assessorament, formació (als centres que han de fer els seus Plans, vegeu organigrama anterior) i mediació a demanda dels centres, de les famílies, o per iniciativa del propi Dept. d'Educació en alguns casos (des de 2008, porta a terme un Pla Pilot que inclou la formació de referents al territori i la Xarxa de Gestió del Conflicte Greu)

Equips directius centres i/o

Famílies/AMPA; alumnes, professorat mediador del centre; Consell Escolar del centre (els circuits no estan establerts de forma progressiva, poden intervenir o no; vegeu diagrames de processos)

5.1 Conclusions: La Mediació a l'àmbit escolar a Catalunya

1. La primera conclusió general, però específica d'aquest àmbit, és que cal reconèixer el desenvolupament de les eines de la mediació en l'àmbit escolar a Catalunya des del propi Departament d'Educació. D'una banda, en l'àmbit de la *promoció de la cultura del diàleg en la resolució de conflictes* dins de la comunitat educativa en general, i entre l'alumnat, en particular. De l'altra, en l'àmbit de la *intervenció amb diverses funcions mediadores amb la creació de la USCE* (Unitat de Suport a la Convivència Escolar). El Parlament de Catalunya també ha reforçat les iniciatives del Departament d'Educació en aquest àmbit, ressaltant la importància de la resolució pacífica de conflictes i la mediació en el marc educatiu a la recent Llei catalana d'educació (Llei 12/2009), i consolidant la generalització de l'obligatorietat del seu establiment en tots el centres.

2. En conseqüència amb la primera conclusió i des del punt de vista de la implicació institucional del Departament d'Educació, és de destacar la consolidació dels Plans de Convivència a tots els centres educatius de Catalunya, després de les fases experimentals en un nombre limitat de centres, i el disseny i implementació d'un Pla Pilot 2008-2010 de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar destinat a la creació d'una Xarxa d'intervenció en la gestió del conflicte greu (coincident amb la recerca per a l'elaboració del Llibre Blanc) que inclou estratègies específiques d'intervenció sobre el territori de forma coordinada amb altres organismes.

3. Des d'una perspectiva conceptual, a la literatura d'investigació s'observa una evolució de la noció de mediació escolar en els darrers anys, que va aclarint la doble vessant de la mediació en un context institucional com l'escolar que té com part de la seva missió social, cultural, política, i també acadèmica, la transmissió de valors i actituds a la generació més jove, però també com a àmbit on es generen conflictes específics pels tipus de relacions, activitats, normatives, expectatives i funcions que es desenvolupen en el mateix context institucional.

4. En paral·lel amb l'ampliació conceptual de la mediació a l'àmbit escolar, també s'observa una ampliació de la noció de conflicte escolar, en la mesura que als centres escolars es traslladen una bona part dels canvis i de les tensions de l'entorn social i comunitari, però també s'hi produeixen desajustaments sorgits de les transformacions internes de la pròpia institució escolar que afecten a les relacions entre els membres de la comunitat educativa.

5. L'estudi ha constatat que el desenvolupament de la recerca sobre mediació escolar a Catalunya i a l'estat és encara inicial; en canvi, es compta ja amb una sòlida producció investigadora sobre convivència, malestars i conflictes escolars i un nombre gens menyspreable de publicacions en diversos formats que orienten en la introducció de la mediació escolar als centres educatius, arran del gran interès del tema pels responsables educatius i pels professionals de l'educació en els darrers anys.

6. La introducció de la mediació a l'àmbit escolar en la seva doble vessant de socialització/formació i d'aplicació a la resolució de conflictes vol contribuir a una millora del clima escolar basat en un aprofundiment de les formes de participació democràtica de tota comunitat educativa, amb l'objectiu d'anar més enllà del règim disciplinari tradicional a partir d'una nova regulació i autoregulació que retorna idealment a tots els actors la capacitat de gestionar els seus conflictes. Aquesta és una de les raons per les quals la majoria dels mediadors són menors d'edat, tot i que també poden actuar amb parelles mixtes adult-menor.

7. El grau de penetració de la mediació als centres educatius de Catalunya ha estat fins el 2009 emmarcat en la participació voluntària en el Programa de Convivència i Mediació endegat el 2006 pel Departament d'Educació, de manera que s'ha pogut observar-ne les característiques i l'abast de la seva aplicació en la totalitat dels centres inclosos al programa dins d'aquest estudi. A partir de 2009, és de preveure una expansió de la mediació en l'àmbit escolar a tots nivells, tant en la formació com en les experiències d'aplicació als centres com a

conseqüència de la generalització dels plans de convivència a tots els centres de Catalunya.

8. Els resultats del qüestionari als 253 centres del Programa de Convivència i Mediació mostren nivells de penetració de la mediació diferents, amb un punt àlgid d'adhesió al programa entre 2004 i 2007. La gran majoria de centres el considera un projecte global de centre amb implicació de tot el claustre.

9. La meitat dels centres enquestats consideren que la mediació està integrada dins del seu règim disciplinari, però un terç dels centres només considera la seva aplicació als conflictes que no comporten sancions, especialment els conflictes puntuals sense violència i els malentesos de llarga durada entre individus, amb una aplicació majoritària i, a vegades, exclusiva, als conflictes i malentesos que es produeixen entre l'alumnat.

10. L'alumnat té una participació més alta que el professorat en el rol de mediat però també té una participació molt alta en el rol de mediador, amb una pràctica universal de comediació als centres i una formació adquirida als mateixos centres escolars en crèdits impartits per professorat, i en general, el professorat acostuma a formar-se directament en cursos del Departament d'Educació; la participació de les famílies i altres membres de la comunitat educativa en la mediació escolar és encara irrellevant, com també ho és en la formació en mediació.

11. Entre l'alumnat mediat hi ha una sobrerepresentació de nois, mentre que les noies participen tant en el rol de mediadores com en el de mediades, i es constaten les diferents tipologies de conflictes entre nois i entre noies (amb absència aparent de conflictes entre nois i noies); l'alumnat d'origen estranger participa relativament més que l'alumnat autòcton en la mediació, com a mediador i com a mediat, però amb una sobrerepresentació més alta en el rol de mediat.

12. La mediació es porta a terme en dues sessions en més de la meitat dels centres, però en molts centres es resol amb una sola sessió; la situació més generalitzada és acabar amb un acord escrit després de la mediació, i destaca el fet que fins a dues terceres parts dels centres enquestats porten a terme alguna classe d'avaluació del procés per part dels membres de la comunitat educativa que han passat per la mediació.

13. Segons les respostes obtingudes, el professorat participa més que l'alumnat en la difusió de la mediació com a estratègia i com a oferta de formació, però l'alumnat que s'ha format en mediació i fa de mediador als centres també té una alta participació en la seva difusió entre la resta d'alumnat dels centres.

14. Tot i l'esforç realitzat per anar introduint la mediació als centres escolars, els resultats del qüestionari indiquen que en una proporció important dels centres que han participat a la fase voluntària del Programa de Convivència i Mediació encara persisteix, i per tant coexisteix, la via disciplinària directa i amb sancions com a estratègia de resolució de conflictes, i en alguns casos s'ha arribat a la via judicial.

15. A partir de les visites als centres i les entrevistes realitzades, es pot afirmar que els equips directius dels centres opinen, en general, que el clima escolar ha millorat per efecte de la consideració de la mediació com una estratègia del projecte educatiu global juntament amb altres iniciatives de millora de les relacions i de la participació, amb la introducció de l'oferta de formació en mediació pel professorat i l'alumnat al centre; això és reconegut fins i tot abans de les primeres actuacions de les parelles de mediadors ja formades (alumnat o alumnat-professorat), tot i que en realitat alguns dels centres apliquen la mediació en conflictes lleus o malentesos interpersonals com una extensió (una certa pràctica, en sentit ampli) de la promoció dels valors del diàleg en la seva resolució.

16. Els equips directius d'alguns centres no consideren la mediació com una estratègia efectiva davant de conflictes que per ells són els més preocupants i

rellevants a la zona on es troben ubicats i que no tenen origen a l'escola però que hi repercuteixen i davant dels quals se senten impotents, per exemple, quan els centres poden garantir un clima positiu i segur al seu interior (a vegades per pactes entre grups i bandes) però que no té continuïtat en les mateixes condicions als voltants dels centres, essent la causa de malestars i tensions importants, per exemple, per l'alumnat assetjat o pressionat per grups interns o externs.

17. La majoria de l'alumnat entrevistat, i en diferents tipus de centres, valora positivament l'oportunitat d'expressar el seu descontentament, sovint a l'arrel dels conflictes, en un clima de confidencialitat i respecte, sense sentir imposicions normatives per part dels mediadors, encara que hi hagi la supervisió d'algun professor o que la parella mediadora sigui mixta alumne-professor, i en aquest extrem coincideix tant l'alumnat mediador com l'alumnat mediat.

18. Una part de l'alumnat es mostra en part escèptic davant l'efectivitat de la mediació en conflictes que són difícilment reconeguts com a tals pel professorat i que són interpretats com faltes en el comportament o bé com qüestionaments no acceptables de la gestió de l'aula i de l'autoritat del professorat per la forma en què són expressats; en part, aquests recels són compartits per sectors concrets del professorat en la majoria de centres on s'han realitzat entrevistes, perquè consideren que la mediació escolar no els pot incloure com a actors en cap situació de conflicte a resoldre.

19. A partir de les entrevistes, també es constata la discontinuïtat que encara existeix entre la introducció d'estratègies de mediació en la resolució de conflictes als centres escolars i el seu entorn; els mediadors comunitaris expressen la seva preocupació sobre les dificultats de col·laboració i coordinació amb els centres escolars en conflictes que tenen una dimensió o un origen més comunitari o social que pròpiament escolar o, a l'inrevés, que es trasllada dels centres a l'entorn exterior, entre els mateixos nois i noies, o escalant i transformant-se en conflictes que afecten les famílies i les problemàtiques dels barris.

20. A partir de l'anàlisi de casos i dels processos, l'estudi ha fet possible constatar que els procediments i els itineraris seguits per la resolució dels conflictes amb intervenció de la mediació en alguna fase del seu desenvolupament són diversos i poden tenir lloc en paral·lel i sense connexió, i no de forma consecutiva ni interconnectada, seguint un protocol integrat; segons els nivells als quals arriben els conflictes, aquesta situació pot dur a coincidències temporals entre instàncies (per exemple, actuació Mediació-actuació Fiscalia de Menors), obstaculitzant la seva resolució o alentint a vegades la possibilitat d'una *transformació positiva dels conflictes*.

21. L'estudi també ha permès identificar un conjunt de conflictes que segons la tipologia dels actors involucrats (adults, famílies) no semblarien susceptibles d'abordatge des de la mediació escolar. Ens referim a la *transformació negativa dels conflictes*, que no només implica una escalada a altres instàncies fora dels centres escolars sinó que els conflictes passen a ser protagonitzats per altres actors (per exemple, inicialment involucren alumnes i posteriorment involucren a les seves famílies, o al professorat). Aquesta característica dels conflictes originats a l'àmbit escolar impedeix tenir constància real del desenvolupament complet dels processos endegats per la seva resolució, i valorar-ne l'abast.

22. L'anàlisi dels casos que il·lustren la tipologia de conflictes revela els àmbits d'actuació de diferents tipus de persones, i de rols que poden interpretar, a l'hora d'intervenir en la resolució de conflictes, des de diferents posicions i sempre al voltant de les funcions medidores (que van més enllà del protocol formal de la mediació). En aquest sentit, l'existència d'alumnat i professorat format als centres reforça el paper que puguin assumir com a mediadors naturals, desactivant conflictes quan emergeixen, i alhora podent assolir un nivell de lideratge formal reconegut quan s'ha d'iniciar un procés de resolució. De fet, a un nivell superior, el procés el porten a terme altres instàncies, però per les raons exposades, no de forma visible ni clarament identificable a partir de les arrels del conflicte o del conflicte original.

23. La USCE (Unitat de Suport a la Convivència Escolar) es defineix com una important via d'assessorament a famílies i centres, i d'acompanyament d'aquests actors en casos de conflicte, que aconsegueix resultats molt positius en la percepció del procés del conflicte i la seva resolució. Des de la seva creació s'ha establert com un òrgan que orienta les parts en conflicte un cop aquestes parts han esgotat els mecanismes ordinaris disponibles a l'escola i en el marc d'allò que preveu el sistema educatiu, que els permet fer passos cap a la resolució com alternativa a la via judicial.

24. La USCE atén un nombre important de casos relacionats amb desavinences entre les famílies i les actuacions dels centres educatius. Aquesta unitat es perfila, per tant, com una via important de resolució de conflictes entre aquests actors. Alhora, aquests resultats fan evidents uns malestars pels quals no existia una via de resolució clara un cop s'havia esgotat el procés de referents propers al centre (professor–equip directiu–inspector).

25. L'alumnat queda fora del camp d'intervenció de la USCE en tant que actor directe (en general i com a principi), ja que s'entén que la mediació escolar als centres ha de ser la via prioritària per la resolució d'aquells conflictes abans que escalin cap a altres actors (família, professorat). Un cop el conflicte ha escalat, l'alumnat es converteix en actor indirecte, ja que tot i ser part implicada, la resolució del conflicte no passa per la seva acció sinó per la dels actors adults que intervenen en el conflicte.

26. És important no oblidar que els centres van en segon lloc, darrere de les famílies, a l'hora de posar-se en contacte amb la USCE, fent evident que aquesta Unitat és també una instància vàlida pels responsables dels centres escolars on obtenir informació i assessorament relacionat amb el conflicte i la convivència.

27. Si bé la majoria de conflictes atesos per la USCE provenen de l'ESO, cal tenir molt en compte l'elevat nombre de casos procedents de primària, que indiquen l'existència d'un cert malestar en una etapa educativa que tradicionalment no es considera conflictiva per la inèrcia de l'associació del conflicte al comportament

de l'alumnat, la qual cosa ofereix només una representació parcial de la complexitat de relacions i situacions en les quals pot emergir efectivament el conflicte a l'escola.

28. Des d'una perspectiva jurídica, la mediació escolar regulada al títol 3 del Decret 279/2006 de drets i deures de l'alumnat no es pot incloure dins el concepte estricte de mediació, ja que no es considera com una alternativa a un procés judicial sinó al règim disciplinari del centre i s'enfoca principalment a l'incompliment de les normes de convivència per part de l'alumnat. A més, com s'ha vist, els mediadors no són professionals i en molts casos són els mateixos alumnes. Es podria definir com a *mediació educativa*, dirigida a la promoció de la cultura del diàleg a la comunitat educativa, per distingir-la d'una possible futura *mediació escolar* en sentit estricte, sense menystenir la seva important potencialitat per resoldre en origen conflictes que podrien escalar al sistema judicial.

29. D'acord amb les experiències dels centres que l'apliquen, la regulació del procediment de mediació escolar al títol 3 del Decret 279/2006 de drets i deures de l'alumnat (fases, terminis, efectes) s'adequa a la seva finalitat, és seguit en gran part pels centres i en la majoria dels casos resulta en la finalització amb un acord i la resolució del conflicte. A la vegada, aquestes experiències demostren que la seva penetració al funcionament dels centres és progressiva, i que encara queda un marge d'expansió del seu ús per arribar a la seva plena aplicació i efectivitat (per exemple, a conflictes entre diferents membres de la comunitat escolar o infraccions més greus de l'alumnat en determinats centres).

30. Amb la creació de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE) s'ha establert un sistema més ampli de mediació en l'àmbit escolar, que s'està desenvolupant amb l'establiment de la Xarxa d'intervenció en la gestió del conflicte greu, iniciada amb el Pla Pilot 2008/10. La USCE porta a terme diferents funcions d'informació, orientació i suport dirigides a la prevenció, transformació o resolució de tot tipus de conflictes relacionats amb la convivència escolar, i en aquests casos, el marc de referència és tot el dret vigent en aquells àmbits que

afecten les diferents relacions entre els membres de la comunitat educativa. Actualment, i en tractar-se d'una institució de creació relativament recent, la USCE és una unitat de suport del Departament d'Educació i funciona d'acord amb uns circuits i processos d'actuació interns.

31. Dins el marc anterior, l'estudi ha posat de manifest que en determinats supòsits puntuals la USCE també fa mediació en sentit estricte per a la resolució de conflictes entre diferents actors en l'àmbit escolar, tot i no definir-se formalment com a tal. Actualment es tracta d'un nombre molt reduït de casos, però tenint en compte el futur desplegament del servei per part del Departament d'Educació, és previsible que puguin augmentar notablement. En aquests casos, la mediació també la porten a terme els membres de la pròpia USCE d'acord amb els circuits i processos d'actuació interns.

32. Amb les dades actuals no és pot determinar el nombre o els tipus de casos relacionats amb conflictes que sorgeixen a l'àmbit escolar que acaben en un procés judicial. Cal destacar, però, els diversos exemples recents extrets de la premsa i la seva delimitació com a àmbit a seguir estudiant a les conclusions del grup de mediació penal. Alguns dels exemples recollits en l'estudi posen de manifest que en determinats casos són supòsits que s'haurien pogut resoldre prèviament a l'entorn escolar, evitant així l'escalada del conflicte i reforcen l'aposta del Departament d'Educació d'establir un servei d'intervenció en la gestió dels conflictes greus, anterior o alternatiu al sistema judicial.

33. Destaquen encara una manca de publicitat i, per tant, de coneixement d'aquest nou sistema de mediació escolar (USCE) fora de l'àmbit estrictament educatiu i una falta de coordinació entre el servei i les institucions i processos més amplis de resolució de conflictes, en particular per la seva importància en aquest àmbit, amb el sistema de mediació juvenil i d'adults i amb el Ministeri Fiscal, per les raons exposades anteriorment a la conclusió núm. 20.

34. En el cas de la mediació escolar, no podem pronunciar-nos sobre l'adequació del cost amb relació al servei prestat i al cost dels tribunals. D'una banda, el

servei de mediació educativa i la creació de la USCE generen un cost pel Departament d'Educació que és previsible que augmenti amb el desplegament del servei, i de altra, com ja s'ha indicat, no sabem encara el nombre de casos sorgits a l'entorn escolar que escalen i acaben en un procés judicial. Però cal esmentar també aquí que els beneficis preventius de la intervenció semblen inqüestionables.

35. Finalment, l'estudi ha constatat que si bé s'empren diverses vies per establir contactes, demanar informació sobre drets i deures de cara al possible plantejament de conflictes, sol·licitar una intervenció mediatora, i arranjar trobades, tant als centres escolars com a la USCE, encara no s'apliquen pròpiament instruments tecnològics (com ara l'ODR) que cal preveure introduir en fases més consolidades del desplegament de la mediació escolar, i sens dubte, de la mediació educativa, en materials i eines de formació per professorat, alumnat i famílies.

5.2 Recomanacions

Recomanació de caràcter general

1. Distingir, a tots els documents pedagògics i jurídics, entre *mediació educativa* i *mediació escolar*, amb els efectes pertinents a cadascuna.
 - a. Ampliar la conceptualització de la mediació a l'àmbit escolar, o *mediació escolar*, com una estratègia de resolució dialogada de conflictes entre tots els actors vinculats a la comunitat educativa que compona cada centre escolar, aplicable a tot el ventall de conflictes sorgits a l'àmbit escolar, i equiparable a qualsevulla altra aplicació de la mediació.
 - b. Per tant, i complementàriament amb la recomanació anterior, entendre la *mediació educativa* des de la vessant de promoció del valor del diàleg i la participació activa en la resolució dels conflictes com un exercici d'aprenentatge de la responsabilitat en la gestió dels conflictes; en l'àmbit escolar, la mediació educativa hauria de correspondre, així, a les activitats formatives de transmissió de valors i actituds relacionats amb la mediació, i a la seva aplicació en la resolució de conflictes lleus.

Recomanacions de caràcter educatiu

2. Impulsar una reflexió pedagògica profunda sobre el que s'entén convencionalment per conflicte escolar, en la línia de la literatura més recent, i ampliar el camp de definició dels conflictes que s'originen al context sociocultural i traspassen els murs de l'escola (racisme, sexisme, homofòbia, etc.), tenint cura de no confondre ni encabir l'existència d'assetjament o *bullying* en la definició de conflicte.

3. Contextualitzar la promoció de la mediació educativa i escolar en el treball global per la millora del clima escolar i la democratització de les relacions en la cultura escolar, que necessàriament ha d'incloure la participació de tots els membres de la comunitat escolar en aquests objectius i les estratègies que es despleguin per a assolir-los. Això duria a impulsar també la reflexió sobre els modes de coexistència del principi d'autoritat amb el principi de resolució dialogada dels conflictes.

4. Reforçar la mediació a l'àmbit escolar en la línia que ja està desenvolupant el Departament d'Educació, incrementant:
 - a. Recursos per la formació del professorat
 - b. Recursos per la formació de l'alumnat
 - c. Recursos per la formació de les famílies (les AMPA)
 - d. Creació i difusió de materials didàctics
 - e. Organització i promoció de les activitats que es duen a terme per treballar en xarxa i fer intercanvis d'experiències per àrees en el territori (per exemple, les trobades actuals de centres amb programes de mediació, les trobades d'alumnat mediador, etc.)

5. Atesa la responsabilitat que recau en els centres pel que fa a la promoció del coneixement i els usos de la mediació, així com l'objectiu explícit per part de les autoritats educatives d'intentar resoldre la major part dels conflictes en el marc dels centres, cal fer un pas endavant en la formació en mediació del professorat tutor, dels equips directius, dels coordinadors psicopedagògics, del professorat referent en mediació, de l'alumnat voluntari en el programa i de les famílies per mitjà de les AMPA.

6. Considerar la possibilitat d'introduir continguts sobre mediació al currículum obligatori de primària i secundària, especialment en el treball de tutoria i, a nivell curricular, en el marc de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania, realitzant activitats que permetin conèixer aplicacions de la mediació en

altres àmbits i en aspectes de la vida social dels adults (més enllà de l'aplicació de la mediació a l'àmbit escolar).

7. Introduir continguts bàsics de la formació en mediació als currículums del Màster de Formació de Professorat (secundària) i en assignatures ja existents dels nous Graus d'Educació infantil i primària. Adaptar i fer extensiva aquesta oferta formativa a la formació del professorat universitari.
8. Donar reconeixement oficial al professorat responsable dels programes de mediació als centres escolars i estudiar la possibilitat de concretar aquest reconeixement en elements habituals dins de la carrera docent (quant a punts per oposicions i nivells específics de promoció interna, i/o retribucions econòmiques o bé horàries, equiparant-les a activitats com la tutoria i altres equivalents dins dels centres).
9. Promoure el disseny i la introducció de formes d'ODR al sistema educatiu, sobretot a partir dels dos darrers cursos d'Educació Primària i al llarg de tota la resta del sistema educatiu, obligatori i postobligatori (inclòs l'universitari), tant per l'alumnat com pel professorat i el personal administratiu i de serveis dels centres educatius.
10. Establir sistemes i protocols de coordinació amb altres instàncies del sistema educatiu que actuen dins dels centres (psicopedagogs, equips d'orientació, Equips d'Assessorament Psicopedagògic, Assessors de Llengua i Cohesió Social, etc.), i també amb altres instàncies que poden donar suport en el reforç de les estratègies de mediació, com ara els recursos existents a l'entorn comunitari.

Recomanacions Jurídiques

11. Distingir clarament en els textos legals i els documents jurídics entre la *mediació educativa*, portada a terme en el marc del centre, i el sistema més

ampli de *mediació escolar*, establert amb la creació de la USCE i que s'està desplegant amb la Xarxa d'intervenció en la gestió del conflicte greu.

12. En la *mediació educativa que es porta a terme en el marc dels centres*, revisar alguns aspectes puntuals del procediment actualment regulat al Decret 279/2006 de drets i deures, d'acord amb els resultats de la recerca i la Llei d'educació de Catalunya:

- a. D'acord amb la nova a Llei d'educació, establir clarament la prioritat de la mediació enfront del règim disciplinari com a via de resolució de conflictes.
- b. Incloure la possibilitat d'allargar el termini màxim de 2 setmanes per a un procés de mediació escolar, quan les circumstàncies concretes ho requereixin.
- c. Atribuir la facultat d'iniciativa en el procés de mediació a tots els membres de la comunitat escolar (el Decret sembla limitar la iniciativa a l'alumnat o a la direcció del centre quan detecta una infracció de les normes de convivència).
- d. Regular els processos de mediació pels diversos tipus de conflictes (com s'ha de fer en el cas de conflicte entre dos alumnes, entre alumnat i professorat, entre professorat i família, etc.).

13. Reforçar tant els recursos humans i materials, així com l'estructura organitzativa i les tasques que està desenvolupant actualment la USCE.

14. Dins de la Xarxa anteriorment esmentada, consolidar les funcions mediadores en sentit estricte de la USCE, reconeixent professionalment el servei com un Servei de Mediació en l'àmbit escolar dependent del Departament d'Educació.

15. D'acord amb els principis generals de la mediació i tenint en compte les particularitats del marc representat pel sistema educatiu, estudiar la possible conveniència de la regulació per a mediadors escolars professionals (USCE, referents al territori, altres).
16. Assegurar la publicitat i el coneixement de les diferents institucions i procediments de mediació (en sentit més ampli i més estricte) en l'àmbit escolar. Pels casos que correspongui, regular canals de connexió entre la mediació escolar, la mediació penal juvenil i la mediació comunitària, i el seu encaix més ampli en la regulació dels diferents processos judicials que poden resultar d'un conflicte escolar.
17. De la mateixa manera, delimitar l'articulació de les relacions entre la nova Xarxa d'intervenció en la gestió del conflicte greu i el nou servei de mediació amb el Ministeri Fiscal, els serveis socials, els Mossos i les altres institucions que poden intervenir en aquests conflictes (informació, coordinació de les actuacions).
18. Establir un sistema de recollida de dades sobre els casos que arriben als tribunals que tenen el seu origen en un conflicte escolar, per poder realitzar una quantificació i conèixer-ne la tipologia, i a la vegada valorar la incidència relativa de cada tipus de conflicte i abordatge realitzat.
19. En els conflictes que acabin escalant, malgrat l'existència de la instància mediadora, i d'acord amb la implantació més amplia de la mediació a l'ordenament jurídic, preveure la possibilitat a les diferents normes processals de suspensió o de sobreseïment en els casos en què s'iniciï una mediació o en què s'arribi a acords, tot i haver-se iniciat un procediment judicial.

Referències

Abril, T. (2006). "Proyecto Interxarxes. Una forma de trabajo intersectorial", a *Aula de Innovación Educativa*, 152. pp. 36-38

Araos B., P.; Correa P., V. (2004) *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.

Arcas, M.; Segura, M. (2003) "Mediadores en los conflictos cotidianos", a *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 61-62

Armas Hernández, M. (2004) "La mediación en la resolución de conflictos". *Educar no.32*, pp.125-13.

Balaguer, R. (2006) "El barrio educador: trabajando por la convivencia en el espacio publico del Raval de Barcelona". *Aula de Innovación Educativa no.152*

Ballestín, B. (2008) *Identitats i immigració a l'escola primària. Un estudi de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesi Doctoral, UAB.

Bash, M.A.; Camp, B. W. (1998) *Piença en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia*. València: Promolibro

Berga, A. (2005) *Adolescència femenina i risc social. Estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*, Col·lecció Estudis, no. 21. Barcelona: Secretaria per a la Joventut.

Binaburo, J.; Muñoz, B. (2007) *Educar desde el conflicto*, Barcelona: CEAC.

Blaya, C.; Debarbieux, E.; del Rey, R.; Ortega, R. (2006) "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia". *Revista de Educación no.339*, pp. 293-315

Boqué, M. C. (2006) "Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos", en *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación d'Inspectores de Educación de España*, no. 2.

Boqué, M. C. (2005) *Temps de mediació: taller de formació de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*, Barcelona: CEAC.

Boqué, M.C. (2003) *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

Boqué, M.C. (2002) *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2000) *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: ESF.

Brandoni, F. (1999) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Barcelona: Paidós.

Carra, C. et al. (2006) "Les violences a l'école primaire vues par les élèves: Une face peu connue du phénomène". *Spirale - Revue de recherches en éducation*, no. 37, pp. 49-62

Carrasco, S. (dir) (2002) *Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*, Vol. IB de AADD *Infància i Famílies als inicis del segle XXI*, Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà

Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Villà, R. (2009) "La Mediació a l'àmbit escolar: breu estat de la qüestió i reflexions crítiques", a Casanovas, P. et al, coords, *Materiales del Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*, Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Miro, M.; Villà, R. (2006) *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Monogràfics, 8. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.

Casañas, E. (2010) "El Decret 279/2006: la mediació escolar com a procés educatiu de resolució de conflictes", a Lauroba, E. (et al.) (eds), *Materials del Llibre Blanc de Mediació II. Materials Jurídics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Barcelona (en premsa).

CIE-FUHEM. (2005) *La necesidad del pacto escolar ante la LOE*. Madrid: CIE-FUHEM.

Comas, A.; Mascarell, M. (2005) "Treballar amb una comunitat d'aprenentatge", *Educar* no. 35, pp.87-91.

Cruz, M.; Almirall, J.; Checa, P. (2003) "Experiencias de Secundaria: Ponerse en el lugar del otro. Impacto en el alumnado inmigrante". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 324, pp. 59-60.

Defensor del Pueblo. (2000) *Violència escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatòria*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo. (2007) *Violència escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatòria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Departament d'Ensenyament, Departament d'Interior. (2001) *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Generalitat de Catalunya. Barcelona. http://www.gencat.cat/interior/docs/text_integre.pdf

Departament d'Ensenyament. (2003) *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació i Universitats. Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, a *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* n. 4670-6.7.2006, pp.30093-30099

Departament d'Educació. (2007). Instruccions per a l'organització i funcionament dels serveis educatius (EAP, CRP, CdA, CREDA i ELIC) i del Programa de mestres itinerants per a deficients visuals. Disponible a <http://www.xtec.cat/eap/normativa/index.htm#ssee> Resolució de 20 de juliol de 2007.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Felouzis, G.; Perroton, J. (2007) "Les marchés scolaires: une analyse en termes d'économie de la qualité". *Révue Française de Sociologie*, vol.48 no.4, pp. 693-722.

Fried Schnitzman, D. (Comp.) (2000) *Nuevos Paradigmas en la Resolución de Conflictos. Perspectivas y Prácticas*. Buenos Aires: Granica

Funes, J.; Barceló, F. (2006) "Dos estudiós sobre el clima escolar". *Cuadernos de Pedagogia* no.359, pp.52-55.

Funes, J. (2003) "Violència y educación ¿es posible prevenir las conductas violentas?" *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*. no.23, pp. 23-35.

García Cela, M.; García Fernández, C. (2001) "Experiencias de mediación escolar". *Aula de Innovación educativa* no.105, versión electrònica.

Garrido, V. (2003) "Origen del programa (de competencia social)" en *Cuadernos de Pedagogia*, no. 324, pp. 44-45.

Gràcia de, S.; Elboj, C. (2005) "La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón". *Educar* no. 35, pp.101-110.

Hendry, (2010) "Mediation in Schools: Tapping the potential", en *International Journal of School Disaffection*, vol. 7 no. 1 pp. 26-32.

Hendry, (2009) *Building and restoring respectful relations in schools. A guide to restorative practice*, London: Routledge

Hopkins, B. (2004) *Just schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Kingsley

Hursh, D. (2005) "Neo-liberalism, markets and accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England". *Policy Futures in Education* vol.3 no.1, pp.3-15.

Kane, J., G. Lloyd, G. McCluskey, S. Riddell, J. Stead, and E. Weedon. (2007) *Restorative practices in Scottish schools*. Edinburgh: Scottish Executive.

Karp, D. R., & Breslin, B. (2001). "Restorative justice in school communities". *Youth & Society*, Vol. 33 no. 2, pp. 249-272.

James, D. (2008). *Elegint contra el sentit comú? Avantatge i experiència de la classe mitjana blanca a les escoles de secundària britàniques urbanes ordinàries*. Fundació Jaume Bofill, seminari sobre elecció de centre escolar 9 i 10 setembre 2008. No publicat.

Johnson, D. W. (1998) "Teaching students to manage intercultural conflicts constructively". *Intercultural education* no.9, 2, pp.155-163.

Led, P. (2003) "Implantación institucional. Cuadernos de Pedagogía", no.324 pp. 6-67. (Monográfico Mediación en la escuela)

Led, P. (2005) "La mediación escolar: un modelo institucional", a Bosch, J. M. (Ed.) *Anuario Justicia Alternativa*, 6. Barcelona: Tribunal Arbitral de Barcelona.

Led, P. (2007) "Convivència i Mediació. El Programa de Convivència i Mediació Escolar del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya". *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, no.14.

Lederarch, J. P. (1997) *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington: United States Institute of Peace Press.

Levitas, R. (2005) *The inclusive society? Social exclusion and new labour*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Llevot, N. (2004) "Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Catalunya". *Revista de educación* no.334, pp.415-430.

Lloyd, G.; McCluskey, G, et al. (2007) *Restorative practices in three Scottish councils*. Edinburgh: Scottish Executive.

Martin, E (dir.) (2006). *Convivència y conflicto en los centros educativos*. País Vascó: Institución del Ararteko.

Martínez-Otero, V. (2001). "Convivència escolar: problemas y soluciones", *Revista Computense de Educación* vol.12 no.1, pp. 295-318.

Maxwell, J. (2007) "Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline", en *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 7 no. 2, pp. 149-155.

McCluskey, G. (2010) "Restoring the possibility of change? A restorative approach with troubled and troublesome young people", en *International Journal of School Disaffection*, vol. 7 no. 1 pp. 19-25.

McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead J., Weedon, E. (2008) "Can restorative practices in schools make a difference?" *Educational Review*, Vol. 60, no. 4, pp. 405-417.

Munné, M.; McCragh, P. (2006). *Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelona: Editorial Graó.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (1983). "Stability of aggressive reaction patterns in males: A review". *Psychological Bulletin*, no. 86, pp. 852-875.

Olweus, D. (1979). "Aggression in the schools: Bullies and whipping boys". Washington D.C.: Hemisphere.

Oñederra, J.A. (2004). *El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi*. Facultad de Psicología de la U.P.V. www.isei-ivei.net

Ortega, R. (coord). (2000). *Educación y convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Ortega, R; Del Rey, R. (2001). "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)". *Revista de Educación*, no.324, pp. 253-270.

Ortiz Covo, M. (2006). "La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar". *Revista de educación* no.339, pp.563-594.

Pàmies, J. (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas de la Yebala en la perifèria de Barcelona*. Tesis Doctoral, UAB.

Pérez Crespo, M^a J. (2003). "La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas". *Educación y Futuro* no.8, pp.91-100.

Ponferrada, M. (2008) *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la perifèria*. Tesis Doctoral, UAB.

Ponferrada, M. Carrasco, S. (2010) "Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia.", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15 (1), pp. 44-60

Ponferrada, M.; Carrasco, S. (2008) "Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria". *Revista d'Estudis de la Violència*, Institut Català d'Estudis de la Violència., no. 4

Potts, A. (2006) "Schools as dangerous places", a *Educational Studies*, Vol. 32, no. 3, pp. 319-330.

Rey, R. (dir.). (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM/IDEA.

Rodríguez Muñoz, V. M. (2007). "Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos". *Revista de Educación* no.343, pp.453-475.

Rubió Prado, R. (2007). "Prevenir para mejorar la convivencia. Cuadernos de pedagogía" no.364, pp. 48-51.

Segura, M. (2003) "Un programa de competencia social", en *Cuadernos de Pedagogía*, no. 324, pp. 46-50.

Serra, C. (2006). "Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut de secundària". Vic: EUMO.

Serra, C. (2003) "Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Mas allá del mito de los jóvenes violentos", en *Jóvenes. Revista d'Estudis sobre Juventud*, vol. 2, no. 19, pp. 48-61.

Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Informe extraordinari: convivència i conflicte als centres educatius*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Soto, V. et al. (2003) "Experiencias de Primaria: Convivir dentro y fuera del aula. Relacionarse con los demás", *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 51-55

Stevahn, L. (2004). "Integrating conflict resolution training into the curriculum. Theory Into Practice", vol. 43, no. 1, pp. 50-58.

Suárez, M. (2003). "Adaptación del programa para niños y niñas sordos. Cuadernos de Pedagogía" no. 324, pp. 63-65.

Thorsborne, M.; Cameron, L., (2001) "Restorative justice and school discipline: mutually exclusive?" A Heather Strang & John Braithwaite, eds., *Restorative justice and civil society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 180-194.

Torrego, J. C. Coord. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Editorial Graó.

Valencià, R. (1997) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. Stanford Series in Education & Public Policies, London: Falmer Press.

Varela, A. (2006) "Plataforma 0-18 para la red educativa pública de Nou Barris". *Aula de Innovación Educativa* no.152, versión electrònica.

Viñas, J. (2004) *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

RESISTENCIAS INSTITUCIONALES ANTE LA MEDIACIÓN ESCOLAR.

UNA EXPLORACIÓN EN LOS ESCENARIOS DE CONFLICTO³⁰.

Resumen

Este artículo aborda las concepciones de los diferentes actores escolares sobre el significado y las implicaciones de la mediación en sus escuelas, a partir de los datos de una investigación cualitativa que ha formado parte de un proyecto más amplio sobre las perspectivas y las prácticas de la mediación en Cataluña. Se analiza el alcance de las situaciones susceptibles de aplicación de prácticas restaurativas por parte de profesorado y alumnado, así como las resistencias al cambio en las formas de resolución de conflictos y en la democratización de la cultura escolar.

Palabras clave: Mediación escolar, prácticas restaurativas, escuela democrática, investigación cualitativa

Abstract

This paper deals with the conceptions of the different school actors about the meaning and the implications of mediation in their schools, drawing on data from a qualitative approach carried out as part of a wider project to map mediation perspectives and practices in Catalonia. The authors analyze the scope of the situations regarded as suitable or unsuitable for the introduction of restorative practices, as well as the resistance to change in the practice of conflict resolutions and in the democratization of school culture.

Keywords: Mediation, restorative practices, democracy in schools, qualitative research

Introducción

La mediación escolar es una práctica en expansión. Empezó a desarrollarse en las escuelas españolas a finales del siglo XX pero su relevancia ya es evidente, con un elevado número de centros que la adoptaron en sus mecanismos de

³⁰ Una primera versión simplificada de este artículo se presentó en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación, y ha sido publicada en Peláez-Paz, Jociles (eds.), 2014

resolución de conflictos y en sus proyectos de convivencia antes de su reconocimiento oficial. La emergencia de la mediación en el ámbito escolar es indisociable de una creciente preocupación acerca de los profundos cambios que se constatan o se perciben en la escuela. A los cambios sociales y culturales generales que afectan a los mecanismos y contenidos de la socialización familiar, y las tensiones entre los modelos de relación y los modelos de autoridad, se añaden los cambios específicos que hacen más complejos los centros escolares, derivados de la extensión de la escolarización obligatoria y de la mayor diversidad en la composición sociocultural del alumnado.

La filosofía subyacente en la mediación es la reapropiación de los conflictos y la responsabilidad de su resolución por parte de los sujetos involucrados, por encima de soluciones impuestas que refuerzan la imagen de ganador-perdedor y que otorgan a un tercero la capacidad de decidir sobre los actos de otras personas. Además, se espera que las soluciones acordadas sean respetadas y tengan plenas garantías jurídicas³¹. Pero la mediación en el ámbito escolar también aspira a introducir transformaciones culturales en la resolución de los conflictos percibidos por el profesorado y los equipos directivos, de manera que se plantea como una estrategia de resolución dialogada y colaborativa de conflictos que, a diferencia de su aplicación en otros ámbitos, tiene también un carácter de intervención socializadora planificada. Esta orientación pedagógica específica de la mediación escolar corresponde sobre todo a las fases previas, a la llamada formación en valores y a la socialización en una cultura no violenta (Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2005; Maxwell, 2007).

Otras características contribuyen también a hacer específica la mediación en el ámbito escolar. En el plano teórico hay cuatro actores diferenciados en los posibles conflictos que pueden actuar como mediadores escolares -profesorado, personal administrativo y de servicios del centro, familias y alumnos- en la medida en que se intenta que la persona mediadora no sea percibida como alguien en posiciones distantes o superiores a las que ocupan las personas

³¹ La mediación penal constituye una excepción, puesto que se realiza de forma paralela a un juicio, en el que el juez tiene la capacidad de decidir si da por válidos los acuerdos obtenidos en el proceso de mediación.

mediadas. Sin embargo, en la práctica, la mayoría de intervenciones en las que se aplica la mediación escolar son casos de conflictos entre alumnado, de manera que la mayor parte de las personas mediadoras pertenecen también al alumnado, con apoyo y supervisión de algún miembro del profesorado, tarea que generalmente recae en los responsables de las comisiones de convivencia o de mediación de los centros. Por lo tanto, es importante resaltar que los mediadores escolares no son profesionales de la mediación y que la mayoría de mediadores son menores de edad.

El aumento exponencial del interés por la introducción de prácticas para la resolución alternativa de conflictos como la mediación en los centros escolares se justifica de forma recurrente a través de la percepción de mejora de la convivencia como consecuencia de su implantación. Este es el caso de España donde a pesar del desarrollo casi inexistente de la investigación se cuenta con un número importante de reflexiones sobre la práctica a partir de programas y experiencias escolares concretas (Molina, 2005; López, 2006; Torrego y Galán, 2008; Peláez, 2013), y el de otros países en los que el estudio de las formas de justicia restaurativa en los centros educativos ha sido ya objeto de mayor atención, especialmente en los EEUU (Johnson, 1998; Stevahn, 2004), Francia (Bonafé-Schmitt, 2000) y Reino Unido, donde destaca la investigación en Escocia (Kane, Lloyd, McCluskey, Riddell, Stead y Weedon, 2007; Cremin, Sellman y McCluskey, 2012; Sellman, Cremin y McCluskey, eds., 2013).

En Cataluña, el principal impulsor de la mediación en el ámbito escolar ha sido el *Departament d'Educació*, a partir del *Programa de Convivència i Mediació Escolar*, que fue introducido en los centros de manera voluntaria y progresiva desde finales de los 90. Se menciona explícitamente en la última ley de educación de Cataluña (*Llei d'Educació, de Catalunya*, 12/2009), así como en el *Decret de Drets i Deures de l'Alumnat* (279/2006), el primer documento legal que ofrece una definición clara de sus características y usos. Y a partir del año 2009 las orientaciones de la administración educativa especifican que la "cultura de mediación" debe formar parte de los objetivos de los proyectos de convivencia y

éxito escolar de los centros, de obligado desarrollo por parte de los mismos a partir de ese momento.

No obstante, diferentes estudios sobre convivencia y conflictos en la escuela (CIE-FUHEM, 2005; Autores y Miró, 2006; Rodríguez, 2007; Autores, 2010), concluyeron que los centros escolares tienen todavía un funcionamiento poco democrático, basado principalmente en una resolución de conflictos punitiva, con una participación muy limitada de los alumnos y las familias en ella. Por ello resulta imprescindible conocer cómo se entiende y se aplica la mediación en los centros, los motivos que promueven su implantación, y las potencialidades y límites que los actores directamente implicados le atribuyen, es decir, es necesario prestar atención a lo que denominamos en la investigación sobre mediación los *escenarios de conflicto*. Este es el objetivo principal del artículo.

Antecedentes, metodología y muestra

El proyecto para la elaboración del Libro Blanco de la Mediación en Cataluña (Casanovas, Magre y Lauroba, coords., 2011) permitió llevar a cabo por primera vez una investigación exhaustiva sobre los principios y el alcance de la aplicación de la mediación en la educación secundaria a partir de las experiencias realizadas hasta el momento a partir de un doble abordaje cuantitativo y cualitativo (Carrasco, Villà, Ponferrada, Casañas, 2011). En el curso 2008-2009, un total de 253 institutos habían iniciado el programa de mediación, de los cuales 179 respondieron a un cuestionario en el curso 2009-2010 que permitió realizar un mapa de la mediación escolar. A lo largo del curso, en estos centros se realizaron un total de 2.174 mediaciones, y a pesar de que un 44% de los centros consideraba la mediación como parte de la estructura disciplinaria del centro, los conflictos mediados consistieron en su mayoría en interrupciones ajenas a la tipificación de faltas del régimen interno del centro. Así, el 52,25% de las mediaciones se debió a conflictos puntuales sin violencia, el 22,67% a malentendidos de larga duración y el 16,88% a pequeñas peleas. En conjunto, se constató una alta participación del alumnado en las mediaciones, como

mediadores (el 69,32% del total), entre los cuales la proporción de alumnas era significativamente mayor, y como mediados (92,8%).

Además de la *encuesta* sobre el alcance y los usos de la mediación, se realizaron grupos de discusión y entrevistas con los responsables y formadores del programa en la administración educativa catalana y se analizaron los documentos generados en su desarrollo, seleccionando un *repertorio de casos* que permitió elaborar una tipología de conflictos y de los contextos y estrategias posibles para su resolución, analizando *procesos* y transformaciones positivas y negativas de los conflictos, incluyendo aquellos que escalan a la vía judicial. Una de las conclusiones del estudio sobre la evolución de los casos atendidos indica que si bien se han reducido los que implican violencia, han crecido los que surgen en torno a disconformidades con la acción educativa y el propio marco organizativo de los centros ante la expresión del malestar y el conflicto latente.

En este sentido, el proyecto incluyó también una exploración en los *escenarios de conflicto*, cuyo primer análisis se presenta en este artículo. Para su elaboración se han analizado los datos obtenidos a través del trabajo de campo realizado en una muestra de cinco centros de secundaria, seleccionados entre los 253 del universo encuestado en función de su posicionamiento frente al programa de mediación escolar (valoración inicial y de los resultados obtenidos), así como la diversidad en la composición de la población del centro, su ubicación geográfica, tamaño y titularidad. La siguiente tabla contiene las características principales de los centros seleccionados:

	POSICIONAMIENTO FRENTE AL PROGRAMA DE MEDIACIÓN	TITULARIDAD	SITUACIÓN GEOGRÁFICA	TIPOLOGÍA DE ALUMNADO
CENTRO 1	Funcionamiento exitoso en opinión del Departament d'Educació	Pública	Población de más de 100.000 habitantes, interior de Cataluña	Alumnado de clase media del municipio y alumnado diverso de poblaciones de la zona, parte del mismo de origen extranjero
CENTRO 2	Con programa de mediación, sin información sobre los resultados por parte del Departament d'Educació	Privada Concertada	Población de menos de 100.000 habitantes, región metropolitana de Barcelona	Alumnado de clase media del municipio, con escasa presencia de alumnado de origen extranjero por estrategia de "escolarización equilibrada" ³²
CENTRO 3	Sin programa oficial de mediación, con prácticas equivalentes	Pública	Población de más de 200.000 habitantes, región metropolitana de Barcelona	Alumnado de clase obrera, alta proporción de alumnado de origen extranjero
CENTRO 4	Con programa de mediación creado a partir de orientaciones externas al Departament d'Educació	Pública	Población de entre 50.000 y 100.000 habitantes del interior de Cataluña	Alumnado de clases media y obrera, con presencia de alumnado inmigrante
CENTRO 5	Con programa de mediación creado por el propio centro	Pública	Población de menos de 15.000 habitantes del litoral catalán	Único centro de la población, alumnado de clases media y obrera, mínima presencia de alumnado inmigrante

En reiteradas visitas a los cinco centros, se realizaron observaciones y un total de 30 entrevistas individuales y en grupo, que incluyeron a 60 entrevistados escogidos en función de su posición en el centro y en relación con las prácticas de mediación llevadas a cabo en el mismo. Esto incluye equipos directivos, profesorado responsable del servicio de mediación, profesorado mediador y/o formador en mediación, alumnado mediador y actores mediados, que, con una sola excepción, fueron todos alumnos/as. En las secciones siguientes se presentan y analizan los resultados de esta exploración a través de una selección

³² En Cataluña se conoce por "escolarización equilibrada" la práctica de la administración educativa local de distribución del alumnado con necesidades educativas específicas y temporales (fundamentalmente, alumnado procedente de familias inmigrantes) entre distintos centros educativos del municipio, con el fin de evitar la concentración de este alumnado en algunos centros. Para una crítica de esta práctica y concepto véase Autora (2008) y Autores (2011).

significativa de fragmentos que ilustran los contrastes entre las percepciones de los distintos actores sobre conflictos y aplicaciones de la mediación en los centros educativos de la muestra.

Resultados: percepciones, aplicaciones y limitaciones de la mediación escolar

Clima y Mediación

La mayoría de equipos directivos se expresan en términos positivos al referirse al clima dominante en su centro. Ésta es una tendencia clásica destacada por la investigación en la escuela (Díaz Aguado, 2008) con la que los centros de la muestra coinciden: consideran que en el centro hay un buen clima, que tanto las relaciones entre el alumnado como entre éste y el profesorado son generalmente buenas, y que se producen solamente pequeños y ocasionales malentendidos. En algunos centros, los que se sitúan en barrios de rentas bajas del cinturón de Barcelona, especialmente castigados por la precariedad laboral, afectados por las intensas transformaciones socio demográficas de los últimos años y la insuficiencia de recursos sociales, los equipos directivos entrevistados coinciden en destacar, además, el contraste entre el buen clima de relaciones que perciben dentro del centro y el que consideran un mal clima de barrio.

El barrio lo están colonizando y controlando... Son grupos de dominicanos y ecuatorianos procedentes de la reagrupación familiar, jóvenes de más de 16 años que no están escolarizados - y mejor que no lo estén, porque no les interesa nada - ni trabajan. Están organizados en bandas (Black Panthers, Latin Kings, etc.) y se reparten zonas de poder. Estos grupos captan a alumnos y los amenazan, los obligan a hacer ciertas cosas, como apalear a otros jóvenes. ... Pero todos estos problemas pasan fuera del centro y generalmente por culpa de personas que no son alumnos, o son alumnos de otros centros o no les tenemos localizados.

Equipo directivo, CENTRO 3.

El equipo directivo y también la profesora responsable de mediación explican los motivos de este fuerte contraste que presenta la situación descrita, de alta conflictividad en el entorno y baja conflictividad en el centro, en los siguientes términos: por una parte, el profesorado hace una intervención sistemática e inmediata para desactivar los pequeños conflictos rápidamente y evitar que se conviertan en grandes conflictos; por la otra, entre los miembros de las bandas hay un pacto de buen comportamiento en los centros, con la consigna de no crear ningún problema al instituto, evitar las expulsiones y simular que son alumnos modélicos desde la perspectiva del comportamiento y las relaciones.

P.: ¿Crees que éste es un centro conflictivo?

R.: Por lo que estoy oyendo de amigos que tengo que están en la enseñanza, no lo es más que otros. Porque hay gente que dice "oh, tanta inmigración, debe haber muchos más conflictos!", pues no necesariamente, y ya te digo, la última mediación se hará entre dos alumnos *de aquí*; no, no es demasiado conflictivo. Y además es eso, alumnos que sabemos que quizás en la calle pueden tener una vida que vete a saber, aquí en el centro tienen claro que dentro es mejor no meterse en problemas.

P.: ¿Y por qué crees que hay esta diferenciación con el comportamiento que pueden tener fuera?

R.: Mira, no lo sé, la verdad. También, a veces en *estos países* veo que la figura del profesor es bastante respetada, en general, sobre todo en Latinoamérica, y a juzgar por cómo vienen los padres y te tratan y te hablan, es una figura muy valorada. Y a lo mejor ellos tienen muy claro que "con los profesores mejor no tener problemas", o también porque quizás saben que nosotros enseguida llamamos a los padres, y con lo que pase en la calle quizás nadie llamará a nadie. Son alumnos que quizás no estudiarán... pero no te dan problemas, quiero decir... centro conflictivo, más que otros, no.

Entrevista a la profesora responsable de Mediación, CENTRO 3.

Los discursos de los responsables de este centro ilustran la tendencia a la invisibilización de los problemas internos del centro y defienden, por lo tanto, que la mediación no ha sido introducida como respuesta directa a la conflictividad, sino como una herramienta más del programa pedagógico del centro.

Pero este no es el único discurso existente. En otro centro de similares características se destaca la mejora sustancial del clima en los últimos años a partir de la toma de consciencia de su degradación por parte del profesorado y de un trabajo explícito desde parte del claustro con el fin de mejorar la convivencia. Es interesante prestar atención a las causas atribuidas de la degradación del clima por parte de la responsable de mediación. Si bien señala como origen del cambio la huida del que había sido un centro de prestigio por parte del alumnado de nacionalidad española ante la llegada de alumnado extranjero y la consiguiente rebaja de plantilla, además de la pérdida de proyectos pedagógicos, no identifica como causa última de la degradación del clima al cambio en la composición social del alumnado, sino al desánimo del profesorado que en un primer momento no supo adaptarse a la nueva situación. En aquel contexto, un pequeño grupo lideró un proceso de reconstrucción del clima, y en concreto, la introducción de la mediación fue precedida de una autoformación del profesorado en temas de educación emocional, consiguiendo una participación creciente del claustro (de 15 o 20 hasta 60 o 70) a lo largo de los tres años de duración que tuvo.

Empezamos a trabajar material de educación emocional y después, de mediación. En el tercer año, al final, el Centro de Recursos nos lo reconoció como grupo de trabajo estable, fue la época que salieron los planes estratégicos del Departament [d'Educació], pero hasta entonces lo que nos pasó durante una época era que íbamos por delante, unos dos años por delante, del Departament, y eso nos favoreció, que podía no haber sido así, pero ya íbamos en la nueva línea unos años antes. [...] Cada año realizamos un encuentro para hacer una revisión de cómo va el instituto durante todo un viernes por la tarde, hasta las 11 de la noche, para ver qué se puede mejorar. Lo que ahora es la comisión de dinamización es un poco lo que ha quedado de aquel grupo inicial, y eso ha ido creando un clima diferente. Después ya hicimos un programa de tutoría con los alumnos, de educación emocional; nos pusimos con el programa de mediación y resolución de conflictos, y un poco nos íbamos haciendo con la línea que nosotros queríamos ofrecer como centro, una línea más humana, más de comprensión, de exigencia, de límites, pero con un poco de sentido común, de decir que *el profesorado no tiene que ir a sufrir y el alumnado tampoco*. Hay cosas que se han conseguido más, y otras menos; creemos, al menos los que estamos desde el principio, que el clima de centro sí ha cambiado.

Profesora fundadora del servicio de mediación en el CENTRO 5, actualmente co-responsable del mismo.

En otros centros se plantean diversas iniciativas para mejorar el clima, dentro de las cuales se introduce la mediación, desde una orientación fuertemente anclada en la educación en valores. El equipo directivo del CENTRO 2, único centro concertado y confesional de la muestra y en cual sólo se escolariza alumnado de primaria y educación secundaria obligatoria, destaca que han introducido una actividad llamada *Los buenos días*, que consiste en diez minutos de reflexión diaria que se hace cada mañana a primera hora y donde se habla de valores sociales. En secundaria se hacen siempre con el tutor, y no con el profesorado que toque a primera hora según el día, de manera que se garantiza el contacto diario con el grupo clase y una cierta práctica diaria del diálogo reflexivo. A veces

estos diez minutos los preparan los alumnos para hablar sobre un tema concreto. Estas actividades, en tanto que escuela religiosa, se organizan desde el Departamento de Pastoral. La visión del alumnado entrevistado difiere ligeramente, con una percepción menos sistemática de qué se hace en esta actividad, a pesar de valorarla positivamente:

P.: ¿Cómo es una actividad de *Los Buenos Días*?

R.: Los diez primeros minutos el profesor lee un texto y reflexionamos sobre el tema. Pero muchas veces aprovechan para revisar las agendas y para comentar y recordar cosas como excursiones, o alguna cosa de su asignatura.

P.: ¿Y qué opináis de ella?

R.: Opinamos que está muy bien, son cosas que nos afectan a nosotros, que nos importan.

Entrevista a diversos alumnos mediadores, CENTRO 2.

Otro tipo de orientación es la del CENTRO 5, donde llevan a cabo actividades de reflexión y diálogo, pero desde la preocupación por la participación del alumnado en un sistema normativo que pueden ver como una imposición y con que se pueden sentir poco identificados. En concreto, destacan la actividad *El parlamento verde*, que empezó a raíz de una reflexión del profesorado en torno a una queja del alumnado. Los alumnos se quejaban de que el profesorado siempre les estaba marcando cosas, que todo estaba dominado por múltiples normativas sobre las cuales ellos no podían decir nada. El profesorado se preguntaba por qué el alumnado se encerraba en los lavabos. En el *parlamento verde*, los delegados de clase son los parlamentarios que se reúnen un día a la semana o cada quince días y aportan su voz a las decisiones que se toman a en el centro, desde los aspectos normativos a los festivos.

P.: ¿Antes de decidir una nueva forma de gestionar o establecer una norma, tiene que pasar por el parlamento verde?

R1.: Sí, pero también va una profesora.

R2.: Hay un presidente del parlamento, que siempre es un alumno de bachillerato, normalmente salen los mayores.

R3.: También hay un alumno que hace de secretario, que toma nota; digamos que es un órgano que intenta instaurar los valores democráticos, se vota, se guardan las formas, se levanta la mano para hablar...

Entrevista al equipo directivo del CENTRO 5 a la cual asisten cuatro miembros más del claustro.

A pesar de las diferentes situaciones actuales e históricas, una característica común en todos los centros es un reconocimiento a la mejora del clima como efecto de la introducción de la mediación, corroborando los hallazgos de investigaciones previas mencionadas con anterioridad, sin olvidar que en la mayoría de casos esta introducción ha venido acompañada por otras actividades y medidas, de manera que no se puede establecer una relación mecánica causa-efecto:

Quando decimos que el instituto tiene últimamente un buen clima de convivencia, seguro que es multifactorial, no lo podemos atribuir ni a la mediación ni a otras cosas, pero yo creo que se debe sobre todo al hecho de que cualquier cosa que ves que sale, inmediatamente lo acompañamos, más que incluso la mediación, hay un adulto y dos compañeros mayores que te escuchan: “Chaval, ¿qué dices, qué te pasa?, ¿qué carajo tienes?” Sólo eso ya está provocando que no vaya a más...

Profesor coordinador de mediación en el CENTRO 4.

Conflictividad y Mediación

La mayoría de centros han incorporado la mediación en su reglamento interno, o la consideran incorporada en las normativas en tanto que forma parte del *Decret de Drets i Deures dels Alumnes*. Con todo, en la práctica la aplican adaptando las reglas generales a su situación particular:

[La ley] dice que a una persona se le puede ofrecer la mediación dos veces al año, y nosotros eso lo hemos modificado, porque, a ver, una persona que tiene muchos conflictos necesita aprender a resolver vía mediación, y si necesita seis y eso forma parte del proceso de aprendizaje, pues seis.

Coordinadora de mediación, CENTRO 4.

Los centros coinciden con lo que muestran los resultados de la encuesta³³ en cuanto a la baja incidencia de conflictos declarados entre chicos y chicas³⁴, e identifican claras diferencias en los tipos de disputas que tienen lugar entre chicos y entre chicas. En el caso de los chicos, son frecuentes las peleas, a menudo a partir de confrontaciones esporádicas, fruto de lo que Santos Guerra (1994) denomina “acciones agresivas” que responden a estrategias de visibilización y de construcción de la masculinidad tradicional y hegemónica (Lomas, 2007), mientras que entre las chicas predominan los conflictos surgidos de desencuentros emocionales y malentendidos de larga duración resultado tanto de su inversión en relaciones sociales para ganar popularidad en una arena heterosexual (Duncan y Owens, 2011) como de la invisibilidad en la que ejercen su agencia. Por lo menos estos son los tipos de conflictos por los cuales unos y otras piden mediación del centro o son derivados hacia ella. Otra observación común de los centros, según las personas entrevistadas, es que las resoluciones de los conflictos entre chicos son relativamente más rápidas que entre las chicas. Sin embargo, el profesorado de ambos sexos no está exento de realizar

³³ Ver Autores y Casañas (2011 [2010]).

³⁴ Esto es así cuando las chicas no se rebelan ante los abusos, entre los cuales suele predominar la preeminencia de los chicos en los espacios de juego, y estos abusos no suelen percibirse como conflictos tampoco por el profesorado que participa de la misma cultura escolar.

atribuciones de género problemáticas que condicionan sus percepciones a la hora de comprender los contextos de emergencia y las motivaciones diferenciales de los conflictos:

R1.: [profesora]: los conflictos entre chicas son más complicados, más rebuscados (...) los de los chicos, de la misma forma que se han peleado han terminado haciendo las paces

R2.: [profesor]: los chicos son *más nobles*, tienen un conflicto y lo saben explicar, las chicas son *más complicadas*

Profesorado mediador, CENTRO 4.

En primero de ESO, sobre todo, hemos tenido muchas peleas, *muchas agresiones físicas* entre chicos. En segundo ciclo normalmente hacemos más mediaciones con chicas, y con un tipo de conflicto totalmente diferente, que es más agresión psicológica, si lo queréis decir así. Son *cosas más retorcidas*, con un montón de gente implicada, y muchas veces más difíciles de solucionar que una agresión [física].

Coordinadora de mediación, CENTRO 1.

Se trata de percepciones estereotipadas, que a pesar de identificar las diferencias objetivas entre conflictos por sexo no parece que vayan más allá en su comprensión. No tiene en cuenta, además, la pervivencia de regímenes de género sexistas y heterosexuales (Mac an Ghail, 1994; Connell, 1996) entre los adolescentes y jóvenes, que se expresa también en los centros escolares. Una situación de fondo que en muchos casos y tal como indican investigaciones sobre estas cuestiones realizadas en contextos análogos (Berga, 2005; Ponferrada, 2008), hace prever un aumento de conflictos relativos a la exacerbación y/o al cuestionamiento directo o indirecto de este régimen de género, como respuesta a conductas sexistas y homófobas³⁵, en un entorno como la escuela en el que aún

³⁵ Recordemos aquí los elementos de homofobia presentes en el caso Jokin, que ni se conocieron en los primeros tiempos con claridad ni, como consecuencia, se pudieron reclamar orientaciones claras con respecto a las conductas agresivas detectadas contra chicos y chicas con sexualidades percibidas como no convencionales tanto por sus propios compañeros como a partir del concepto de normalidad sexual implícito en muchos centros. Como en el caso de las relaciones de género, estos aspectos permanecen invisibles en los conflictos habituales o habitualmente percibidos.

se discrimina a mujeres y personas “diferentes de la norma” sexual (Blaya, Debarbieux y Lucas Molina, 2007:70).

La falta de reconocimiento y reflexión sobre la complejidad de los conflictos resulta todavía más evidente en el caso de las conductas y agresiones racistas: aunque todas las investigaciones etnográficas previas sobre convivencia y relaciones interculturales, sin excepción, han identificado la presencia de racismo en los centros escolares, tanto en Cataluña como en el resto del estado (Terrén, 2002; Franzé, 2003, 2008; Serra, 2003, 2006; Pàmies, 2013; Autor et al., 2006; GRUPO INTER 2007; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Autor, 2012), hay una fuerte reticencia por parte del profesorado a considerar que exista racismo en el propio centro, aduciendo con frecuencia que “la creciente diversidad imposibilita que alguien sea discriminado por su origen”, falso argumento que constituye en sí mismo un epítome de la falacia del *colour-blindness*:

P.: ¿En vuestro centro existen conflictos relacionados con el racismo?

R.: A ver... alguien le puede decir a otro, ¡eh chino, no sé qué! Y luego... Escucha, llámalo por su nombre... pero no, no es lo que... No, porque, sabes qué, que aquí tenemos muchos, mucha mezcla, si sólo hubiera uno o dos quizás sí, pero claro, aquí son tantos [...] Más bien el que está marginado es el que habla catalán, que también lo cuidamos eso, porque por eso se nos marchaba la gente de aquí. Pero ahora eso lo hemos frenado y ahora en las clases verás que hay de todo, y más bien va por personas que no por si es negro, si es chino, si es polaco, es si congenian, si se llevan bien. Hay gente que la lía, de aquí y de fuera, y gente que ha venido de fuera se integra con los de aquí, *o no se integra pero les tiene respeto...* Siempre hay algún caso, "que me ha dicho no sé qué", pero no, no.

Fundadora del programa de mediación, CENTRO 5.

P.: Éste es un instituto que tiene mucha inmigración, ¿se dan conflictos entre alumnos por orígenes? ¿Creéis que existe racismo entre el alumnado, aunque sea latente?

R.: Pues, como hay tantos inmigrantes, justamente, tampoco es éste el motivo [...] Bueno, no te diré que de vez en cuando no oigas "el dominicano este..." pero no es aquello de decir éstos dos se han enfrentado porque uno es de aquí y el otro es de allí, no, son cosas más personales, más individuales.

Coordinadora de mediación. CENTRO 3.

Sin embargo, el alumnado de minorías se encuentra a menudo sobrerrepresentado en el grupo considerado como recurrentes "autores de faltas" o proclives a realizarlas (Morrison, 2013). Esto constituye un ejemplo más de que el conflicto es generalmente entendido como una falta actitudinal e individual, en lugar de una consecuencia de las estructuras sistémicas del poder institucional que castigan con más severidad aquellos que se encuentran lejos de los ejes del mismo (Zimbardo, 2007). Además, algunos estudios revelan la invisibilidad de la participación de este alumnado en la función mediadora (Vilà, 2012). Como consecuencia, resulta fundamental prestar atención a estas situaciones que hoy por hoy son más latentes pero no menos importantes, en la evolución de los conflictos en los centros en general, y a las posibles aplicaciones de la mediación escolar en sus dos vertientes, de promoción de los valores del diálogo y como práctica restaurativa de la convivencia.

Formación y procesos de Mediación

Se ha podido constatar la existencia de un acuerdo generalizado en todos los centros sobre las claves del éxito del programa de mediación que, como sucede en muchas otras iniciativas educativas, se atribuyen al apoyo y al compromiso continuado del equipo directivo.

La directora siempre ha estado muy implicada en eso, y yo creo que es fundamental. Tanto el equipo directivo como el claustro de profesorado, no todos, como siempre, pero la mayoría del claustro está por la mediación, y eso da un empuje muy grande.

Coordinadora de mediación, CENTRO 1.

La aprobación del claustro es muy importante, pero de las entrevistas se desprende que a menudo empieza siendo un trámite formal porque hay "gente que cree" y "gente que no cree", y que al principio de su introducción en los centros comporta suspicacias y recelos. En el fondo de la resistencia se encuentra la percepción de pérdida de autoridad por parte de algunos sectores del profesorado, aunque con el tiempo se pueda ir consolidando como parte de la cultura de centro:

Incluso hubo aquel momento de tensión porque algunos tenían miedo de que cuando entrara la mediación al régimen interno fuera un gol a la disciplina. O sea, marcaron de muy cerca, sobre todo al principio, el esquema que aportábamos, (...) Pero había gente que tenía miedo de que le sacáramos la potestad de la disciplina, de marcar con disciplina una historia y que se le fuera de las manos este poder.

Coordinador de mediación, CENTRO 4.

En uno de los centros la coordinadora del programa de mediación expone claramente las fases de la introducción de la mediación y las reacciones del claustro de profesorado: en un primer momento la reacción fue de tolerancia, pero con una cierta anticipación del fracaso que podría mostrar cómo con la nueva composición social del alumnado del centro no había expectativas posibles; en un segundo momento, y constatando que el despliegue de nuevas herramientas pedagógicas para la resolución de conflictos daba frutos importantes y positivos, la reacción ante la introducción de la mediación se hizo más resistente y activa, con protestas por el temor a que se convirtiera en una opción obligatoria para la resolución de conflictos para todo el profesorado; finalmente, la consolidación de la mediación desde la práctica -igual que el resto de estrategias desplegadas- acaba contando con la aceptación mayoritaria del

claustro. Este esquema se repite con pocas variantes en el resto de centros y pone de relieve las reticencias frente a la mediación debido a su potencial transformador de las dinámicas relacionales tradicionales en los centros. Son iniciativas que requieren tiempo y experiencia porque se trata de aceptar un cambio cultural en los centros, además de comprender y consensuar su validez como práctica en la mejora del clima escolar:

Creo que aquí está la gran diferencia que como tutores muchas veces no hemos visto, que claro, tú como tutor, como adulto, hay veces que ves el conflicto y lo resuelves, lo ves fácil. En cambio, aquí no, aquí tú no vas a resolver nada, son ellos los que tienen que resolver, pienso que aquí está la gran diferencia que también tuvimos que aprender nosotros, porque quieras o no quieras, como adulto siempre intentas solucionar, hacer que no vaya a más, etc.

Profesor mediador, CENTRO 4.

Algunos centros restringen completamente la aplicación de la mediación a los conflictos entre alumnado, y las parejas mediadoras también están íntegramente formadas por alumnos. El objetivo es conseguir que solucionen los conflictos autónomamente y piensan que si hay un profesor presente los alumnos no hablarán con tanta libertad. En cambio, otros centros han tomado la decisión contraria y los mediadores son siempre un/a alumno/a y un/a profesor/a, lo que implica un aprendizaje fundamental por parte del profesorado que participa, aunque parece que también puede comportar los inconvenientes mencionados:

P.: ¿Cómo valoráis que la pareja mediadora sea siempre alumno-profesor en este centro?

R1.: Yo creo que para nosotros muy bien, pero que para los chicos (los mediados) no tanto. Yo acabé una mediación sola porque la profesora se tenía que marchar y me dijeron mucho más a mí que con la profesora delante.

R2.: Si la persona es más cercana le dirán más, y si quieren gritar en un determinado momento gritarán, porque tú les dirás, respeto, pero no les regañarás ni nada.

Alumnos mediadores, CENTRO 1.

Este fragmento también ilustra uno de los aspectos centrales que hay que garantizar para que la mediación funcione: es fundamental para el alumnado que cualquier proceso que tenga que ver con los conflictos que vive quede en la más estricta *confidencialidad*. Éste es un tema clave, junto con el del *respeto*, que puede ser al mismo tiempo un gran incentivo para la promoción de la mediación entre adolescentes y jóvenes en el ámbito escolar, cuando los conflictos tratados van mucho más allá de las peleas y los malentendidos ocasionales:

P.: Ayuda a crear vínculos...

R.: Sí, sí, claro, porque se dicen cosas que... y que saben seguro, esto es un poco como el médico, el juramento hipocrático

P.: ¿Lo respetan, esto?

R.: Mucho, mucho, mucho, esto es...

P.: ¿Como "sagrado"? No te has encontrado después...

R.: No, no, no, además es que si hubiera alguien que por lo que sea se fuera de la... a parte de que no lo harían, yo aseguraría plenamente que no lo hicieran nunca...

[...]

P.: Todo el mundo es muy consciente de ello...

R.: Claro... porque se lo aprenden "al dedillo" esto de la confidencialidad, y claro nosotros si lo decimos y no lo cumplimos, ¿de qué serviría? Entonces es una de las cosas con las que debes ser muy respetuoso.

Profesora que participa en el programa de mediación. CENTRO 1.

No obstante, el coordinador de mediación del CENTRO 2 explica que, sin vulnerar directamente la confidencialidad, si los resultados pueden serle útiles al tutor para entender un comportamiento y ayudar a restablecer el buen funcionamiento de la clase, le comenta mínimamente alguna cuestión, como cuál es el acuerdo al cual se ha llegado. En cualquier caso, se presupone un conocimiento de las reglas que conlleva la mediación también en el caso de los tutores.

Este carácter eminentemente educativo que se otorga a la introducción de la mediación como una práctica para la resolución dialogada de conflictos se revela en los tipos de conflictos que son objeto de abordaje con mediación:

Son conflictos verbales, de malentendidos, hay muchos malentendidos, pero normalmente los conflictos más físicos, los que son de carácter muy fuerte, entonces estas mediaciones no son tan pedidas, son más impuestas por el profesor.

Alumna mediadora, CENTRO 4.

Faltas de respeto al profesorado, chicos que han insultado al profesor, que se han levantado y han tirado las sillas, cosas de éstas las coges al momento, les lees la cartilla y les haces que pidan disculpas al profesor.

Director, CENTRO 5.

En la práctica, la mediación absorbe pocos de los conflictos del centro, puesto que los que se consideran más serios no son abordados desde la mediación y los considerados poco serios a menudo se resuelven solos o con intervenciones inmediatas. Además, aunque el Decreto contemple esta posibilidad, hay una cierta sensación de que la mediación de conflictos entre alumnado y profesorado no acaba de funcionar:

En conflictos entre profesores y alumnos, en su momento la dirección dijo que mejor que no entráramos, y no hemos entrado [...] que no descartamos que más adelante... pero claro, también tiene que ser un tipo de alumnado muy bien seleccionado.

Profesora responsable de mediación, CENTRO 3.

El profesorado que cree en la mediación normalmente no necesita ir a mediación, porque él mismo cuando tiene un conflicto con algún alumno lo soluciona de otra manera. Entonces nos encontramos con que el profesorado que tendría que ir a mediación es muy reticente... [No aceptan], por ejemplo hablar con un alumno cara a cara, y claro, yo lo encuentro muy difícil.

Coordinadora de mediación, CENTRO 1.

Desde la administración educativa, sin embargo, se insta a los centros a solucionar los conflictos internamente, desde los propios actores involucrados, tratando de evitar que se trasladen a un eventual agente mediador exterior, como el propio servicio de mediación escolar encargado de promocionarla a través de la formación. Esto es especialmente así en el caso de las familias y sus conflictos no resueltos con los centros, a pesar de que intervienen en casos de diversa índole por peticiones de los directores o porque algunas familias “descubren” la existencia del servicio en el Departament d’Educació. Diversos autores coinciden por ello en señalar la necesidad de un enfoque holístico (Martínez-Otero, 2001; Hopkins, 2004; Torrego, 2006; Vandearing, 2010), que pueden denominarse de forma más global “procesos de mediación en entornos educativos” (Hendry, 2010) más que “mediación escolar”, en la medida en que los conflictos rebasan los límites de la escuela y se solapan con los entornos comunitarios.

Recapitulando: la mediación escolar en los escenarios de conflicto

La introducción de la mediación en los centros educativos ha supuesto la incorporación de un nuevo mecanismo para abordar el trabajo de la convivencia y puede contribuir a su democratización. Aunque no se puede considerar el desencadenante exclusivo de la mejora de clima escolar, los distintos actores implicados destacan sus aportaciones positivas.

Esta es una percepción que aparece de forma transversal en todos los centros involucrados con programas de mediación, sea cual sea grado de aplicación real de la práctica. Independientemente de la valoración global del programa, todos los centros y actores aprecian resultados positivos de los procesos de mediación. Así, los actores más prudentes señalan la mejora de las relaciones interpersonales entre los actores participantes, ya que un resultado recurrente es el fin de conflictos específicos entre aquellos que han participado en un proceso de mediación. En el otro extremo, los más optimistas apuntan a que la mejora de estas relaciones interpersonales tiene un efecto en el clima global del centro, en tanto que repercute en un ambiente más positivo y calmado por parte del alumnado.

Además, se pone de manifiesto la necesidad de liderazgo de los equipos directivos y la complicidad del profesorado para posibilitar el desarrollo de la mediación en un centro. A su vez son evidentes las tensiones que las posibilidades que abre la mediación generan en el conjunto del profesorado, al ser percibida como una amenaza al régimen de autoridad y disciplina que vinculan a la existencia del conjunto de acciones punitivas tradicionales, coincidiendo con los resultados de la extensa investigación realizada en las escuelas escocesas (McCluskey, Lloyd, Kane, Riddell, Stead y Weedon, 2008, 2011), que sitúan este “miedo” en la sociedad del riesgo (Beck, 1992).

En este sentido identificamos algunas diferencias entre los centros participantes en la investigación, a pesar de que todos identifican la tensión entre autoridad, disciplina y mediación como una de las barreras principales. Así, el centro que no

tiene programa de mediación a pesar de realizar prácticas mediadoras huye explícitamente del programa porque teme que de lo contrario se identifique con niveles altos de conflictividad. El entorno y la población del centro han estado en ocasiones en primera línea mediática en relación a conflictos entre jóvenes inmigrantes y la dirección teme que la implementación de un programa específico de resolución de conflictos se identifique como la internalización de la violencia, cosa que ellos niegan. A pesar de que tienen una profesora responsable de realizar mediaciones, estas suceden de forma secundaria e informal, de forma que desde la perspectiva de la dirección, la disciplina punitiva mantiene su legitimidad de forma global y absoluta.

Por contra, el centro de titularidad concertada presenta una visión unánime del funcionamiento y objetivos de la mediación. Este centro tiene capacidad para escoger el claustro de profesorado a discreción, y por lo tanto es de esperar que haya una visión compartida de las iniciativas del centro. Además, el hecho de tratarse de un centro religioso facilita la incorporación de la mediación desde una perspectiva cristiana, que incorpora con facilidad la reparación del daño y el uso del diálogo para la resolución de conflictos. No olvidemos tampoco, que los colegios concertados practican una variedad mayor de expulsiones del alumnado que no se adapta a las líneas del centro, con la aplicación de mecanismos diversos que pueden tener relación directa o no con la disciplina.

Entre estos casos, los centros que han incorporado de forma oficial el programa de mediación destacan la implicación del equipo directivo como clave para poder desarrollarlo y mantenerlo. Sin un mínimo soporte institucional es inviable que el programa funcione en un centro. Incluso contando con el respaldo de dirección, la implementación del programa tendrá más o menos éxito en función de la implicación de todo el claustro. En este sentido los distintos centros relatan un recorrido similar. El programa empieza con una primera etapa de aislamiento de la estructura general de centro pero de poca oposición, en la que los detractores observan convencidos de su fracaso. Cuando llega el crecimiento y la consolidación de la mediación aparecen también las voces contrarias más destacadas, fruto del miedo de la pérdida de autoridad. Estas voces van callando

poco a poco, en los primeros momentos porque aprecian el mantenimiento de la disciplina punitiva, y lentamente porque aceptan los cambios en positivo que puede introducir la mediación.

Estas reticencias y resistencias explican en parte la limitación de las aplicaciones actuales de la mediación a conflictos puntuales entre alumnos, sin perder de vista la estructura jerárquica que impregna con inercia la cultura de la institución escolar, periódicamente reforzada por ideologías y políticas educativas conservadoras³⁶. Esta limitación es clave también para entender el hermetismo de las escuelas en su estrategia defensiva frente los ataques de la opinión pública, que dificulta la apertura de la mediación a un catálogo de situaciones mucho más amplio y diverso.

De nuevo esta limitación atraviesa todos los centros y las miradas actuales hacia la mediación. Como ya se ha argumentado, la mediación se entiende y se aplica como un método de resolución de conflictos entre iguales, y únicamente entre los estudiantes. Como excepción, algunos centros permiten su uso para la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos y profesores. Pero incluso cuando esto sucede, en la práctica dichos casos son minoría por dos razones. En un primer momento el profesor debe aceptar sentarse a dialogar en plano de igualdad con el alumno, y renunciar a las dinámicas tradicionales en las que se impone su perspectiva. Pero esto raramente pasa, porque los profesores dispuestos a pasar por dicho proceso generalmente ya han abierto por su cuenta procesos de diálogo con el alumnado en conflicto y han podido resolver las diferencias de manera informal.

De todas formas, el uso de la mediación es todavía inexistente más allá de los conflictos interpersonales. Consecuentemente, todas las violencias que no se explicitan en las percepciones del día a día escolar quedan repetidamente excluidas. Nos referimos a las violencias de base estructural, como son las

³⁶ Vease, en este sentido, la última reforma educativa efectuada con la aprobación de la LOMCE, que huye de los objetivos de inclusión para centrarse en los aspectos curriculares que garanticen la adaptación del alumnado al mercado laboral, con un claro predominio de la ideología neoliberal frente a perspectivas humanísticas.

derivadas de las discriminaciones por razones de género u origen étnico, o las que incorporan el acoso escolar. Estos casos o bien son ignorados, porque el profesorado y alumnado no está preparado para identificarlos, o bien concebidos como excepcionalmente graves y regulados únicamente por vía punitiva. Sin embargo, es en estos casos en los que el trabajo debe realizarse de forma más decidida y holística, entendiendo que la mediación es una herramienta útil para solventar conflictos específicos, pero debe haber otras que permitan su identificación previa, encaminando la escuela hacia un espacio de deconstrucción total de las desigualdades.

Conclusión

Las especificidades de la mediación escolar en comparación con la mediación desarrollada en otros ámbitos han sido bien señaladas por la literatura (Autor anonimizado et al., 2010; Sellman et al., 2013). Por un lado, se produce una problemática identificación entre el ámbito institucional donde puede emerger o se puede hacer evidente el conflicto –el ámbito escolar- y la actividad que allí se desarrolla- la actividad educativa. Por el otro, predomina el énfasis en la mediación escolar como una estrategia mayoritariamente aplicada a los conflictos entre iguales y, por tanto, como un conjunto de valores y prácticas culturales que deben ser aprendidos principalmente o solamente por parte de uno de los actores de la institución –el alumnado. Otra cuestión que se suele plantear en la investigación sobre mediación y conflicto en el ámbito escolar y que está relacionada con esta concepción, tiene que ver con las ambigüedades que a menudo envuelven buena parte de los conflictos surgidos en los límites de la escuela como institución y también los conflictos que tienen como objeto propiamente algunos elementos o procesos de las actividades educativas o del sistema educativo y escolar en el contexto social. Muchos de estos conflictos han quedado tradicionalmente al margen de las actuaciones mediadoras en el ámbito escolar, con tendencias y orientaciones diversas en diferentes países. En Cataluña, estos aspectos se han reformulado a partir del nuevo marco jurídico proporcionado por la ley de educación catalana, que incluye una ampliación de

los ámbitos de competencia de los centros escolares en estos espacios limítrofes (Casañas, 2010), recuperando hasta cierto punto prácticas pioneras de mediación intercultural con centros educativos descritas por diversos autores (Giménez, 2001; Llevot, 2004; Ortiz, 2006).

El sistema educativo (desde la LOGSE hasta la LOE) establece la distinción entre la misión de *educar en actitudes, valores y normas* y en *contenidos y procedimientos* por parte del profesorado. Es decir, idealmente, el profesorado puede ser considerado a la vez experto (en contenidos y valores) y referente (en actitudes, valores y normas), y en este sentido la educación para la resolución de conflictos a través de la mediación encarnaría un avance democrático que incluiría ambas vertientes y se esperaría que el profesorado lo pudiese liderar como parte de su misión. Pero la filosofía desde la cual se impulsa la mediación en el ámbito escolar no puede ser sólo ni principalmente una cuestión de aprendizaje para el alumnado, en la medida que tiene implicaciones para la transformación de toda la cultura escolar tradicional y de sus respuestas frente a los conflictos. Así pues, la función educativa de los procesos de mediación *también* debería afectar a los adultos de la institución escolar. Es decir, si realmente con la mediación se aspira a profundizar en la democratización de las escuelas, ésta debía orientarse *a toda la comunidad educativa en la que puede emerger el conflicto*, a pesar de que sus miembros ocupen posiciones diferentes y desiguales en la misma institución y sus derechos y deberes se regulen por medio de normativas también diferentes.

Consecuentemente, como herramienta de resolución de conflictos en el ámbito escolar, con efectos organizativos y económicos, la mediación escolar no puede estar limitada ni explícita ni implícitamente a los miembros de la comunidad educativa asociados por defecto con el origen de los conflictos desde una perspectiva institucional y adultocéntrica. Los resultados obtenidos en esta investigación complementan y refuerzan las conclusiones de estudios anteriores (Carrasco et al., 2006; Serra, 2006; Carrasco et. al., 2010) en el sentido de que los

conflictos entre iguales no son los que más preocupan al alumnado³⁷, que sí es especialmente sensible a la percepción de imposiciones arbitrarias en las normas de funcionamiento y sanciones, así como a la falta de instancias y canales efectivos para vehicular inquietudes y malestares individuales y colectivos. Además, desde la perspectiva del alumnado de secundaria³⁸, los conflictos entre iguales tampoco son los que más incidencia tienen en la consecución de un buen clima de centro, que es uno de los indicadores más consistentes a la hora de medir el bienestar psicosocial de todos los actores de la institución escolar (del Rey, 2003; Araos y Correa, 2004; Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006; Rodríguez, 2007; Díaz Aguado, 2008). Un buen clima de centro también parece ser una condición para el desarrollo de prácticas de mediación y de resolución dialogada de conflictos, teniendo en cuenta que se basan en la *confianza* entre los actores y en las relaciones de *respeto* entre ellos. Cabría esperar que las condiciones para promover la mediación y los efectos de su introducción se retroalimentaran positivamente en los centros escolares.

Los resultados de esta investigación apuntan, sin embargo, a la existencia de tres niveles de resistencia institucional que frenan los cambios de la cultura escolar en la resolución de conflictos. En primer lugar, en la legislación sobre mediación escolar, que excluye ámbitos relevantes que corren el riesgo de permanecer invisibles como origen de los conflictos (sexismo, racismo, homofobia, acoso). En segundo lugar, en la administración educativa, si su objetivo principal es evitar que se externalicen los conflictos, aspecto que se acostumbra a tomar como indicador de que el proceso de intervención mediadora no ha tenido éxito en el escenario de su emergencia, aunque ésta es una cuestión relativa, en la medida que las diferentes instancias disponibles para intervenir en la mediación en el ámbito escolar pueden no estar situadas todas en los centros sino, desde una perspectiva más amplia, situarse en otros servicios dentro de la estructura de la

³⁷ El encargo conjunto del Síndic de Greuges de Catalunya (Defensor del Menor) y el Ararteko del País Vasco en el año 2006 para elaborar la investigación base de los informes explicitaba la perspectiva de *convivencia y la confrontación entre iguales* en los centros educativos, aún con la inercia de la preocupación por el *bullying*. Los resultados en Cataluña, sin embargo, mostraron que esta perspectiva era limitadora y que la perspectiva del *clima de centro* ampliaba la comprensión del fenómeno.

³⁸ Carra, Garnier, Col, Carnel y Mas (2006) llegan a la conclusión contraria en su investigación entre alumnado de educación primaria, etapa educativa todavía inexplorada en nuestro contexto con relación a las cuestiones de clima y violencia en la escuela.

administración educativa. Y, en tercer lugar, en los centros educativos, donde el éxito o fracaso de los procesos de mediación se debería poder medir desde la participación democrática de todos los actores apostando, en palabras de Macready (2009), por una cultura escolar *socialmente responsable*.

Referencias bibliográficas

Araos B.P. y Correa P.V. (2004). *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.

Beck, U. (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. SAGE

Berga, A. (2005). *Adolescència femenina i risc social. Estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*, Colección Estudios, no. 21. Barcelona: Secretaria per a la Joventut.

Blaya, C., et al. (2006). “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia”. *Revista de Educación*, 339: 293-315.

Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). “La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas de la norma dominante: el caso de los centros educativos”. *Revista de Educación*, 342: 61-82.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.

Boqué, M. C. (2005) . *Temps de mediació: taller de formació de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*. Barcelona: CEAC.

Carra, C., et al. (2006). “Les violences à l'école primaire vues par les élèves: Une face peu connue du phénomène”. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 37: 49-62.

Carrasco, S., Ponferrada, M., Villà, R. y Miró, M. (2006). *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Monogràfics, 8. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.

Carrasco, S., Villà, R., Ponferrada, M., Casañas, E. (2011). “La Mediación en el ámbito escolar”. En: P. Casanovas, J. Magre y M.E. Lauroba (dirs.) *Libro Blanco de la Mediación en Cataluña* (497-578). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Casañas, E. (2010). “El Decret 279/2006: la mediació escolar com a procés educatiu de resolució de conflictes”. En: E. Lauroba, et ál. (eds). *Materials Jurídics del Llibre Blanc de Mediació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Casanovas, P., Magre, J., Lauroba, M.E. (dirs.) (2011). *Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

CIE-FUHEM (2005). *La necesidad del pacto escolar ante la LOE*. Madrid: CIE-FUHEM.

Connell, R.W. (1996). "Teaching The Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools". *Teachers Colleague Record*, 98 (2) Winter: 206-235.

Cremin, H., Sellman, E. y McCluskey, G. (2012). "Interdisciplinary perspectives on restorative justice: developing insights for education". *British Journal of Educational Studies*, 60 (4): 421-437.

Departament d'Ensenyament (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Ducan, N. y Owens, L. (2011) "Bullying, Social Power and Heteronormativity: Girl's Constructions of Popularity". *Children and Society*, 25: 306-316.

Franzé, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.

— (2008). "A la sobra del origen. Lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO". En: M.I. Jociles y A. Franzé. *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". *Revista de Educación*, 345: 23 – 60.

Giménez Romero, C. (2001). "Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural". *Migraciones*, 10.

GRUPO INTER (2007). *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid*. Viena: Navreme

Hendry, R. (2010). "Mediation in Schools: Tapping the potential". *International Journal of School Disaffection*, 7 (1): 26-32.

Hopkins, B. (2004) *Just schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Kingsley

Johnson, D.W. (1998). "Teaching students to manage intercultural conflicts constructively". *Intercultural education*, 9 (2): 155-163.

Kane, J., et al. (2007). *Restorative practices in Scottish schools*. Edinburgh: Scottish Executive.

- Llevot, N. (2004). "Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña". *Revista de Educación*, 334: 415-430.
- Lomas, C. (2007). "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*, 342: 83-101.
- López Torrellas, J. (2006). "La mediación: posibilidades y límites". *Cuadernos de pedagogía*, 359: 74-78
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. England: Open University Press.
- Macready, T. (2009). "Learning social responsibility in schools: a restorative practice". *Educational Psychology in Practice*, 25 (3): 211-220.
- Martin, E. (dir.) (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. País Vasco: Institución del Ararteko
- Martínez-Otero, V. (2001). "Convivencia escolar: problemas y soluciones". *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 295-318.
- Maxwell, J. (2007). "Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline". *Conflict Resolution Quarterly*, 7 (2): 149-155.
- McCluskey, et al. (2011). "Teachers are afraid we are stealing their strength: a risk society and restorative approaches in school". *British Journal of Educational Studies*, 59 (2): 105-199.
- (2008). "Can restorative practices in schools make a difference?". *Educational Review*, 60 (4): 405-417.
- Molina, F. (2005). "Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención". *Cultura y educación*, 17 (3): 213-233
- Morrison, B. (2013). "Beyond the bad apple: analytical and theoretical perspectives on the development of restorative approaches in schools". En: Sellman, E.; Cremin, H.; McCluskey, G. (eds). *Restorative approaches to conflict in Schools* (123-131). London: Routledge.
- Ogbu, J. (1981). "School ethnography: a multilevel approach". *Anthropology and Education Quarterly*, 12.
- Ortiz, M. (2006). "La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar". *Revista de Educación*, 339: 563-594.
- Pàmies, J. (2013). "El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en

Barcelona". *Revista de Educació*, 362: 133-168. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156.

Peláez, C. (2013). "Cambio y conflicto como oportunidad para el aprendizaje: una experiencia sociopedagógica en un IES de Madrid". En: Castilla, M.T., et al.(coord.) *Educación y cultura de paz en contextos educativos*. Granada: GEU.

Peláez-Paz, C.; Jociles, M.I. (eds.) (2014). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*. Madrid: traficantes de sueños

Ponferrada, M. (2009) "Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona", *Papeles de Economía Española*, 119, 2009 "La Educación en España"

Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2010) "Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia". En *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15 (1): 44-60.

Rey, R. (dir.). (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIEFUHEM/IDEA.

Rodríguez Muñoz, V. M. (2007). "Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos". *Revista de Educación*, 343: 453-475.

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre batidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.

Sellman, E., Cremin, H. y McCluskey, G., (eds.) (2013). *Restorative approaches to conflict in schools: interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. London: Routledge.

Serra, C. (2003). "Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá del mito de los jóvenes violentos". *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 2 (19): 48-61.

— (2006) *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut de secundària*. Vic: EUMO.

Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Informe extraordinari: convivència i conflicte als centres educatius*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Stevahn, L. (2004). "Integrating Conflict Resolution and Peer Mediation Training Into the Curriculum". *Theory into practice*, 43 (1) winter: 50-58

Terrén, E. (2002). "El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación". *Migraciones*, 12: 81 - 102

Torrego, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Torrego, J.C., Galán, A. (2008). "Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares". *Revista de Educación*, 347: 369-394.

Vaandering, D. (2010). "The significance of critical theory for restorative justice in education". *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32: 145-176.

Villà, R. (2012). "Le racisme institutionnel dans la médiation scolaire". En: C. Carra y B. Mabilon-Bonfils (eds.) *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions* (170-181). Artois, Francia: Artois Presses Université.

Zimbardo, P.G. (2007). *The Lucifer Effect: Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.

LE RACISME INSTITUTIONNEL DANS LA MÉDIATION SCOLAIRE³⁹

Comment l'usage de nouveaux instruments de résolution de conflits, apparemment plus démocratiques et égalitaires, peuvent aussi être un exemple de discrimination à l'égard des élèves d'origine étrangère

Rita Villà Taberner

FI-ICIP

Groupe EMIGRA – CER Migrations

Département d'Anthropologie Sociale et Culturelle

Université Autonome de Barcelone

Faculté de Lettres, bâtiment B

08193 Cerdanyola del Vallès

(Barcelone, ESPAGNE)

Bureau: B9-121

rita.villa@uab.cat

RÉSUMÉ

Ce travail analyse la question de savoir si les écoles en tant qu'institutions discriminent les élèves étrangers en traitant leurs conflits de façon différente de ceux qui impliquent les élèves majoritaires. Le racisme institutionnel ou la discrimination dans les écoles ont été démontrés par différents auteurs, surtout en ce qui concerne les parcours académiques des enfants d'immigrés et les commentaires réalisés sur eux. Dans cet article, nous nous limiterons à l'implication de ces étudiants dans les programmes de médiation des écoles officielles et aux perceptions que les professeurs ont de cette participation.

À cet égard, nous avons utilisé les données spécifiques recueillies pendant le travail de terrain qui a été effectué pour le *Livre Blanc sur la Médiation en Catalogne*. La méthodologie a été double,

³⁹ Publiée à : Cécile Carra, Béatrice Mabilon-Bonfils, *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*, Arras, Artois Presses Université, coll. <<Education et formation>>, 2012, 316 p., ISBN : 978-2-84832-166-0

basée sur des instruments à la fois quantitatifs et qualitatifs : une enquête en ligne répondue par 70% des lycées participants au programme officiel "Convivialité et médiation scolaire", et 29 entretiens semi-structurés réalisés auprès d'élèves et de professeurs de cinq lycées, ainsi que des analyses de documents relatifs au cadre légal des conflits et de la médiation scolaire.

Les résultats montrent des contradictions importantes entre les données quantitatives – qui soulignent une plus grande participation des élèves d'origine étrangère dans tous les rôles de la médiation – et les données qualitatives – où il apparaît que les professeurs non seulement ne perçoivent pas la participation des élèves étrangers mais la nient explicitement en utilisant des arguments culturalistes. En outre, les documents juridiques interdisent l'usage de la médiation dans les conflits racistes. Ces données indiquent que les écoles discriminent les élèves étrangers : d'une part, en ne reconnaissant pas leur participation dans les processus de médiation, ce qui mène à une perte de leur patrimoine culturel et à leur stigmatisation ; d'autre part, en niant leur appartenance comme membres à part entière de la communauté scolaire, étant donné qu'on ne leur laisse pas résoudre leurs conflits spécifiques avec les mêmes instruments démocratiques que ceux qui sont disponibles pour les autres élèves.

MOTS-CLÉ: médiation, élèves d'origine étrangère, racisme institutionnel

Introduction

La médiation a été officiellement introduite dans les écoles catalanes à la fin des années 1990. Le Département d'Éducation adapta un programme conçu au départ pour les prisons de jeunes et qui était déjà utilisé dans les écoles des Îles Canaries (Led, P. 2003). Dès le début, le principal objectif du programme était d'introduire un outil qui puisse aider à augmenter la convivialité dans les écoles. La médiation était considérée comme une bonne méthodologie pour apprendre aux élèves à devenir actifs et responsables de leurs propres actes et de leurs conséquences, au lieu d'assumer le rôle passif que leur attribue le système traditionnel de la punition. Selon la description qu'en font les matériels réalisés pour ce programme, le but ultime de la médiation est de "contribuer à former des individus capables de se contrôler soi-même à l'école et dans la société" (Girard & Koch, 1997, dans *Departament d'Ensenyament*, 2003, p. 38).

L'usage de la médiation pourrait signifier un changement de modèle dans la résolution de conflits dans les écoles et dans d'autres secteurs de la société. En fait, la médiation est une technique en pleine croissance dans différents domaines, tels que le droit, la communauté, la santé, etc. C'est dans ce contexte que le Département de Justice du Gouvernement catalan a commandé le *Livre Blanc sur la Médiation en Catalogne* pour comprendre l'impact et le potentiel de cette méthodologie. Cette recherche, publiée l'année dernière (Casanovas, P. *et al.*, 2010), a été l'occasion d'étudier non seulement les caractéristiques de la médiation dans les écoles, mais aussi les usages réels de cette méthode chez les élèves étrangers, qui sont présentés par les moyens de communication comme les plus impliqués dans les conflits.

Cet intérêt est justifié par la croissance exponentielle de l'immigration internationale que la Catalogne a connue ces dernières décennies, et par le besoin de comprendre son impact sur les différentes institutions, comme les écoles qui sont fondamentales. Actuellement, l'intérêt des chercheurs en sciences sociales pour les élèves d'origine immigrée est largement reconnu. Aussi possède-t-on un grand nombre d'études qui mettent en lumière les différentes formes de discrimination possibles à l'égard d'élèves étrangers. Dans la plupart des cas, elles se concentrent sur les perceptions de ces élèves (Serra, C & Paludàrias, J.M., 2010 ; Corona, V. & Bermell, O., 2008 ; Collectif Ioé, 2007 ; Saíz, A., 2006) ou sur l'analyse des comportements, des attitudes et des approches pratiques des professeurs (Gabrielli, L., 2010 ; Ballestín, B., 2008 ; Collectif Ioé, 2007 ; Alcalde, R., 2007 ; Pàmies, J., 2006 ; Samper, L., 1996).

Il existe donc encore un manque dans la recherche sur la responsabilité de l'institution scolaire dans l'apparition d'attitudes individuelles différenciées. Un des rares cas qui vont dans cette direction est celui de Serra, qui a montré la contradiction entre une négation explicite du racisme dans les lycées ainsi qu'un discours officiel anti-raciste, et d'autre part, la réalité de la discrimination observée par les chercheurs (Serra, C. 2001)⁴⁰. Comme l'affirme Serra dans ses

⁴⁰ Carrasco, Ponferrada, Villà & Miró sont arrivés à des conclusions semblables dans l'étude *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* (2007), qui a servi de base à

conclusions, “un des responsables de la violence raciste et du déclin général des relations interethniques est la position ambiguë, contradictoire et ambivalente de l'école (et de la société) à l'égard des étrangers” (traduction personnelle de Serra, C., 2001, p. 718).

La responsabilité de l'institution est aussi mise en valeur dans la recherche internationale, surtout depuis des perspectives telles que l'antiracisme et la théorie critique de la race, qui insistent sur le rôle actif des critères sociaux (race, sexe, etc.) dans les processus de discrimination. Le racisme et la discrimination sont comprises comme des notions étroitement liées au pouvoir et à l'inégalité, plutôt qu'en termes de stricte diversité ethnique et culturelle (Dei, 1996 ; Troyna, 1993; Rezai-Rashti, 1995). À cet égard, le racisme institutionnel est défini par Gillborn comme “l'incapacité collective d'une organisation de fournir un service approprié et professionnel à des personnes en raison de leur couleur, de leur culture ou de leur origine ethnique. Il peut être observé ou détecté dans les procédés, les attitudes et les comportements assimilables à de la discrimination comme le préjugé involontaire, l'ignorance, le manque de réflexion et le stéréotype raciste qui désavantagent un groupe ethnique minoritaire” (*The Stephen Lawrence Inquiry*, Macpherson, 1999, p. 28, cité dans Gillborn, 2006, p. 3).

Dans le domaine éducatif, la plupart des auteurs ont étudié cette discrimination à propos des différences qui existent dans le succès académique en fonction de l'origine ethnique (Ireson, Clark y Hallam, 2002 ; Stearns, 2004 ; Portes et Zhou, 1993 ; Portes et Rumbaut, 1996 ; Fordham y Ogbu, 1986 ; Carter, 2006 ; Gibson, 1998). En revanche, notre objectif est de détecter cette discrimination dans le domaine de la résolution de conflits, en insistant sur une nouvelle méthodologie qui présente un discours démocratique et donne du pouvoir aux acteurs impliqués.

l'excellent rapport du défenseur du peuple catalan intitulé *Convivència i conflictes als centres educatius* (2006).

Méthodologie

Les données qui ont alimenté cette étude ont été recueillies dans la recherche effectuée pour le chapitre sur la médiation scolaire qui faisait partie du *Livre Blanc de la Médiation en Catalogne*. Ce projet a été réalisé dans le but de servir de point de départ à de nouvelles études sur la médiation, et c'est pourquoi, il encourageait à approfondir l'étude de ce domaine après la publication de ce livre. Fidèle à ce principe, il donnait la possibilité de recueillir plus de données que celles nécessaires pour le *Livre Blanc*, afin de promouvoir une analyse indépendante spécifique.

Notre équipe a suivi une double méthodologie, basée sur des critères tant quantitatifs que qualitatifs. La raison en était de pouvoir créer un cadre visuel de la situation de la médiation scolaire en Catalogne et, en outre, d'en découvrir les processus et la motivation sous-jacente.

Les données quantitatives furent recueillies au moyen d'une enquête en ligne envoyée aux 253 lycées qui participaient au programme officiel "Convivialité et médiation scolaire" jusqu'en 2009. L'enquête fut soumise à la fin de l'année scolaire 2008-09 et, à moins que le contraire soit indiqué, les données renvoient à cette même année. 179 écoles y répondirent, créant ainsi un échantillon final de 71% de notre univers d'étude. L'enquête consistait en 45 questions conçues pour recueillir des informations détaillées sur les caractéristiques générales de l'école, les différents domaines où la médiation peut être appliquée, ainsi que ceux associés à la perception du conflit et de la convivialité. Pour être plus précise, l'enquête analysait les données essentielles des caractéristiques de l'école, les catégories de médiateurs en fonction de leur rôle dans l'école, la formation reçue par chacun de ces médiateurs, la typologie des conflits traités, les règles relatives à la médiation, la position symbolique et la position structurale que celle-ci possède au sein de l'école, les activités parallèles ou complémentaires liées à cette méthode, ainsi que la perception des conflits. Afin d'analyser l'impact de la médiation sur les élèves d'origine immigrée, l'enquête

analysait aussi l'origine nationale ou étrangère des acteurs participant à ce processus.

En ce qui concerne les données qualitatives, elles furent obtenues dans des entretiens semi-structurés réalisés à différents membres des communautés scolaires. Un échantillon fut créé en choisissant cinq lycées pour leur approche et les résultats subjectifs de la médiation scolaire (tels qu'ils étaient présentés par le conseil de direction de chaque école) en fonction du climat de l'école, de la convivialité et du genre de programmes qui y étaient réalisés : 1. résultats positifs et programme officiel ; 2. sans changement et programme officiel ; 3. résultats positifs et programme personnel (deux écoles différentes, privée et publique) ; 4. désaccord avec le programme. Il était impossible de trouver des centres possédant des résultats négatifs après l'introduction des programmes de médiation. En outre, des variables telles que les caractéristiques socio-géographiques de l'école, sa taille, sa population et son idéologie furent aussi prises en compte. Au total, 29 entretiens eurent lieu, et plus de 55 participants furent interviewés. Ceux-ci furent choisis en fonction de leur rôle et de leur position dans les processus de médiation : plus précisément, il s'agissait de membres du conseil de direction de l'école, de coordinateurs du programme de médiation, de professeurs qui formaient à la médiation, de professeurs médiateurs, d'élèves médiateurs, d'élèves ayant vécu une médiation et d'un professeur l'ayant également expérimentée. Les entretiens eurent lieu individuellement ou en petits groupes, et furent transcrits et dactylographiés par les membres de l'équipe s'ils en avaient reçu l'autorisation.

En outre, afin de discuter l'existence du racisme institutionnel, nous avons également procédé à une analyse des documents légaux.

Résultats

Médiation scolaire en Catalogne: une vision rapide

Le type de médiation scolaire que l'on trouve dans les lycées catalans correspond à ce que la recherche anglo-saxonne appelle la "médiation par les pairs". Ce modèle a été introduit principalement par le Département d'éducation sous la forme d'un programme intitulé "Convivialité et médiation scolaire". Au moment où les données furent recueillies, ce programme était bénévole et était proposé comme un outil dont les écoles pouvaient faire usage si elles étaient intéressées. Actuellement, ce programme a disparu et la médiation scolaire a été incorporée comme une méthode de résolution de conflits que les écoles peuvent utiliser et intégrer à leur stratégie visant à obtenir un bon climat scolaire. Néanmoins, les documents réalisés pour cet ancien programme sont encore disponibles, et les indications ainsi que les objectifs de la médiation scolaire présentés par le gouvernement n'ont pas changé.

Le processus de médiation par pair développé par le gouvernement catalan consiste en une ou deux réunions réalisées entre les parties en conflit et les médiateurs, dans un espace neutre et avec la garantie de confidentialité. Contrairement aux processus de médiation qui se déroulent dans d'autres domaines, on pratique dans les écoles la co-médiation, qui implique la participation de deux médiateurs au lieu d'un seul comme c'est normalement le cas. Il s'agit en effet de donner de la confiance et de l'autorité aux médiateurs, étant donné que ce rôle est souvent assumé par d'autres élèves.

Ce dernier trait est en fait une des principales caractéristiques du processus. Non seulement cet aspect a des implications sur de nombreux domaines qui dépassent le cadre de cet article, mais il a aussi été considéré comme une des principaux succès de cette méthode, vu qu'elle permet aux enfants d'avoir un rôle actif dans la résolution de conflits sans la participation d'adulte. Cependant, toutes les écoles n'agissent pas de cette façon et dans de nombreux cas, ce sont

les professeurs qui assument le rôle médiateur, que ce soit en plus d'un élève ou tout seuls⁴¹.

Ce que l'on peut généraliser est la majorité absolue des élèves qui sont l'objet d'une médiation. Les résultats de l'enquête indiquent que 92,8% des 4016 personnes qui ont nécessité une médiation durant l'année scolaire 2008-09 sont des élèves. Le reste est réparti entre les professeurs (5,23%), les parents (1,69%) et le personnel administratif (0,27%). Ces données donnent une information importante sur la philosophie de la médiation scolaire, étant donné que cette méthode est destinée principalement à résoudre des conflits parmi les élèves.

Une autre caractéristique de sa philosophie apparaît dans les différents types de conflits susceptibles d'être résolus par la médiation. 100% des écoles qui possèdent des programmes de médiation utilisent cette technique pour résoudre des "conflits ponctuels sans violence" et 97,7% pour des "malentendus à long terme". De plus, 75,4% des écoles utilisent la médiation pour résoudre des "conflits ponctuels incluant de la violence (combats)" et 58,3% pour traiter des cas de "bullying". En plus de ces pourcentages, il est encore plus intéressant d'observer la proportion de la médiation pour chacune de ces catégories. Durant l'année 2008-09, d'un total de 2174 médiations, 52,3% traitaient des "conflits ponctuels sans violence", 22,7% des "malentendus", 16,88% des "conflits ponctuels avec violence" et 5,1% des cas de "bullying". Les 3% restant correspondent à l'option "autre" de l'enquête.

Le type de membres qui participent aux processus de médiation – la plupart des élèves – ainsi que les typologies de conflits traités par médiation – essentiellement des désaccords ponctuels ou à long terme entre élève – nous amènent à l'idéologie qui sous-tend le projet. Comme il a été longuement expliqué dans le Libre Banc sur la Médiation en Catalogne (Carrasco *et al.*, 2010), la médiation scolaire est principalement comprise comme un outil pédagogique.

⁴¹ En 2008-09, d'un total de 4632 médiateurs, 69,3% étaient des élèves, 25,1% des professeurs, 3,5% des parents, 1,3% du personnel administratif et 0,7% des médiateurs externes.

Cela implique qu'elle doive aider à gagner de l'autonomie dans la résolution de conflits et fasse ainsi partie des valeurs éducatives transmises par les écoles. Implicitement, cet objectif semble plus important que les bienfaits apportés par les processus de médiation en soi, comme cela ressort du type de conflits et d'acteurs considérés adéquats pour la médiation. Il faut remarquer que dans la plupart des cas, il s'agit de désaccords qui ne font pas partie du régime disciplinaire de l'école. Cela implique qu'avant l'usage de la médiation, la plupart de ces conflits aient probablement déjà existé sans être résolus et qu'ils aient comporté des effets négatifs pour les personnes impliquées mais sans conséquence directe à court terme pour le fonctionnement de l'école. Cette nouvelle perspective présente plusieurs aspects assez positifs, étant donné qu'elle incorpore au sein de l'école des stratégies démocratiques et donnant du pouvoir aux élèves pour la résolution de conflits. Mais en même temps, elle limite le développement de la médiation dans un sens plus large : en effet, elle ne traite pas les conflits qui ne sont pas limités aux élèves, ni ceux qui sont décrits comme particulièrement graves dans les textes juridiques relatifs à la discipline.

Enfants d'origine immigrée et médiation

Tous les élèves ne participent pas aux processus de médiation de la même façon. Il existe des différences de genre, d'âge et aussi d'origine. Des données quantitatives indiquent une proportion plus élevée d'élèves d'origine étrangère⁴² dans tous les rôles de la médiation. Ils constituent 13,76% de l'ensemble des élèves étudiés dans le sondage, mais représentent 19,07% des médiateurs et 25,1% des personnes qui ont été l'objet d'une médiation. Le fait que les élèves étrangers participent plus aux médiations ne doit pas être interprété comme une indication qu'ils sont plus impliqués dans les conflits. Au contraire, comme il ressort de la recherche qualitative, ceux qui veulent participer à la médiation sont d'habitude enclins à augmenter leurs relations sociales et à améliorer le

⁴² La catégorie "élève d'origine étrangère" est constituée par les étudiants qui ont une nationalité autre qu'espagnole. C'est la seule donnée relative à l'origine qui est prise en compte par les écoles de Catalogne.

climat ambiant. Cette attitude n'est pas fréquente chez les élèves qui provoquent des perturbations générales et répétées.

Ces résultats constituent une première contradiction avec l'image présentée par les moyens de communication sur les élèves immigrés. L'information que l'opinion publique reçoit sur eux est d'habitude associée aux conflits et décrit ces élèves comme leurs auteurs, comme s'il s'agissait de violence de bande, de fondamentalisme religieux ou de toute perturbation qu'ils créeraient dans le système éducatif. Les nouvelles et les idées populaires en rapport avec les élèves étrangers sont rarement positives et sont basées sur leurs différences culturelles et ethniques.

Même les professeurs qui participent aux programmes de médiation ont été influencés par ces idées. Aussi ne mentionnent-ils pas la participation des élèves étrangers que l'enquête indique. L'analyse des entretiens montre que ces professeurs minimisent ou ignorent la participation des élèves immigrés dans les processus de médiation. Qui plus est, elle indique le genre d'arguments que ces professeurs utilisent pour expliquer ce manque supposé de participation. Par exemple, ils invoquent le manque de culture de médiation dans leurs pays d'origine, ou une difficulté linguistique pour exprimer des sentiments dans une langue autre que leur langue maternelle :

“La plupart d’entre eux [élèves étrangers] ne demandent pas la médiation, un professeur doit la leur proposer. Peut-être est-ce quelque chose de culturel, ils n’y sont pas habitués” (directeur d’école, ville périphérique de Barcelone);

“À vrai dire, ils [élèves étrangers] sont plus réticents au moment d’aller à une médiation, la plupart du temps il faut les convaincre d’une certaine façon, ils ne viennent pas d’eux-mêmes” (professeur de médiation, ville de Catalogne, n°2 de l’enquête) ;

“C’est comme une culture qui vient de l’extérieur. Quand ils ne savent pas quoi faire, ils disent : ‘on se bat ?’ (...), ils se réunissent pour se battre, la plupart du

temps ils sont latino-américains (...). Si l'on s'en rend compte, on les sépare, sans médiation, mais ils ne le demandent pas" (professeur, ville catalane) ;

"Les élèves ont besoin de résoudre leurs problèmes dans leur langage. C'est pourquoi, les élèves étrangers ne vont pas à la médiation, ils ne sont pas satisfaits par ses résultats" (psycho-pédagogue, ville de Catalogne).

À propos du manque de participation de ces élèves à la médiation, ce sont les mêmes arguments qui sont utilisés pour justifier le manque de confiance à leur égard et en leur capacité à être de bons médiateurs :

"On pourrait avoir des élèves médiateurs qui utilisent le même langage que ceux qui sont l'objet de la médiation, mais cela demande beaucoup de confiance" (psycho-pédagogue, ville de Catalogne) ;

"Le semestre prochain, deux élèves immigrés vont assister au cours pour apprendre à être des médiateurs (...) Je ne sais pas comment cela va se passer [quand ils seront médiateurs], je ne sais vraiment pas.

Interviewer: Pourquoi? Vous pensez qu'ils pourraient leur manquer de l'autorité ?

Interviewé: Non, je pense que le problème pourrait être qu'ils ne sachent pas suffisamment comment sont nos relations ; même s'ils travaillent beaucoup là-dessus, je ne sais pas, mais je suppose que cela va bien se passer" (professeur de médiation, ville de Catalogne, n°2)

Ces arguments sont basés sur des stéréotypes ethniques et culturels qui reproduisent ceux que l'on peut trouver dans la presse plus qu'ils ne proviennent de données empiriques. Ce qui nous permet de faire une telle affirmation n'est pas seulement la contradiction qui existe entre les résultats quantitatifs et qualitatifs, expliqués plus haut, mais aussi le fait que les professeurs utilisent les mêmes arguments qu'ils considèrent négatifs pour les élèves étrangers, de façon positive quand ils se réfèrent aux élèves majoritaires.

Autrement dit, le manque de culture de médiation est mentionné comme une caractéristique générale, étant donné que cette méthode a été introduite dans les écoles seulement ces dernières années. À cet égard, les professeurs soulignent le défi positif que représente apprendre à des élèves à modifier leur attitude dans la résolution de conflits et la compensation qu'il y a à constater comment leur comportement change quand ils appliquent cette technique. On pourrait dire quelque chose de semblable sur le besoin de confiance des médiateurs. Surtout dans les cas où les élèves sont les seuls à participer au processus, mais aussi si les professeurs sont présents, la confidentialité est essentielle pour le succès de la médiation. Selon ce principe, les professeurs attirent l'attention sur les bienfaits qu'il y a à faire confiance aux élèves, car cela leur donne du pouvoir et crée un sens très fort de la responsabilité. Mais il semblerait que cette confiance ne soit pas facile à donner quand l'élève vient d'un contexte culturel différent. Enfin, en ce qui concerne la langue, nous reconnaissons que cela peut être un défi quand l'excellence linguistique n'est pas garantie, mais même dans ce cas, les médiations pourraient être réalisées dans d'autres langues que le catalan ou l'espagnol si tous les participants pratiquent couramment celle qu'ils choisissent.

Usages de la médiation selon la normative

La médiation est mentionnée dans plusieurs documents éducatifs. Même si elle est citée dans la toute dernière loi d'éducation catalane⁴³, sa description concrète, ses caractéristiques et ses usages sont déjà développés dans le Décret des Droits et des Devoirs des Élèves (Décret 279/2006, du 4 juillet, sur les droits et les devoirs de l'élève et la régulation de la convivialité dans les centres éducatifs non universitaires de Catalogne).

La médiation y est décrite principalement comme un outil de résolution de conflits entre pairs, et on y définit la structure du processus, ses caractéristiques et ses limites. Entre autres, le décret interdit la médiation pour certaines

⁴³ En particulier dans la Loi du 12/2009, titre III. *De la communauté éducative*, chapitre V, *La convivialité*, article 32, *Médiation*.

attitudes considérées comme particulièrement choquantes pour la convivialité de l'école. Les offenses raciales ou xénophobes sont citées parmi les attitudes extrêmement perturbantes :

“25.2 La médiation peut être proposée comme outil de résolution pour les conflits provoqués par les attitudes des élèves contraires à la convivialité ou spécialement choquantes pour la convivialité, à l'exception des circonstances suivantes : a) une conduite décrite au paragraphe b) ou c) de l'article 38, et quand une violence ou une intimidation grave a été utilisée, ou un comportement décrit au paragraphe h) du même article.” (traduction personnelle du décret 279/2006, titre 3, article 25.2)

Les offenses raciales sont décrites au paragraphe c) de l'article 38:

“c) L'abus ou les intimidations à tout membre de la communauté scolaire, surtout celles qui ont une implication de genre, sexuelle, raciale ou xénophobe, ou sont réalisées contre les élèves les plus vulnérables par leurs caractéristiques personnelles, sociales ou éducatives.” (traduction personnelle du décret 279/2006, titre 4, article 38)

Ces limites sont créées pour protéger les élèves les plus faibles, et remettre en question ces critères impliquerait d'entrer dans un débat moral et politique qui dépasse largement les objectifs de cette recherche. Pour l'instant, il est suffisant de souligner certains aspects qui pourraient être pris en compte dans le débat sur l'interprétation de la médiation comme étant avant tout un outil pédagogique : en effet, non seulement celle-ci est utilisée en cas de conflits provoqués par les élèves, mais en plus, elle est limitée ou interdite quand ils sont considérés graves.

En outre, les victimes sont décrites comme une catégorie homogène, passive et fragile. Il faudrait réaliser plus de recherche dans ce domaine, mais nos études précédentes (Carrasco *et al.* 2006; 2010) indiquent que les victimes ne sont pas incapables à tout point de vue et, que dans beaucoup de cas, elles savent s'exprimer personnellement pour se défendre. Cela ne signifie pas revenir en arrière dans les protocoles de protection qui ont été développés ces dernières

années, mais bien inviter à étudier chaque cas pour trouver le meilleur soutien individuellement plutôt qu'en suivant des critères uniques et généraux.

Conclusions: pourquoi la médiation discrimine-t-elle les élèves d'origine immigrée ?

L'analyse détaillée des données quantitatives, qualitatives et juridiques permet de saisir amplement les attitudes et les différents moments de la médiation scolaire où l'on peut observer des formes de discrimination à l'égard des élèves étrangers. Il s'agit parfois des comportements ou des opinions des professeurs, et quelquefois des conséquences des règlements adoptés par le Département d'Éducation. Aucune de ces attitudes n'est provoquée par une discrimination ouverte et consciente ; au contraire, bien souvent, elles sont le résultat de processus visant à protéger les élèves.

Le fait que les professeurs n'en soient pas conscients ou n'aient pas de mauvaises intentions ne rend pas les résultats de leurs actes moins nuisibles. Par contre, cela en fait des mécanismes plus dangereux, étant donné qu'ils sont acceptés comme normaux ou même positifs, alors qu'ils encouragent le racisme institutionnel ou la discrimination ethnique.

On peut distinguer les éléments suivants de discrimination :

- le manque de reconnaissance de la participation des élèves étrangers aux processus de médiation. Cela entraîne une perte de connaissances pour tous les membres de l'école, qui ne profite pas de la présence d'acteurs possédant des capacités linguistiques et culturelles différentes ;
- le fait que l'identité ethnique des élèves étrangers qui participent aux processus de médiation soit passée sous silence ; et quand cela ne se produit pas, leur participation est refusée par toute sorte d'arguments

présentés plus haut. Ce refus implique que ces élèves ne puissent pas être considérés comme membres à part entière de l'école, vu qu'ils sont éloignés des outils les plus démocratiques de la résolution de conflits s'ils ne veulent pas cacher leur identité ethnique ;

- l'incapacité à admettre le racisme au sein des écoles, telle qu'elle a été décrite dans l'introduction et a été observée dans nos données qualitatives, rend les élèves étrangers encore plus invisibles et fait qu'il est très difficile d'aborder convenablement les questions associées directement à la diversité ethnique ;

- le fait, lié au point précédent, que seuls les comportements ouvertement et gravement racistes soient abordés comme tels, et que dans ces cas-là, il ne soit pas permis d'utiliser la médiation. Cela crée une barrière légale pour ceux qui voudraient aborder ces questions selon des approches différentes de la simple punition.

Références bibliographiques

Alcalde, R. (2007): *Igualar en la diversidad: la atención educativa del alumnado de origen extranjero en los centros de educación primaria en Cataluña y las Islas Baleares*, thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone.

Ballestín, B. (2010): “Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalíó: ‘cultures d'origen’ i resultats escolars dels fills/es de famílies immigrades”, dans *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (1).

Ballestín, B. (2008): *Identitats i immigració a l'escola primària. Un estudi de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*, thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone.

Carrasco, S. (dir) (2002): “Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants”, vol. IV d' *Infància i Famílies als inicis del segle XXI*, Barcelone: Institut d'Infància i Món Urbà.

Carrasco, S.; Villà, R.; Ponferrada, M.; Casañas, E. (2010): “La Mediación en l'àmbit escolar”, dans Casanovas, P.; Magre, J.; Lauroba, M.E. *et al.*, *Llibre Blanc de la Mediación a Catalunya*, Barcelone: Ed. Huygens/Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya, 1a ed., p. 429-507.

Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Villà, R. (2009): “La Mediación en el ámbito escolar: breve estado de la cuestión y reflexiones críticas”, dans Casanovas, P. *et al.*, coord., *Materiales del Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*, Barcelone: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Miró, M.; Villà, R. (2006): *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*, Monogràfics, 8, Barcelone: Institut d'Infància i Món Urbà.

Carter, P. L. (2006): “Straddling Boundaries: Identity, Culture and School”, dans *Sociology of Education*, 2006, vol. 79 (octobre), p. 304-328.

Casanovas, P.; Magre, J.; Lauroba, M.A. (dir.) (2010): *Llibre Blanc de la Mediación a Catalunya*, Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Casañas, E. (2010): “El Decret 279/2006: la mediación escolar com a procés educatiu de resolució de conflictes”, dans Lauroba, M^a.E. *et al.* (éd.), *Materiales del Llibre Blanc de Mediación II. Materiales Jurídics*, Barcelone: Generalitat de Catalunya/Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (à paraître).

Casas, M. (2003) : *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta.

Collectif IOÉ (2007): *Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*, Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Corona, V.; Bermell, O. (2008): *Experiencias de socialización de chicos y chicas de familias ecuatorianas: ¿dónde comienza el viaje?*, Barcelone: Fundació Jaume Bofill.

Dei, George Sefa (1996): *Anti-racism education, theory and practice*, Canada, Halifax: Fernwood publishing.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*, Barcelone: Generalitat de Catalunya, 2003.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, <http://www.xtec.cat/innovacio/convivencia/> (última consulta 9 nov. 2010).

Departament d'Educació i Universitats, "Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya", dans *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 4670-6.7.2006, p. 30093-30099.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Estadístiques, Informació estadística dels anys 2004-2010, curs 2008-09, consultable en ligne.
Fordham, S; Ogbu, J. (1986): "Black students' school success: coping with the 'Burden of acting white'", dans *Urban Review*, 18, p. 176-206.

Gabrielli, L. (2010): *Los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas y gambianas en Cataluña*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Gibson, M. A. (1998): "Promoting Academic Success Among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue?", dans *Educational Policy*, vol. 12, n^o 6, novembre 1998, p. 615-633.

Gillborn, David (2008): *Racism and education: coincidence or conspiracy?* Abingdon (Oxon)-New York: Routledge.

Gillborn, David (2006): "Citizenship education as placebo: 'standards', institutional racism and education policy", dans *Education, citizenship and social justice*, 1 (1), mars.

Ireson, J; Clark, H; Hallam, S. (2002): "Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice", dans *School Leadership & Management*, vol.22, n^o 2, p. 163-176.

Led, P. (2003): "Implantación institucional", dans *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 324, p. 6-67 (Monográfico Mediación en la escuela).

Lee, S. J. (2005): *Up against whiteness. Race, school and immigrant youth*. New York: Teachers college, Columbia University.

Lewis, A. (2003): *Race in the schoolyard: negotiating the color line in classrooms and communities*, Piscataway, New Jersey: Rutgers University Press.

López, G. G.; Parker, L. (éd.) (2003): *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing.

Marx, S. (2006): *Revealing the invisible: confronting passive racism in teacher education*, New York: Routledge.

Munné, M.; McCragh, P. (2006): *Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelone: Ed. Graó.

Pàmies, J. *et al.* (2010): “Éxito” y “fracaso” escolar del alumnado extranjero: analizando semejanzas y diferencias de los discursos en las administraciones educativas de Andalucía y Cataluña”, dans *VI Congreso sobre las migraciones en España* (A Coruña, 17-19 de septiembre de 2009).

Pàmies, J. (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas de la Yebala en la periferia de Barcelona*, thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone.

Pollock, M. (2004): *Colormute. Race talk. Dilemmas in an American school*, Princeton University Press.

Portes, A; Rumbaut, R. G. (1996): *Immigrant America*, 2e éd., Berkeley: University of California Press.

Portes, A; Zhou, M. (1993): “The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth”, dans *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, p. 74-96.

Rezai-Rashti, G. (1995): “Multicultural education, anti-racist education and critical pedagogy: reflections on everyday practice”, dans Ng, R.; Staton, P.; Scane, J. (éd.), *Anti-racism, feminism and critical approaches to education*. Canada, Toronto: OISE.

Sáiz, A. (2006): *Processos de socialització dels fills i filles de famílies d'origen xinès*, Barcelone: Fundació Jaume Bofill.

Samper, L. (1996): *Etnicitat i currículum ocult: la construcció social de “l'altre” pels futurs educadors*, Lleida: Universitat de Lleida.

Serra, C.; Palaudàrias, J.M. (2010): *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelone: Fundació Jaume Bofill, Informes breus

Serra, Carles (2001): *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*, thèse doctorale, Université de Gérone.

Stearns, E. (2004): "Interracial friendliness and the social organization of schools", dans *Youth and Society*, vol. 35, n° 4, juin, p. 395-419.

Troyna, B. (1993): *Racism and education*, Buckingham (Californie): Open University Press.

**QUARTA PART:
RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I
ANTIRACISME. A QUI SERVEIX
LA MEDIACIÓ?**

RECORDANT EL CAMÍ

Si bé l'estructura de la tesi, amb l'organització interna de publicacions o símls d'aquestes, pot semblar fraccionada i fer difícil el seu seguiment, un repàs per aquestes diferents peces ens remet ràpidament a una evolució fluïda, on els continguts van evolucionant pas a pas, recollint els fruits presentats a capítols anteriors i semblant aquells que creixeran en els propers.

L'inici podem situar-lo a la primera part, la introducció del treball. Aquí es mostren les fonts de la preocupació que justifica l'interès de la investigació i es presenten els fonaments teòrics que serviran de base per aquesta. L'assetjament entre iguals és el protagonista d'aquesta part, malgrat que apareix només de manera indirecta a la part empírica del treball. És important, però, situar-lo en aquest inici. L'existència de l'assetjament entre iguals als centres educatius, amb conseqüències nefastes en alguns casos, és l'exemple més flagrant de fins on pot arribar una mala gestió de la convivència a les escoles. Malgrat ser una actitud minoritària, doncs, el nostre objectiu ha de ser eliminar-lo. Però, quin és el treball a fer per assolir aquest objectiu?

En aquesta primera part també veiem com aquesta pregunta s'ha intentat resoldre focalitzant l'atenció de manera gairebé exclusiva en l'alumnat. Les diferents disciplines rellevants a l'àmbit educatiu han estudiat rols, actituds, causes, conseqüències, etc. centrades en l'alumnat, buscant en els seus comportaments la resposta als abusos als iguals. Sense menysprear aquests investigacions, que sens dubte han ajudat a promoure millors relacions a l'escola, en aquesta tesi decidim posar el focus d'atenció a la institució escolar, escoltant i analitzant les veus d'aquells que la representen: els professors; però també observant la visió política de la convivència escolar i com aquestes poden veure's afectades per les opinions dels actors externs als centres.

A la introducció també s'explicita que els subjectes d'estudi privilegiats d'aquest treball són els i les alumnes d'origen estranger. Si bé en diversos capítols es fan aproximacions generals necessàries per entendre el fenomen que estudiem, de

bon principi es justifica, a partir de la recerca nacional i internacional, la conveniència de centrar l'atenció en aquest col·lectiu d'estudiants, amb una relació especial i sovint perversa amb el conflicte: mentre que se'ls assenyala com a causants directes i indirectes d'aquest des de diversos actors socials, la recerca alerta repetidament la seva condició de víctimes.

Finalment, en aquesta primera part es justifica l'objectiu concret de la recerca empírica: l'ús i percepcions de la mediació escolar en l'alumnat d'origen estranger a partir dels elements teòrics desplegats, i es descriu la ruta que seguirà el document per posar sobre la taula totes les peces que han de tancar-se a les conclusions finals.

Els continguts empírics de la tesi es concentren en les dues parts centrals del document. La primera d'elles, anomenada *antecedents i context: conflictes, escola i immigració*, recull els treballs inicials, necessàries per comprendre l'objecte específic d'estudi. Aquesta part, dividida en tres capítols, vol analitzar com es considera el conflicte escolar des de la diversitat de veus que intervenen directa o indirectament en el procés educatiu. En aquest sentit, doncs, ens presenta uns primers resultats que ens donen pistes de la situació actual i que ens permeten avançar en la línia de la recerca específica en mediació. Es troba estructurada en el format de tesi tradicional, malgrat que la pretensió és possibilitar la conversió de cada un d'ells en un article independent, i és així com està pensada la redacció.

El capítol La convivència als instituts: percepcions de l'alumnat d'origen estranger. Similituds i diferències dels joves d'origen marroquí i equatorià ens ofereix les primers dades de la relació dels joves estudiants d'origen estranger amb el conflicte escolar a partir de les seves pròpies percepcions i les dels seus companys. Aquí veiem com els estudiants reconeixen l'existència de discriminació per motius ètnics als instituts, així com l'afectació que aquesta té en els que la pateixen. Les dades quantitatives ens ofereixen més detall sobre aquesta afectació, mostrant com l'autoestima d'aquests estudiants és menor a la dels seus companys autòctons, i com necessiten sentir-se valorats i tractats de

manera justa per damunt de l'estimació o el gaudi de la vida que tria l'alumnat majoritari.

L'anàlisi de les percepcions del conflicte escolar continua amb la síntesi dels punts de vista de l'opinió pública, o el que al capítol es defineix com a *common grown knowledge*. A "Press headlines as a voice of public opinion" veiem com s'incrementen les queixes al sistema educatiu a partir de la implantació de l'ESO. El nou sistema educatiu, obligatori i unitari fins als setze anys provoca l'entrada als instituts de grups d'alumnat que en quedaven exclosos prèviament. L'arribada de l'ESO també coincideix amb l'augment sense precedents d'immigrants econòmics internacionals que accedeixen també al sistema educatiu.

Aquest nou públic escolar facilita que les crítiques es dirigeixen de manera central a l'alumnat i de manera específica a l'alumnat d'origen estranger. Aquí es construeix mediàticament la seva relació particular amb el conflicte, que es basa en l'assumpció de la responsabilitat d'aquest alumnat en els nous dilemes educatius. Una responsabilitat que pot ser passiva - l'arribada d'alumnat estranger dificulta la tasca educativa per l'augment de la diversitat a les aules i les importants diferències en el nivell educatiu dels estudiants -, o activa - són alumnes que provenen de cultures violentes o molt diferents a la nostra i que, per tant, estan incapacitats per adaptar-se al sistema escolar autòcton -. S'observa, per tant, les bases d'actituds racistes i discriminatòries a partir de la construcció i l'èmfasi de la diferència com quelcom insuperable.

En el capítol s'apunta, també, com aquesta responsabilització de l'alumnat en general i el d'origen estranger en particular dels conflictes i problemes escolars evita que es dugui a terme un debat institucional seriós que qüestionari si el model escolar actual és l'adequat per la realitat social.

Aquesta primera part de contingut empíric s'acaba amb el capítol "What does legislation consider conflict in schools, and how it is regulated?" que repassa les regulacions existents en l'àmbit del conflicte a l'escola. De nou veiem com la visió

d'aquest és totalment centrada en l'alumna, que és qui es considera pràcticament com l'únic actor amb possibilitat d'iniciar i de participar en un conflicte com a part implicada. Aquest capítol també ens obre la porta a l'estudi de la mediació, a partir de la seva descripció als documents jurídics i normatius. És, doncs, el pont que ens ajuda a caminar de l'anàlisi de les visions del conflicte escolar a l'anàlisi de la mediació com a eina de resolució restaurativa que supera la via punitiva clàssica basada en el càstig per apuntar cap a un treball col·laboratiu, basat en l'anàlisi de les causes del conflicte per part de les parts implicades i que busca una resolució que pugui ser satisfactòria per tothom.

La tercera part de la tesi, doncs, anomenada *Respostes des de la mediació*, es centra ja totalment en aquesta tècnica de resolució restaurativa. Aquesta és, a més, la part que conté el material publicat anteriorment o en vies de publicació. En aquest cas doncs, són ja articles tancats, des de l'abstrac a la bibliografia, però que no per això es desvien del fil general de la tesi. Aquesta part comença amb el capítol "la mediació en l'àmbit escolar" que forma part del Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya. Aquest capítol analitza de manera acurada els usos de la mediació als instituts catalans i n'assenyala les seves potencialitats i limitacions.

Aquí es fa evident la decidida aposta de les institucions educatives catalanes per la mediació escolar, a partir del disseny d'un programa específic, la seva incorporació als plans de convivència dels centres i la creació de l'USCE com a oficina que treballa restaurativament per solucionar aquells conflictes que es desborden de l'àmbit intern dels instituts. S'observa també com la percepció del rol de la mediació en la millora del clima escolar és unànime però com, malgrat això, aquesta continua existint de manera paral·lela a la via punitiva, que pren protagonisme en la majoria de casos.

Finalment, és rellevant la constatació de l'ús de la mediació escolar com a procés educatiu, fet que explica l'enorme protagonisme de l'alumnat com a part implicada dels casos mediat, i que paral·lelament inhabilita la mediació escolar com alternativa real a la via jurídica. Al capítol es planteja doncs, com a novetat en l'àmbit de la recerca en mediació escolar, que es diferenciï la modalitat actual

– que podria anomenar-se mediació educativa -, d'un servei de mediació escolar que, aquest si, inclogués tota la tipologia de conflicte a l'entorn escolar entès en sentit ampli i tots els actors que puguin estar-hi implicats, creant per tant un autèntic servei de justícia restaurativa que pogués ser substitutori de la via jurídica tradicional.

El segon capítol d'aquesta part, titulat “Resistencia institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto”, és un complement de l'anterior, que recull els resultats qualitius de la recerca que van quedar-se fora de la publicació inicial. Aquí es presenten els discursos del professorat respecte la mediació i es fan evidents les seves opinions i perspectives. En destaquen la constatació unànime de la necessitat de la implicació i lideratge de l'equip directiu perquè el projecte sigui viable a mitjà i llarg termini, així com les resistències i suspicàcies que aquest suposa per una part del claustre, que tem veure's desprovist de recursos punitius i entén que això pot afectar la seva concepció d'autoritat.

També s'assenyalen diferents nivells de resistències institucionals que frenen canvis més profunds en la cultura escolar en resolució de conflictes, de manera que eviten un major protagonisme de la mediació i una aposta clara per les tècniques restauratives per sobre les punitives. A l'article s'assenyalen resistències en la legislació, que exclou àmbits rellevants en el conflicte però que queden sovint invisibilitats; en l'administració educativa, que dificulta l'ampliació de la mediació educativa a una mediació escolar complerta amb el seu zel per la no externalització dels conflictes escolars; i en els centres educatius que no promouen un ús més ampli de la mediació i no medeixen el seu èxit a partir de la participació de tots els membres i una major diversitat de conflictes.

Aquesta part finalitza amb el capítol “Le racisme institutionnel dans la médiation scolaire” que presenta un primer anàlisi específic dels usos i percepcions de la mediació escolar en relació a l'alumnat d'origen estranger. Aquest capítol assenyala les particularitats en relació a aquest alumnat i apunta la que serà la discussió final de la tesi.

Aquí es fa evident per primer cop l'existència de discriminació institucional pel que fa a la relació de l'alumnat d'origen estranger i la mediació escolar, una discriminació que, es diu, és inconscient, ja que neix fruit de la voluntat de protecció davant el racisme. A nivell pràctic, però, ens adonem que existeix una manca de reconeixement de la participació de l'alumnat d'origen estranger en els processos de mediació, fet que comporta una pèrdua de sabers propis d'aquest alumnat que podrien ser beneficiós per la globalitat del clima de centre. Més preocupant, però, és que aquesta manca de reconeixement impedeix la deconstrucció dels estereotips que vinculen aquesta alumnes amb la creació del conflicte, ja que passa desapercibuda la seva implicació en la resolució.

Paral·lelament es fa evident la manca d'acceptació de l'existència de racisme quotidià als centres educatius, fet que vulnerabilitza aquells que el pateixen ja que amb la negació es dificulta enormement la seva denúncia, resolució i, fins i tot, l'apreciació conscient i estructurada de l'existència d'aquest. Finalment, quan el racisme és tant evident que no pot ser negat, la seva consideració de falta greu n'exclou el tractament amb mediació, deixant, per tant, les víctimes d'aquestes agressions sense l'oportunitat de resoldre-les a partir del diàleg i entesa mútua, i amb els beneficis a llarg termini que es reconeixen a la mediació per damunt de dictàmens punitius.

Aquest darrer capítol ens porta, doncs a les portes del tancament de la tesi. A continuació d'aquest recordatori del camí recorregut, la discussió final desenvolupa l'anàlisi dels usos i percepcions de la mediació escolar en l'alumnat d'origen estranger a partir de la Critical Race Theory, la justificació teòrica en la que es sustenta la perspectiva defensada. Aquesta discussió està, de nou, redactada en format article, seguint la lògica general de la tesi, i pretén respondre a la pregunta de si la mediació escolar ofereix els mateixos avantatges a tot l'alumnat que hi participa o si la possible discriminació institucional cap a l'alumnat d'origen estranger repercuteix, i com, en els beneficis a obtenir de les tècniques restauratives.

Per acabar, i darrera aquest article de discussió final, s'ofereixen algunes recomanacions per caminar cap a una escola antiracista, centrades específicament en la resolució de conflictes. Aquestes recomanacions pretenen ser un complement a les publicades en el capítol del Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya, que recullen passos a seguir a nivell de la implementació general de la mediació. Es tracta, doncs, d'acabar la recerca no només fent un diagnosi de la realitat, sinó oferint algunes pistes als professionals i responsables educatius per ajudar-los en les seves tasques i per caminar conjuntament cap a una millor escola, que sigui el pilar d'una societat millor.

MEDIATION AS AGENCY? PERCEPTIONS OF IMMIGRANT STUDENTS' PARTICIPATION IN CONFLICT RESOLUTION

The discourse regarding school and conflict has been increasingly central during the last decades. Amidst our fast changing societies, schools are perceived as spaces affected by enormous challenges which they are not prepared for. Their efforts to adapt to the new social realities seem to be too slow and too late. The increase of the length of compulsory education and the growing sociocultural diversity of students have probably been the most visible challenges of the last decades. Such difficulties have commonly been linked to a perception of conflicts increasing in schools. A perception mostly shared by external agents, but with specific impact inside schools.

The emergence of discourses relating school and conflict have had direct consequences regarding both public policies and specific initiatives from the schools and other organizations. Not only the nature of conflict have been analyzed, also several initiatives have arisen in order to promote different approaches that could improve the situation. While punitive strategies are still prevalent in schools, a wide range of restorative practices (RP) are being developed and applied to formal education⁴⁴. McCluskey et al. (2011) discuss the different models of implementation of RP in schools and their impacts and limitations. They are one of the few who have been carrying out extensive basic research on RP and schools, based on projects carried out in Scotland, a context with strong parallelisms with Catalonia, where our work takes place. According to their results, restorative approaches (RA) always offer some kind of positive outcomes regarding coexistence, despite the fact that those practices still need much more development in order to reach their full potential. Ideally though, these approaches should promote a transformative change in school coexistence,

⁴⁴ In Catalonia, the increasing use of RP was analysed in *The White Book of Mediation in Catalonia* (2010). Commissioned by the Department of Justice of the Catalan Government, it describes the results of a collaborative research among 14 teams that analyzed the state of mediation in different contexts of society. The authors of this article were responsible of the research in school settings.

and turn negative conflict into something to learn from and become a stronger and better community.

The most relevant advantage of RP over punitive solutions is the reappropriation of the terms of the conflict by the actors involved. They are the ones who must agree about its definition, deciding where the confrontation lies and which characteristics it has. Taking over this responsibility and not letting third parties determine for them, constitutes indeed an act of agency. This is a big step for schools where are the ones engaged in open conflicts, while teachers have always been responsible to decide their resolution. With RP, for the first time, students are also active participants on solving their own conflicts, and therefore become engaged and committed with the solution.

But providing agency doesn't necessary mean RP are per se transformative tools. Even though these approaches aim to be indeed transformative, this is not a result easy to achieve. As many authors have discussed (for several examples see Sellman, Cremin, McCluskey, 2013), RP are only truly transformative when specific characteristics are given. McCluskey et al. (2011) explains that RP in schools may be found in three levels of implementation. On a first level they are applied by a certain department inside the school. In that case mediation is used as a responsive strategy, only to solve specific conflicts. On a second level, RP are potentially applied by the whole school. That means that all actors are somehow involved, but still RP are activated as a response of a specific wrongdoing, and therefore they are still responsive strategies. Finally, the highest success on implementation can be found when those strategies are not only used as a response to wrongdoing but are also activated in order to change the ethos of the school. The aim is to create new kind of relationships that abandon the passive-punitive structure of conflict and to understand it as a constructive process reinforcing the relationships among school actors. Here, RP are not only responsive, but also educative and preventative. In these cases RP can be considered truly transformative, since they are changing the traditional dynamics of power for some new and more democratic ones. But still, no matter

the level of implementation, we believe there is always some kind of agency provided to the individuals that participate in restorative processes.

In the context of Spain, RP have been introduced in schools through the development of peer mediation programs. Similar to other international contexts, comments and informal assessments regarding mediation in schools are always positive, but there is still a lack of a body of research and evaluation that would narrow its actual limitations and define its potential in this specific context. In that direction, Catalonia is one of the regions where mediation has been more widespread and its use is institutionally encouraged.

Also, the fairly new ethnic diversity of the Catalan society brings in specific challenges that weren't faced before. There are already several studies that try to provide inputs regarding to how our schools are responding to children of immigrants, and many authors confirm what Carrasco et al. (2002) already noted more than ten years ago: Minority students in schools are perceived through the lens of attributed conflict and school failure. But while performance is a recurrent topic of research, there are no studies yet focused specifically on conflict and its impact to minority students. While some reports provide inputs regarding that matter, none of them has addressed the role of these students regarding conflict resolution. To be more precise, on their participation – and the perception of it – in relation to mediation and other RA. By analyzing these variables we will be able to see how a potentially transformative tool engages in transforming the schooling experiences of those who are perceived from the negative. This provides us a privileged ground to test the capacity of mediation to transform structures and dominant representation in schools.

This article will present some major results regarding mediation in Catalan schools while focusing on the impact of this method to children of immigrants and its ability to produce agency to that specific group of students. By analyzing empirical, quantitative and qualitative data we will provide grounded arguments related to the role of school as a main institution and its responsibility for the experiences of minority children. The impact of mediation regarding racism and

ethnic discrimination will be discussed adopting the principles of Critical Race Theory.

Mediation in schools, what are we talking about?

As it has been widely described, mediation is a process of conflict resolution in which confronted parties follow common steps in order to reach a satisfactory agreement for all parts. To do so, they appeal to a third impartial person – the mediator – who facilitates the process but cannot propose or force a specific solution. It is based on a win-win structure, since the outcomes are only valid if they are accepted by both parties.

In school settings, even though different authors might introduce specific elements stressing some of the steps involved in the process, the core of the definition doesn't change and it is constructed with the elements that define any process of mediation: voluntary participation of the parts involved, confidentiality of the whole process, impartiality of the mediator and no imposition of a solution by a third party. The different definitions also point out the egalitarian structure in the process of mediation as well as the reparation of damages with benefits for all parties involved. It is, then, a structured process with some simple but basic rules regarding the need to listen and respect the other party and the will to solve the conflict by both disputants in order to be successful (Sellman, E., 2003)

But while definitions such as this one describe the process of the specific act of mediation, nowadays, it is widely considered that what we call mediation in schools shouldn't be limited to a particular methodology of conflict resolution, but rather embracing a wider action field which should include all the different elements that interfere in school climate.

This conception is strongly linked to transformative mediation developed by authors such as Bush and Folger (1994), among others. According to them,

conflict is something inherent to society and not necessarily negative. Therefore, the work on conflict resolution shouldn't be focused only on the search of a satisfactory solution for the parts involved in a particular confrontation, but rather to develop the tools that have to help transform conflicts into positive elements of personal and social growing.

This perspective is the one chosen by most of the authors that have been working in the field of school mediation, but it is mainly taken as a theoretical option. As it will be argued later, when mediation in schools is applied to particular cases, it is mostly done following the most traditional meaning of the term, defined as Harvard traditional-lineal school. This perspective focuses on the resolution of specific and isolated cases without including the social transformation of the school community as a whole.

Despite the certain ambiguity of the term, mediation can be considered as one specific technique of what is known as Restorative Approaches (RA) or Restorative Practices (RP)⁴⁵, a much wider umbrella of techniques seeking for a constructive conflict resolution rather than focusing on punishment. The use of RA in schools was the focus of a seminar series organized by Sellman, Cremin and McCluskey that took place in UK in 2010 and 2011. Those seminars brought together for the first time the word of international academics and practitioners in order to share perspectives and concerns related to RA. The publication of those seminars (Sellman, Cremin, McCluskey, 2013) contains the voices of many disciplines from around the planet that have been working and analyzing RP. Despite the different techniques and perspectives, once again it is generally stressed the importance of whole school approaches rather than focusing on

⁴⁵ There is a lack of a unique definition among authors and geopolitical traditions on those terms, which are used alternatively along with Restorative Justice (RJ), even though this last one is not commonly referred when applied to school settings. For the purpose of this article RA and RP will be used alternatively when referring to any kind of conflict resolution strategy that seeks for reconstruction of relationships instead of punishment as a response to harm. School mediation and peer mediation will be used to describe the specific program of RP that has developed in Catalonia.

specific conflicts in order to bring real transformation and to promote positive relationships.

Evolution of school mediation

School mediation began in the United States during the late sixties and early seventies. Its origins can be traced back to peace movements, religious groups – with a crucial role of Quakers to its implementation –, and cooperative learning and educative psychology groups. They were worried about the increasing violence in classrooms and started working directly with students on conflict prevention. During the seventies and eighties – or, according to Sellman, more in the nineties (Sellman, 2003) - formal programs with mediation as central axis of conflict resolution were being designed and implemented. Those were put into practice not only in United States, but also in countries such as Canada, United Kingdom or New Zealand.

The increasing number of programs in the United States led to the coordination among groups that work in that field. That's how in 1984 the National Association for Mediation in Education (NAME) was born. Eleven years later, on December of 1995, NAME joins the National Institute for Dispute Resolution (NIDR) and together became the Conflict Resolution Education Network (CREnet). (Boqué, 2002)

Other than their general direction, it becomes very difficult to track in detail the programs that are being implemented in different countries. Authors like Isenhardt and Spangle (2000) estimated that there were more than 6000 conflict resolution programs just in US schools at the beginning of 21st century (Sellman, 2003). Under the name of school mediation – or peer mediation – there are different resources that try to solve diverse conflicts in a constructive way in order to improve the relationships among teenagers. We can find programs devoted to drug prevention, gender violence, bullying, etc. Some of these

programs implement a more holistic approach aiming to establish a satisfactory climate in all spheres, while others are limited to small specific disagreements.

In Spain, school mediation was introduced in the beginning of the nineties with different programs in the Basque Country and Canary Islands. They were developed by several private and public institutions without any central or specific direction. The interest towards mediation began with the development of the first comprehensive school system approved by LOGSE Education Act, which dictates a single schooling path for all students until the age of 16. Similar to other cases worldwide, the program developed in Canary Islands had its basis on previous projects focusing on conflictive youth. When adapted to schools, the program was first used exclusively to correct the behavior of conflictive students, but it was soon adapted in order to include a wider perspective on conflict resolution and coexistence. This program was used as a model by the Catalan Government to introduce mediation in schools.

In Catalonia, the main advocate of school mediation has been the Ministry of Education of Catalan Government. Materials were created both for primary and secondary education (Departament d'Educació, 2003, 2007) and the program *Coexistence and school mediation* was designed and offered to public high schools. Around the same time, some high schools had already initiated mediation programs on their own, promoted by teachers who had been trained somewhere else.

From 2001 to 2008 the program was implemented in a total of 233 high schools in Catalonia. These numbers only take into account those high schools that have completed the full training, and would increase to 320 if also primary schools and private schools are included. According to the data provided by the Ministry of Education, more than 40% of the Catalan high schools have been trained in mediation and have potentially started the service, despite the fact that only near to 20% of the teachers have been trained and only 3% of the students have been part of the initial training.

The increasing presence of mediation in schools has been accompanied by a regulatory commitment to reinforce it. In the new decree on rights and duties of the students (Departament d'Educació, 2006), mediation has a significant role, both in the preamble and in different articles. This decree was approved to adapt the rights and duties of students to what was mandated by the law Llei orgànica d'educació 2/2006 where the wish to strengthen restorative resolution of conflicts was already included. Also, the last education law, approved in 2009 (Departament d'Educació, 2009), continues to be in line with these principles, which are made explicit in several points of the articles. The law also speaks specifically of mediation as an outstanding tool to achieve these goals, by devoting the full article 31 of chapter 4, focused on coexistence, to it.

Conflict, minorities & mediation: setting the context

While most studies focus on the transformative potential of RP by analyzing the practices and pointing out weaknesses and strengths, very few analysis have explained the experiences and effects of RP on specific groups. To our knowledge, only Meredith and Sellman (2013) have described the barriers that students with communicational difficulties have to take advantage of RA. Regarding minority students, the closest reference to them in articles on RP is the fact that these are disproportionally affected by punitive approaches. On those cases, the information implies that RP could contribute to reverse this equation and create a more equal environment regarding conflict resolution. But until now no one else has evaluated the real impact of RP on minority students.

Research on education concerning minority students has focused on differences and inequalities on academic success related to ethnic origin. Also, racism in education has been the main focus of several scholars, interested in how the education system and its actors contribute to perpetuate inequality on the basis of ethnic background. (see Walters, 2012 for a wide a compilation of studies regarding race, ethnicity and education, specially in the context of UK, or Grupo INTER, 2007 for an analysis of the Spanish context)

In Spain and Catalonia such studies have been increasing as a response to the changing social reality of the country. As Gibson and Carrasco (2009) noted, over the last decade the children of immigrants have grown from 1% to 10% of the total number of students in Compulsory education in Spain, while in Catalonia the percentage went up to 15% on the same education period. The exponential increase of international immigration lead to the need of understanding its impact on different institutions, schools being in the central. All school ethnographies inquiring intercultural relations have identified racism, both in Catalonia and the rest of Spain (Terrén, 2002; Franzé, 2003, 2008; Serra, 2004; Pàmies, 2013; Autor et al., 2006; GRUPO INTER 2007; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Autor, 2012). But the approach has been mostly empirical, analyzing attitudes and experiences of specific subjects, either the students or the teachers.

Therefore, there is still a lack of research focused on the responsibility of the school as an institution, going one step further from different individual behaviors. One of the few exceptions is Serra, who showed the contradiction between an explicit refusal of racism in high schools along with an official anti racist discourse, and the reality of a way more general discrimination observed by the researcher (Serra, C. 2004)⁴⁶. As Serra defends in his conclusions, this “failed to address the root causes of violent behavior and provoked resistance among the aggressors. By leaving the causes of violence intact, teachers’ responses did not impact the broader student body or eliminate the hegemony of racist discourse and the rejection and isolation of immigrant students”. (Serra, C., 2004: 448)

Also, in previous research we found some insights regarding the positions of minority children and conflict. While analyzing coexistence and confrontation in high schools (Carrasco, Ponferrada, Villà, Miró, 2007) we gathered qualitative and quantitative evidence that children of immigrants were mostly positioned as

⁴⁶ Carrasco, Ponferrada, Villà & Miró reached to similar conclusions in the study that was the which was the basis of the extraordinary report of the Catalan ombudsman on conflict in schools (2006)

victims of conflictive and unequal situations in the school. This evidence confronted the general discourses from both inside – teachers and peers – and outside schools – media – that keep targeting them as one of the main source of conflict. However, this data was never the main purpose of the research, which prevented a complete exploration of it and was never included in the final report.

The new social reality of Spain and Catalonia hasn't been accompanied by holistic policies in order to adjust education to it. While it is true that many strategies have been put into practice willing to adapt schools to the increasing diversity, these have been implemented often with a certain feel of urgency, sometimes with unclear political priorities rather than pedagogical and almost never with independent evaluations to assess their results. As Gibson & Carrasco (2009) stress, in spite of the key strengths of the Catalan education system and the explicit aims to foster equal educational opportunities for minority children, at the local level school ideologies, structures and practices end up producing unwelcoming experiences for immigrant students. Furthermore, actions have been focused on services and resources meant to deal directly with the new students, and not so much on the education of teachers towards the changing reality. Even though there are multiple recourses aiming to provide information and tools to work with ethnic diversity, those are not compulsory or not even commonly used among professionals. Therefore, the analysis regarding minorities and the use of mediation shouldn't be seen as individual racism towards immigrant students, but rather as a collective success or failure of the school system at providing the accurate knowledge of a changing reality to professionals.

Responsibility of the institution is extensively discussed in international research, especially by perspectives such as anti-racism and Critical Race Theory (CRT), which highlight the active role of social axis on processes of discrimination. Racism and discrimination are understood as something closely related to power and inequality, rather than in terms of strict ethnical and cultural diversity (Dei, 1996. Troyna, 1993. Rezai-Rashti, 1995).

We do understand that the analysis of institutional racism is what can provide us with the knowledge needed in order to uncover the discriminatory structures of the schooling institution. When talking about RP we are approaching a perspective developed with the goal to reach a more democratic and empowering conflict resolution. Therefore, we are not expecting explicit racist attitudes among the participants; on the contrary, we are anticipating a progressive discourse towards diversity and disciplinary approaches. However, it is important not to limit our analysis on the explicit. General images of minority students should be incorporated in order to study how they shape the specific views regarding RA, and even their legislation.

CRT provides the tools to go beyond individual attitudes and focus on the analysis of the structures of education. This is something that has never been applied before regarding mediation or other RP. Previous researches provided us with insights regarding the positions of minority children and conflict. While the general discourses keep targeting them as one of the main sources of conflict, we were seeing that in fact their predominant position was being a victim. However, this information was never the main purpose of the research and that prevented a complete exploration of it. We are finally having the opportunity to focus on their experiences regarding peer mediation and to analyze up to what extent schools as institutions are perpetuating such discriminations.

Methodology

The empirical data presented in this article was collected within the research for the chapter on school mediation (Carrasco et al, 2010) of the White Book research project on Mediation in Catalonia (Casanovas et al, 2010). We used a double methodology, with parallel quantitative and qualitative methods, in order to create a map of the situation of school mediation in Catalonia and, in addition, to learn about the processes and motivation behind. The data discussed in this paper was never published in the project.

Quantitative data was collected through an online survey sent to all 253 high schools which were part of the official program « Coexistence and school mediation » until 2009. The survey was submitted at the end of the school year of 2008-09 and, unless the contrary is indicated, the data refers to that same school year. It was answered by 179 schools, creating a final sample of 71% of our universe of study. The survey consists of 45 questions designed to collect detailed information on general characteristics of the school, the different areas where mediation can be applied, along with some related to the perception of conflict and coexistence. To be more precise, the survey inquires about: basic data of the school characteristics, categories of mediators according to their role in the school, training received by each one of those categories, typology of conflicts mediated, rules related to mediation, symbolic and structural position of mediation inside the school, parallel or complimentary activities related to mediation and perception of conflict. In order to analyze the impact of mediation on minority students, the survey inquires about the nationalities of the actors participating in the process as well⁴⁷.

Qualitative data were obtained in semi-structured interviews from several members of the school communities. A sample was created with 5 high schools chosen by their approach to school mediation and subjective results of it (as declared by the board of each school). How it changed the school climate and coexistence and the kind of program they were implementing are as following:

⁴⁷ Catalonia doesn't collect ethnicity data. Therefore, the only way to approximate this variable in quantitative research is doing it through nationality. Even though this is not a precise variable, since international migrations are still quite recent in the country and Spanish nationality is not directly obtained by birth, we believe it can provide an accurate picture. Still, this variable excludes gypsies, the oldest minority in Spain, which was specifically included in some of the questions of the survey

	PROGRAM IMPLEMENTED AND SUBJECTIVE RESULTS	GEOGRAPHIC CONTEXT	STUDENTS TYPOLOGY
SCHOOL 1	Official program with positive results	Inner Catalan city, population > 100000	Middle class students from the city. Middle and working class students from surrounding villages, some of them from minority groups
SCHOOL 2	Official program without changes on climate	Town of Barcelona metropolitan area, population < 100000	Middle class students from town, low percentage of minority students
SCHOOL 3	Refusing to implement the official program, with self-designed mediation practices	City of Barcelona metropolitan area, population > 200000	Working class students, high percentage of minority students
SCHOOL 4	Implementing their own program with positive results	Inner Catalan town, population < 50000 and >100000	Middle and working class students, presence of minority students
SCHOOL 5	Implementing their own program with positive results	Coast town, population < 15000	Middle and working class students, minimum presence of minority students. No other high schools in town

It was impossible to find schools with negative inputs after introducing mediation programs. In addition, variables such as socio-geographic characteristics and population were also taken into account. In total 30 interviews were done, and 60 participants were interviewed. They were chosen according to their role and position in the processes of mediation. Specifically, the interviewed were members of the board of the school, coordinators of the mediation program, teachers who were training students in mediation, mediator teachers, mediator students, students mediated and one teacher mediated. The interviews were conducted individually or in small groups and were typed and transcribed by the members of the team if permission was granted.

Findings: minority students' agency channeled through mediation

The limits of mediation as a transformative tool

From the beginning of the program, school mediation has been understood as a pedagogical strategy to improve coexistence in schools. Mediation is considered as “an educative process to manage conflicts due to coexistence in schools, when students are part of them” (translation is mine) (Departament d'Educació, 2003: 61). Therefore, it is structured based on the educative functions that the process can provide to students. This tendency is also explicit in the material published as pedagogical guide for teachers, where the classical description of a mediation process goes along with the pedagogical benefits that mediation offers related to training in social competence of the students. According to that, the ultimate goal of mediation is to contribute in the development of individuals to be able to govern themselves in school and society (Girard & Koch, 1996).

Also the legal documents with references to mediation maintain the position of considering it a pedagogical process. Even though they don't exclude the use of mediation among different actors of schools, they are texts that explicitly regulate the rules of coexistence and their sanctions on the students, without including the regulation of possible faults in coexistence caused by teachers, other personnel, or families. In this direction, it is specially relevant the absence of references in the new law of education, which doesn't forecast attitudes of disrespect by teachers, and by assuming – with a lack of regulation on any other direction, and with explicit references in some articles – that these attitudes come exclusively from students.

Both the conceptualization of diagnosis and the development of acting protocols have been focused until now in 'restoring the normality' versus confrontation, mainly among students and in school settings. This perspective tries to achieve that students learn relational strategies in order to develop a present and future

coexistence in a more positive way, but often ignores other conflicts that involve inequality axis way more important than the ones mediation is taking care of (Carrasco, Ponferrada et al., 2007).

In schools, mediation is basically used to emerge and deal with specific and explicit conflicts, the way they are conceived by adults, but ignores, for example, cases of racist or sexual orientation discrimination or long-term conflicts. It also has been noted in the study *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius* (Carrasco, Ponferrada et al., 2007), that for students specific conflicts among peers aren't always the most important ones. Often discrepancies and discomforts with teachers are more determinant elements when it comes to evaluate the wellbeing of students in schools, and usually the means that would lead to reconstruction of bad relationships among actors with different roles are nonexistent. School mediation, then, ignores many of the conflicts that occur in schools, originated by contextual elements coming from different social contexts or as a consequence of unequal relations among members of the school community (Fernández, 1999, cited by Martínez-Otero, 2001).

Applying McCluskey (2011) classification, in Catalonia mediation is mostly at its first level of implementation with few exceptions having it at its second level. In any case, it is always activated after very specific wrongdoings, and therefore its action is responsive, but not transformative. Even though it comes wrapped in a philosophical transformative discourse, this is only directed to the hypothetical future of the students, but not intended to be applied to the present reality of schools, where the paradigm of structural organization is not being questioned.

Immigrant students participation in conflict resolution

After examining the general characteristics of school mediation, our interest focus on its impact towards minority students, due to the relation that has been assumed and discussed between these students and diverse dimensions of conflict and violence in schools. Schooling is the context where impact of new

migratory fluxes has been more direct, since school is the only social institution where contacts between old and new majorities and minorities are compulsory (Carrasco, 2002). The levels of discomfort and conflict – perceived or real – that are being detected at schools and surroundings multiply in contexts where intercultural cohesion needs to be made at all levels.

While common ground knowledge (Van Dijk, 2004) continues to point minority students as an important cause for the increase of conflict in schools (Vilà, 2012), researchers have been proving their position as victims of diverse discriminations. When looking specifically into studies regarding school violence and minorities, several authors have contributed to prove the role of ethnicity or immigrant status of the student in their experiences of violence (Fong, R.S., et al, 2008; Peguero, A.A., 2008; Powell, A., Jenson, J.M., 2010; Smokowski, P.R., et al, 2009; Suarez-Orozco, et al, 2010), or the experiences of LGBT students in school and how their minority gender identity has affected their path through the institution (Grossman, A.H., et al, 2009).

In regards to mediation, both quantitative and qualitative data show some differences related to ethnicity. Quantitative data points out a higher proportion of immigrant students taking both roles of mediation:

- They are 13733 students, 13,76% of the total students of the sample,
- but represent 19,07% of mediators (251 out of 1316),
- and 25,1% of mediated (892 of 3554).

Therefore, it can be argued that there is a high interest towards restorative conflict resolution techniques among minority students.

However, qualitative data reveals that this interest goes unnoticed by teachers and supervisors of mediation. Furthermore, their perspectives towards minority students are influenced by the common ground knowledge. They relate these students to conflict in the role of perpetrators and exclusively link them to the challenges they bring to the education system and ground these arguments on the cultural and ethnic differences of these students.

Teachers stress the lack of culture of mediation on minority students, assuming that it is due to some kind of characteristic somehow embedded to the imagined culture of origin:

“Most of them [immigrant students] don’t ask for mediation, a teacher must propose it to them. Maybe it’s something cultural, they’re not used to that”

Principal, school 3

“The truth is that they are more reluctant [immigrant students] to go to mediation. Most of the time you must convince them somehow, they don’t look for it”

Mediation teacher, school 1

This imagined culture of origin is seen as violent and opposed to any kind of dialogue, which somehow is used as an explanation to why those students are not predisposed to mediation:

“there’s something like a culture that came from outside. When they don’t know what to do, they say let’s have a fight (...) they meet to have a fight, mostly Latin-Americans (...) if we find out we expel them, no mediation, but they don’t ask for it anyways”

Teacher, school 4

This attributed mark works as a justification beyond the apparent lack of participation, since it is also used in order to justify a lack of confidence by the teachers towards a potential participation of minority students as mediators:

“next semester two immigrant students are going to be in the course to learn how to be mediators (...) I don’t know how this is going to work [when they act as mediators], I really don’t.

Q: Why? You think they might have a lack of authority?

A: No, I think the problem might be that they don’t know enough how our relationships are, even though we work a lot on that, I don’t know, I guess it will be alright”

Mediation teacher, school 1

These arguments are based on ethnic and cultural stereotypes related to those offered by the media rather than supported by empirical data. What allows us to make such an affirmation is not only the contradiction between quantitative and qualitative results explained previously, but also the fact that the teachers use the same arguments that they consider negative for immigrant students in a positive way when they refer to majority students.

The lack of mediation culture is pointed as a general characteristic, since this methodology has only been included in schools for the last few years. In this respect teachers stress out the positive challenge to teach students to change paradigms in conflict resolution and how rewarding it is to see their attitude changes when applying the new paradigms. Something similar could be said about the need of confidence in the mediators. Especially in the cases when students are the only ones taking part of the process, confidentiality is essential to the success of mediation. According to this, teachers draw attention to the benefits of trusting students, an act that empowers them and builds a strong sense of responsibility. But it would seem that this trust is not easy to give when the student comes from a different ethnic background.

Institutional discourses on racism in schools: teachers' perceptions and the word of regulations

This double standard of analysis based on the ethnicity of students should be placed in the context of a predominant discourse of denying racism in schools. As it is shown in qualitative data, the members of school communities – and specifically the discourses of teachers – explicitly deny the existence of racism in schools, only admitting a few individual confrontations where origin or physical appearance is used as an insult. This name-calling is considered only as a resource that students use when confronting equals and any further structural implications are either avoided or denied.

Teachers discourses can be explained as an attempt to protect schools against the negative image amplified by the mass media which links immigration and conflict. Their emphasis, then, is to fully separate what happens inside schools – which is pictured as an egalitarian discrimination-free space – and the discriminatory world outside school walls:

“You are barking up the wrong tree. The problem is not in the school, it is in the neighborhood.”

Principal, school 3

But even the same discourses denying racism can imply images that link once again minorities as conflictive actors. This shows that when denying racism in schools teachers are only defending their position as professionals in charge of an educative institution. They do so while considering minority students as a source of conflict due to some embedded attitude towards violence:

“Even those students that you see outside [school] and think: 'what kind of a life must they have.' or you hear rumors [that they are part of a gang], even they are not conflictive in the school.”

Teacher, school 3

In some cases, though, there is an explicit effort to separate ethnicity from conflict, by emphasizing socio-economical factors instead. In this case, the general discourse is denied, but at the same time justified by affirming that many immigrant children belong to low social groups:

“Q: Public discourse point immigration as one of the main causes of conflict in schools...”

A: This is not necessary real (...) that’s why we have been working on the concept of special educational needs as something related to social risk, not to physical appearance. Immigration has affected [the increase of conflict] but has done so along other variables.

Q: Do you mean what increased is the social risk?

A: Yes”

Principal, school 4

Racism is indeed explicitly referred in regulations about mediation, specifically at the Decree of Rights and Duties of the Students (Decret 279/2006), where the specific characteristics and uses of school mediation are presented. There, mediation is described mainly as a peer conflict resolution tool. Also, the structure of the process, its characteristics and limitations are described. Among others, the Decree forbids mediation for some attitudes considered as particularly offensive to the coexistence of the school. Racial or xenophobic offences are considered among those.

25.2 Mediation can be offered as a conflict resolution tool to those conflicts generated by attitudes of students contrary to coexistence or particularly offensive to coexistence, with the exception of the following circumstances:

a) A conduct described in the section b) or c) of the article 38, and when grave violence or intimidation has been used, or a conduct described in the section h) of the same article. (Decree 279/2006. Title 3, article 25.2) (Translation is mine)

Racial offences are described in section c) of the article 38:

c) Abuse or intimidation towards any member of the school community, particularly those which have an implication of gender, sexual, racial or xenophobic, or are directed at the most vulnerable students according to their personal, social or educative characteristics. (Decree 279/2006. Title 4, article 38) (Translation is mine)

No doubt these limitations are created to protect the most vulnerable students, but it is our duty as researchers to question if their real implications are those they were aimed for or are affecting otherwise. To begin with, it defines victims as a uniform, passive and fragile category. But victims are not hopeless in all aspects. In many cases they have a voice of their own and use several complex strategies to defend themselves. This doesn't mean that all protective protocols developed in these last years should be removed, but it suggests implementing an approach case by case in order to find the best support individually rather than following general standards.

Concluding remarks: The limits of mediation, antiracist policies and students agency

Mediation is, along with other RP, a potentially important improvement regarding conflict resolution in schools. Not only because it replaces the traditional punitive structure that implies a winner – loser position with a constructive win – win situation. The improvement is also important from the pedagogical point of view, since it provides tools for independent conflict management that are useful not only inside schools but also for the future.

Therefore it would be important to develop it as a part of a whole school program. If techniques such as mediation are only used in order to solve specific disagreements, their transformative potential gets lost, since it doesn't imply a real change on the approach that schools have towards conflict. New strategies are taught to students, but the paradigm that reinforces the strict hierarchy of schools stays untouched. Consequently, transformation doesn't take place, not only in the present, but probably neither in the future, since those involved see no empirical evidence to think that mediation and other RP might in fact change structural grounds.

Given that, does mediation provides agency to those who benefit from it? Understanding agency as “the capacity of individuals to act independently” (James & James, 2008) through the social structures and using this potential to change such social structures, it can be argued that despite of its limitations mediation indeed provides agency. It empowers its participants, by giving voice to the victims and perpetrators and allowing them to be part of the reconciliation process instead of passive parts subjected to the results of external trial.

This empowerment is especially remarkable in educational settings, because such agency is given to children, who are usually hardly listened to and recognized by their own voice. Mediation acknowledges them as social actors,

with the ability to be active participants in their own context. It delivers them the possibility to act at the same level as adults and to speak up with as much legitimacy as teachers.

Unfortunately, the transformative potential of RA at the same time limits its outcomes. As McCluskey et al (2011) have described, some teachers are afraid that RA are "stealing their strength". The change of paradigm implied by RA is seen by those opposed to it as a loss of power on discipline and therefore a loss of authority in front of students. In many cases, the pedagogical perspective of mediation gets mixed up with the rigid hierarchy of schools defining strictly who the teachers and who the learners are. As a consequence, transformation only happens individually, to those students who participate in the process, and regarding specific conflicts. Other than this, there is not a real change in the structure that could help transforming schools into more democratic spaces. Therefore the capacity to change the structures is very limited, and so is the agency provided by such tools.

Minority students specially experience this limitation. Since they are more likely to be perceived as participants of conflict(Morrison, 2013), it should be expected that they could benefit the most from conflict resolution techniques that have been proved to be successful. In fact, their participation is higher than among majority students. However, qualitative data shows that this participation remains unacknowledged by teachers and other school staff. It is, thus, a silent participation, unnoticed by the school structure, which continues targeting minority students as conflict-bound instead of strategic actors in solutions. It also brings up the question of the real capacity of mediation as a provider of agency for minority students when there are no visible outcomes from it.

In addition, when there is an explicit racial conflict, mediation is denied to the victims, calling for a protection that simplifies all cases and individuals, and forgets the success of mediation over punitive methods when conflicts arise among individuals who must have a continuous coexistence.

Thus, schooling institutions are failing minority students from a double perspective. As students, they are being offered a powerful technique that provides them the tools to solve their conflicts constructively, but which is limited to small confrontations and specific misunderstandings with peers, without influencing the whole dynamic of school life. As minority members, their participation in mediation processes is not acknowledged or it is banned. In the first case, it implies perpetuating the stereotypes related to those youngsters and their implications with conflict. In the second, it justifies denying a positive resolution tool based on ethnicity. Therefore, nowadays, instead of being a positive transformative tool, mediation in Spain becomes just another example of how powerful preconceptions are in our society and the challenges we are facing to make it more equal.

References

Boqué Torremorell, M^a Carme (2002). *Guia de mediació escolar*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat

Bush, R.A.; Folger, J.P. (1994). *The Promise of Mediation: Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Llei orgànica 2/2002, de 3 de maig, d'educació. BOE 106, de 4-5-2005

Carrasco, S. (dir) (2002) Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants, Vol. IV de AADD, *Infància i Famílies als inicis del segle XXI*, Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.

Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Gómez-Granell, C.; Miró, M.; Villà, R. (2006) *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Monogràfics, 8. CIIMU. Document descarregable a www.ciimu.org

Carrasco, S.; Villà, R.; Ponferrada, M.; Casañas, E. (2010) La Mediació en l'àmbit escolar. Dins de Casanovas, P.; Magre, J.; Lauroba, M.E.; et al., *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Barcelona: Editorial Huygens i Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya. 1a Edició. pàgs 429-507.

Casanovas, P.; Magre, J.; Lauroba, M.A. (dirs.) (2010) *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia

Dei, George Sefa (1996) *Anti-racism education, theory and practice*. Canada, Halifax: Fernwood publishing

Departament d'Educació (2007). *La convivència en els centres d'educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

Departament d'Educació (2009). "Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació", a *Quadern de legislació*, 82. Generalitat de Catalunya

Departament d'Educació (2006). "Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya", a *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* n. 4670-6.7.2006 pp.30093-30099

Departament d'Educació (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

Fernández, Isabel (1999) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.

Fong, Robert S.; Vogel, Brenda L.; Vogel, Ronald E. (2008). The Correlates of School Violence: An Examination of Factors Linked to Assaultive Behavior in a

Rural Middle School with a Large Migrant Population, *Journal of school violence*, v7 n3 p24-47. Routledge, Philadelphia

Franzé, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.

— (2008). A la sobra del origen. Lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. En M.I. Jociles y A. Franzé. *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, nº345, 23 – 60.

Gibson, M.A., Carrasco, S. (2009) The education of immigrant youth: some lesson from the U.S. and Spain. *Theory into practice*, 48: 249-257

Girard, K.; Koch, S.J. (199). *Conflict resolution in the schools. A manual for educators*. San Francisco: Jossey-Bass

Grossman, Arnold H.; Haney, Adam P.; Edwards, Perry; Alessi, Edward J.; Ardon, Maya; Howell, Tamika Jarrett (2009). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing and Coping with School Violence: A Qualitative Study, *Journal of LGBT youth*, v6 n1 p24-46. Routledge, Philadelphia

GRUPO INTER (2007). *Racism: a teenagers perspective. Results of preliminary research from Madrid, Spain*. Viena: Navreme

Isenhardt, M. W. & Spangle, M. L. (2000) *Collaborative Approaches to Resolving Conflict*, London: Sage.

James A, James A. 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage: London.

Martínez-Otero Pérez, Valentin (2001). “Convivencia escolar: problemas y soluciones”, a *Revista Computense de Educación* vol.12 n.1, pp.295-318

McCluskey, G.; Kane, J.; Lloyd, G.; et al (2011) ““teachers are afraid we are stealing their strength”: a risk society and restorative approaches in school”, in *British Journal of Educational Studies*, vol.59, num.2 pp. 105-199

Meredith, M., Sellman, E. (2013). Who misses out? Inclusive strategies for students with communicational difficulties. Sellman, E., Cremin, H.; McCluskey, G. (eds.) *Restorative approaches to conflict in schools*. London: Routledge. 240-252

Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación* nº, 362, 133-168. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156.

Peguero, Anthony A. (2008), Is immigrant status relevant in school violence research? an analysis with latino students, *Journal of school health*, v78 n7 p397-404. Blackwell Publishing, Massachusetts

Powell, Anne; Jenson, Jeffrey M. (2010). Predictors of Peer Victimization among Hispanic Adolescent Girls: Implications for School Social Work, *Children & schools*, v32 n4 p211-222. National Association of Social Workers (NASW), Washington, DC

Rezai-Rashti, G. (1995) Multicultural education, anti-racist education and critical pedagogy: reflections on everyday practice. en Ng, R.; Staton, P.; Scane, J. (eds.) *Anti-racism, feminism and critical approaches to education*. Canada, Toronto: OISE

Sellman, E.; Cremin, H.; McCluskey, G. (eds) (2013). Restorative approaches to conflict in schools. Interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships. London: Routledge

Sellman, E.M. (2003) *The processes & outcomes of implementing peer mediation services in schools: a cultural-historical activity theory approach*. PhD thesis, University of Birmingham

Serra, C. (2004) Rhetoric of exclusion and racist violence in a Catalan secondary school. *Anthropology and Education Quarterly*, 35:4, 433-450

Smokowski, Paul R.; David-Ferdon, Corinne; Stroupe, Nancy (2009). Acculturation and Violence in Minority Adolescents: A Review of the Empirical Literature, *Journal of primary prevention*, v30 n3-4 p215-263. Springer, New York

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. 206 pp.

Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones*, nº 12, 81 – 102

Troyna, B. (1993) *Racism and education*. Buckingham, Ca.: Open University Press

Tyson, Cynthia (2003). Research, race, and epistemology of emancipation. In López, Gerardo G.; Parker, L. (eds.) (2003). *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing

Van Dijk, T.A. (2004). Knowledge and news. *Revista Canaria de estudios Ingleses*, 49 p.71-86

Vilà, R. (2012). Students and diversity in the eye of the hurricane. Analysis of media discourses regarding school and conflict. Non published

Villà, R. (2012). Le racisme institutionnel dans la médiation scolaire. En C. Carra y B. Mabilon-Bonfils (eds.) *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions* (170-181). Artois, Francia: Artois Presses Université.

Walters, S. (2012). *Ethnicity, race and education. An introduction*. London: Continuum

EPÍLEG

La mediació, hauria salvat la Mónica?

Heus aquí la pregunta d'impossible resposta, perquè, què sabem nosaltres del que passava dins el seu cap, quin va ser el rol de cada ingredient a la combinació letal que va portar-la a treure's la vida? Coneixem la Mónica només a través de retalls de diari, de veus contradictòries que s'acusen i es defensen davant d'un fet incontestable: la seva mort.

I, malgrat tot, hem après prou com per respondre, potser no per la Mónica en particular, però si per tots i totes les Mòniques que s'han trobat, es troben i es trobaran en situacions similars.

La mediació, tal i com s'entén actualment a les escoles del nostre país, podria haver salvat la Mónica, però és molt probable que no ho fes. De fet, ni tan sols seria estrany que al seu institut existís algun programa en aquesta línia, que no s'hauria utilitzat com a eina per intentar millorar la seva situació al centre, possiblement ni s'hauria considerat. I, malgrat tot, la mediació, en tant que pràctica restaurativa, podria salvar no només vides, sinó també evitar experiències escolars catastròfiques.

Canadà és un dels països amb una lluita coordinada contra el bullying més destacada a nivell mundial. La xarxa PREVnet (www.prevnet.ca) és un referent a nivell mundial en la lluita contra el bullying. PREVnet coordina investigadors, autoritats, escoles i organitzacions amb l'objectiu de treballar conjuntament per acabar amb l'assetjament escolar.

Canadà és, a més, un país amb una gran diversitat ètnica. És un estat ha estat creat per població immigrant, amb un vast territori i importants recursos naturals, que permeten la contínua arribada de treballadors qualificats i d'immigració d'arreu del món. Si bé a nivell global la seva població segueix sent originàriament de les illes britàniques i altres països europeus, el país compta

també amb algunes de les ciutats més multiculturals del món, pel que fa a la diversitat d'origen dels seus habitants⁴⁸.

Però, a més, Canadà també compta amb un nombre destacable de població aborigen (un milió d'habitants del total de 31 milions de la població del país), que lluita per recuperar els drets perduts durant anys de dura discriminació i de processos d'assimilació institucionalitzada que negaven de manera severa la seva identitat.

És a dir, que Canadà no és només un país amb sensibilitat respecte l'assetjament, sinó també un país amb una realitat de diversitat ètnica i una política actual que aposta per un model multicultural i reparador. Aquest és, doncs, un marc ideal en el que fixar-nos per intentar imaginar què pot aconseguir la mediació i altres pràctiques restauratives al nostre país.

Tots els estudis publicats per PREVnet i altres institucions canadenques destaquen la importància d'un bon clima de centre com element clau de la prevenció del bullying (Moore, 2014; Craig & Pepler, 2014; IIRP, 2009; Cohen et. al., 2009; Syvertsen et. al., 2009; Smith, 2008) i aquests mateixos estudis assenyalen la rellevància de les pràctiques restauratives per assolir un bon clima.

PREVnet ha desenvolupat el programa Healthy Relationships Model (Craig & Pepler, 2012), que busca recuperar el respecte, confiança, comunicació, seguretat, independència i passar-ho bé com a puntals per unes bones relacions. Segons el seu model totes les relacions són importants i tenen un impacte, per tant l'objectiu és crear una xarxa de relacions de seguretat (relationship safety net) que eviti que mai ningú es trobi sol i desprotegit. La idea és, doncs, restaurar un sentit de comunitat en un món interconnectat electrònicament però desconnectat a nivell personal.

En aquest sentit, les pràctiques restauratives són un instrument ideal per establir aquesta reconexió amb la comunitat i per fer créixer el sentiment de

⁴⁸ <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/demo26a-eng.htm>

pertinença i de grup. Escoltant els demés, coneixent les seves pors i alegries, és com es fa possible l'empatia, el sentiment de grup i l'acollida mútua. En conseqüència, les pràctiques restauratives són ideals per la prevenció del bullying, perquè posen l'atenció en la relació i en l'entesa del mal causat. Si bé aquesta tesi s'ha centrat en la mediació escolar, en tant que pràctica destacada en el nostre context, els estudis també assenyalen la importància de ser flexibles, i d'adaptar l'instrument a utilitzar a les característiques de cada context.

Però tornem a fixar-nos en la Mónica. Si recordem les notícies publicades arran de la seva mort, un dels fet destacables és la defensa de pares i professors al bon clima del centre, assenyalant l'institut com un espai modèlic o, si més no, gens associat a la conflictivitat que acompanya segons quines escoles. És per això que fa un moment comentàvem que no seria d'estranyar que a l'institut hi hagués, fins i tot, un programa de mediació escolar.

Per tant, doncs, garantir un bon clima al centre de manera global no és suficient, ja que hi ha alumnat que corre el risc de quedar fora d'aquesta comunitat sense que hi hagi una presa de consciència que això sigui així, o sense que es valori les conseqüències que pot tenir aquesta exclusió. Per intentar superar aquesta situació ens és útil tornar a Canadà. Moore (2014) ens recorda que les pràctiques restauratives són molt més que la gestió de la conflictivitat. En aquest sentit, cal anar més enllà dels conflictes específics i fer un treball global, del dia a dia, que impliqui tots els membres de la comunitat educativa. A casa nostra, des de l'àmbit de la pedagogia, s'ha fet referència a la importància de l'ètica i de l'educació moral i cívica com a prioritat per educar cap a una ciutadania activa i compromesa, especialment en societats multiculturals (Vilafranca i Buxarrais, 2009; Buxarrais, 2006). Es tracta, per tant, de tenir en compte el que dicta la Convenció dels Drets de l'Infant de les Nacions Unides, i els principis de les pràctiques restauratives, amb l'objectiu de que les escoles treballin holíستicament per la defensa dels drets del seu alumnat a partir dels principis de no discriminació i igualtat, benestar i restauració, seguretat i cura, veu i participació.

No sabrem mai si la Mónica hauria triat un altre camí si hagués participat en un procés de mediació. No sabrem tampoc si ni tan sol hagués acceptat participar-hi. Però si que sabem que si la comunitat educativa hagués decidit que el benestar de cada un dels alumnes és responsabilitat col·lectiva, i que no hi ha personalitats que justifiquin l'aïllament. Si haguessin decidit que cap insult és una paraula sense importància i que una de les prioritats de l'escola és aprendre a conviure, respectar-se i ajudar-se mútuament. Molt probablement la Mónica encara seria avui a les aules.

RECOMANACIONS PER LA GESTIÓ DELS CONFLICTES A UNA ESCOLA ANTIRACISTA

És complicat i, fins a cert punt, inútil elaborar recomanacions per una escola antiracista des d'una perspectiva general. Pot semblar una frase massa categòrica o mancada de fonaments, però la seva justificació és simple i ràpidament demostrable: existeixen, actualment, recomanacions per garantir una escola antiracista elaborades específicament per l'àmbit català. I no només recomanacions, també trobem amb facilitat recursos, anàlisis, estratègies, materials, etc, que ens ajuden a reflexionar, prendre consciència i actuar dins l'àmbit escolar i educatiu per tal de garantir una educació que lluiti de manera activa contra el racisme a les aules. Però sobretot, són materials que, en molts casos, tenen en compte la naturalesa estructural del racisme i per tant no treballen des d'una perspectiva cultural naïf, sinó que presenten estratègies per apropar les desigualtats estructurals en les que es basa el racisme als alumnes i per revestir-les en les dinàmiques escolars.

Sense anar més lluny, el mateix Departament d'Educació va elaborar en algun moment de legislatures anteriors (amb el govern actual el Departament ha recuperat l'antic nom d'Ensenyament) uns documents que ofereixen recomanacions de treball antiracista pels centres escolars. Fixem-nos que he dit "en algun moment" i no de manera casual. Els documents als que faig referència – i que s'adjunten com annex -, van ser descarregats de la xarxa el 14 de juliol de 2014. Són quatre documents que pertanyen, tal i com indiquen les capçaleres, a la Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Direcció General de Planificació i Entorn, Subdirecció general de Llengües i Entorn, Servei d'Escola i Entorn. No estan datats, no s'explica amb quina finalitat han estat elaborats, i pel seu aspecte formal sembla que siguin més aviat documents de treball intern. De fet, l'estructura jeràrquica de la que es desprenen ja no existeix a l'organigrama actual del Departament d'Ensenyament, ni és possible trobar aquests documents a les seves pàgines web. Si que són accessibles, però, des de la pàgina institucional del Departament de Governació i Relacions Institucionals, seguint el següent

recorregut del menú: Inici > Àmbits d'actuació > Memòria, pau i drets humans > Recursos didàctics > Materials pedagògic > Educació intercultural i antiracista.

Pel que hem pogut deduir de la lectura dels documents, sembla que formarien part del treball de preparació del Pla de Convivència dels centres, aportant una definició del que cal entendre com educació intercultural i antiracista i detallant ítems de diagnosi i propostes d'actuació per avançar en el treball als centres. De fet, al document "Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte" (oct. 2013) recull literalment la majoria d'elements de diagnosi i propostes d'actuació descrites als documents comentats. El que és destacable aquí, però, no són els punts que finalment han passat a formar part del document publicat, sinó precisament aquells que han estat eliminats o que se n'ha canviat el redactat, perquè és en aquests canvis on podem observar com el Departament es desdiiu de les recomanacions proposades pels seus propis experts i aposta clarament per una educació no-racista enlloc d'una educació antiracista.

De nou, aquests termes són rellevants, ja que són els que s'utilitza als documents del Servei d'Escola i Entorn per contextualitzar i justificar una perspectiva determinada. Al document encapçalat pel títol *Educació antiracista, contingut de la part introductòria*, se'ns defineix el racisme com "un sistema de dominació i d'inequitat que té a veure sempre amb el poder [...] (i que) es justifica i es desenvolupa socialment utilitzant interessadament algunes de les característiques ètniques o culturals de les víctimes". Ens parla del racisme institucional i del racisme social, i ens adverteix de l'existència de mecanismes complexes que justifiquen els privilegis d'uns quants i fan creure en la responsabilitat dels desavantatges de les víctimes argumentant-la en una suposada incapacitat personal o grupal. La definició també reconeix el rol de la immigració estrangera com a part de la complexitat, el pluralisme i la conflictivitat de les societats actuals, però alhora en reconeix la virtut en tant que motor per prendre consciència de l'etnocentrisme i supremacia ideològica de la cultura hegemònica occidental.

En l'àmbit educatiu, explica, el racisme s'ha combatut tradicionalment des de l'educació no-racista, que "treballa per desfer els estereotips i posar en evidència els prejudicis envers persones i grups i combat les agressions i els comportaments racistes, però no actua contra les causes més fondes i estructurals del racisme". En canvi, el o els autors del document aposten per l'educació antiracista que "situa la diversitat cultural en el context de la desigualtat social, en les relacions de poder i les desigualtats estructurals lligades a l'origen o a la percepció social de les persones. [...] Fa èmfasi en els aspectes cognitius i no només en els ètics o comportamentals, es fixa en els aspectes institucionals i organitzatius, qüestiona les bases del racisme d'avui i confronta les finalitats de l'educació amb algunes lleis, normes i estructures, escolars, socials i polítiques, que les limiten o contradueixen." Finalment, descriu l'educació intercultural com "la resposta pedagògica a l'exigència de preparar a la ciutadania perquè pugui desenvolupar-se en una societat multicultural i democràtica" i proposa que això s'ha d'entendre a partir dels principis teòrics i pràctics de l'educació antiracista.

Com dèiem, doncs, al document d'elaboració del projecte de convivència s'han utilitzat la majoria dels punts proposats pel Servei d'Escola i Entorn, però s'ha anat amb molt de compte d'eliminar totes les referències a l'educació antiracista, parlant exclusivament d'educació intercultural. No es tracta només d'un canvi de nom, sinó de perspectiva. Així, aquells punts que feien referència explícita a les causes estructurals del racisme, o que demanaven una reflexió orientada a un tractament del racisme relacionat amb les estructures de poder s'han suprimit o reescrit de manera que s'ha buidat de contingut crític, deixant principalment les referències al respecte de la diversitat cultural, i amb èmfasi repetit a la promoció d'uns suposats "valors comuns" que no s'identifiquen. En resum, s'abandona de manera explícita l'educació antiracista, eliminant o minimitzant aquells elements que la defineixen, i es torna a l'educació no-racista, on l'objectiu és frenar els actes explícits i millorar el coneixement mutu, però no aprofundir en les causes de les desigualtats.

Veiem-ne alguns exemples:

En el document de treball, el punt 7 de diagnosi d'aula diu: "parlem de racisme explícitament quan cal". Aquest punt ha desaparegut al document publicat, que alhora n'ha afegit un altre "analitzem i posem en comú aquells aspectes que són comuns a totes les persones". Podem observar, doncs la descàrrega política i de compromís que es succeeix entre un i l'altre. En l'apartat de proposta d'actuacions a l'aula, el punt 20 afirma: "analitzar el fenomen de la immigració presentant les diferents visions: paternalista (*"Els hem d'ajudar a integrar-se"*), colorista (*"m'encanta l'estètica exòtica"*), assimilacionista (*"que s'adaptin o que marxin"*), segregacionista (*"els separem perquè són diferents"*). De nou, aquest punt ha desaparegut, mentre que se n'afegeixen tres de nous, dos d'ells referents a les confessions religioses i els acords de cooperació de l'estat amb aquestes, i un tercer en relació a la garantia de la competència lingüística del català.

El tractament de les diferents religions varia entre els dos documents en altres punts. La proposta d'actuació 23 del centre diu: "considerar la possibilitat d'establir al calendari escolar una festa de les anomenades de lliure disposició coincidint amb una festivitat important d'algun col·lectiu del centre". Aquesta proposta ha desaparegut del document publicat, que, en canvi hi afegit, també a l'apartat de propostes d'actuació al centre "facilitar, segons les necessitats de l'alumnat, diferents adaptacions del menú escolar: menú ordinari, menú de règim i menú vegetarià; sense augmentar exageradament el nombre d'opcions". De fet, aquest últim punt és un exemple clar de la tendència implícita del document publicat. Fixem-nos que aquí es proposa acomodar les necessitats o preferències alimentàries d'una minoria d'estudiants (en règim o vegetarians) mentre que es desaconsella ampliar massa més les opcions, que pot entendre's sense massa problemes com una referència velada a aquells col·lectius que per motius religiosos tenen limitacions en el menú.

Aquesta és, doncs, la perspectiva que promou el Departament d'Ensenyament, i que és absolutament coherent amb el que s'ha analitzat al llarg de la tesi: La diversitat entesa com un coneixement d'altres cultures, però sense un anàlisi de les desigualtats i, sobretot, sense una reflexió sobre la

responsabilitat de la societat majoritària en la discriminació. Per tant, si bé el coneixement ha de ser mutu l'esforç d'integració ha de procedir sobretot de la minoria, que ha d'adaptar-se a la majoria a partir de la promoció d'uns valors comuns que no queden definits. Com ja és evident a aquestes alçades del treball, des d'aquí hem defensat i argumentat que aquesta perspectiva no només no contribueix a reduir les desigualtats, sinó que és la base per la seva persistència i reproducció, ja que, recuperant el que deia el document del Servei d'Escola i Entorn, justifica i naturalitza els privilegis, i culpabilitza les víctimes de la seva situació subordinada.

Ara si, doncs, per fi, una única recomanació de caràcter general:

Les escoles han d'adoptar una perspectiva antiracista, que sigui conscient i treballi per analitzar i qüestionar les estructures de poder que justifiquen les desigualtats i que reconegui la responsabilitat de cadascun de nosaltres en la seva reproducció, així com en la potència que tenim en tant que agents de canvi.

Un treball en aquesta línia ha d'abordar no només el racisme sinó també els altres grans eixos de desigualtat que ens travessen en tant que individus membres d'una societat desigual: gènere, sexualitat, classe social i discapacitat.

La formació del professorat és clau per la introducció de l'antiracisme als centres, cal organitzar formacions específiques als mestres i professor en actiu, així com a la formació inicial del futur professorat. En aquest darrer cas, a més, cal procurar una inclusió transversal de la perspectiva als plans d'estudi.

El Departament d'Ensenyament ha de fer una aposta ferma i decidida per l'educació antiracista, acompanyada de la introducció de normativa específica i de propostes concretes. Aquesta és l'única via per aconseguir una transformació global, que abordi més enllà dels individus genuïnament interessats.

Un bon punt de partida és la recuperació del document de treball elaborat pel Servei d'Escola i Entorn, que fa propostes i recomanacions específiques encaminades a complir l'objectiu proposat. Aquest document mostra com el Departament compta amb professionals interns preparats i que poden liderar projectes de canvi. Es fa evident, per tant, que es tracta primordialment de voluntat política.

Pel que fa a les recomanacions referents a la mediació escolar derivades de la recerca, aquestes formen part del capítol del Llibre blanc i, per tant, han estat ja incorporades amb anterioritat al seu espai corresponent. Una d'elles fa ja referència explícita a com abordar el racisme des de les eines de justícia restaurativa. Així, es diu:

Impulsar una reflexió pedagògica profunda sobre el que s'entén convencionalment per conflicte escolar, en la línia de la literatura més recent, i ampliar el camp de definició de conflicte escolar als conflictes que s'originen al context sociocultural i traspassen els murs de l'escola (racisme, sexisme, homofòbia, etc.), tenint cura de no confondre ni encabir l'existència d'assetjament o bullying en la definició de conflicte.

En aquest cas, però, la recomanació busca ampliar els marges de la mediació, aconseguint la concepció d'aquesta eina com una estratègia àmplia, que no quedi limitada als conflictes entre alumnat d'un mateix centre, sinó que permeti resoldre de manera constructiva tots aquells on els membres de la comunitat educativa s'hi poden veure afectats, en diferents contextos i amb diverses parts.

Per contra, les recomanacions finals d'aquesta tesi busquen un abast més modest, o més focalitzat a la utilització de la mediació com a eina antiracista. Són recomanacions, per tant, específiques, que pretenen ser una eina útil, assequible i aplicable pels centres, a fi i efecte de promoure canvis en les estructures generals a partir del particular. És a dir, amb petites modificacions la mediació pot ser un motor de canvi que abordi molt més que la creació d'un clima positiu entre els afectats i que col·labori en la creació d'una escola inclusiva a tots els

nivells. Amb altres paraules, que deixi de ser un exemple més de les dinàmiques de racisme institucional que encara existeixen als centres i a l'administració educativa per convertir-se en un vehicle transformador i destructor de desigualtats.

Recomanacions generals

1. Diagnosticar les dinàmiques relacionals de l'escola, identificar els element d'unió i els de conflicte, trobar espais de treball per desmuntar els elements de conflicte i crear noves interaccions que promoguin una convivència positiva.

2. Crear espais i/o mecanismes de denúncia de comportaments discriminatoris per motius estructurals, provinguin de qui provinguin.

2.1 Explicitar què s'entén per actituds discriminatòries per facilitar-ne la identificació

2.2 Garantir la seguretat i anonimat dels denunciants

2.3 Promoure aquests espais i/o mecanismes a tot l'alumnat

2.4 Donar-los a conèixer entre el professorat i explicar que ells també els poden utilitzar, així com ser considerats part implicada

3. No menystenir les microviolències que es donen diàriament entre els adolescents (insults racistes, actituds individuals, petits gestos, etc.). No normalitzar-los en el marc de les relacions juvenils, abordar-los en tots els casos analitzant quina és l'estratègia correcta i tenint en compte que la confrontació directa amb els causants pot no ser sempre una bona solució i que la via punitiva és gairebé sempre contraproductent.

3.1 Fer un seguiment dels agressors i les víctimes per detectar-ne les dinàmiques que s'amaguen darrera els gestos explícits.

3.2 Abordar la problemàtica amb el grup classe, sense especificar, i tenint en compte les dinàmiques estructurals del grup.

3.3 Proposar a la víctima de manera confidencial la possibilitat de la mediació en aquells casos que es creu que un apropament entre implicats pot ser una via resolutive.

4. No simplificar la condició de víctima en la caracterització de la indefensió i la conseqüent necessitat de sobreprotecció. Agressions similars poden amagar dinàmiques molt diverses i reaccions molt diferents. És important prestar una atenció individualitzada i buscar l'estratègia més adequada en cada cas. En cas contrari s'està limitant la possibilitat d'agència de la víctima i se li estan negant els beneficis de processos resolutius restauratius.

5. Prioritzar la via restaurativa en les agressions contra desigualtats estructurals sempre que sigui possible i, en qualsevol cas, assegurar una reparació en tots i cadascun dels casos d'agressió, per tal d'assegurar un canvi d'actitud més profund que tingui beneficis més enllà de la penalització per l'agressió puntual castigada.

6. Establir vincles amb les famílies i les comunitats vinculades a l'estudiantat del centre per tal de col·laborar en la gestió de la conflictivitat aportant els seus coneixements especialitzats i participant en el diàleg amb el centre. De manera horitzontal i oberta, valorant i discutint les diferents perspectives.

7. Identificar de manera explícita la capacitat de la mediació per resoldre qualsevol tipus de conflictes. Establir les seves limitacions a partir de l'anàlisi individual de casuístiques i no a partir de tipologies de conflicte.

Establir la prioritització de la mediació i altres estratègies restauratives en la gestió de la conflictivitat del centre.

Recomanacions específiques

1. Incorporar en la formació en mediació els coneixements no occidentals relatius a la resolució positiva de conflictes. Reconèixer l'existència i el rol destacat de la justícia restaurativa en societats no occidentals actuals i històriques. Reivindicar-ne les arrels no occidentals com a estratègia de valorització dels coneixements d'altres societats.

2. Promoure la participació d'alumnat d'orígens diversos al servei de mediació, amb la incorporació conscient i volguda dels seus saber particulars, per utilitzar-los personalment com a mediadors i grupalment com a font de coneixements diversos i enriquiment del debat i el model de mediació del centre.

2.1 Reconèixer els coneixements culturals i identitaris diversos dels estudiants i treballar conjuntament per utilitzar-los en els processos de mediació.

2.2 Avaluar conjuntament amb l'equip de mediadors l'acumulació de sabers de l'alumnat que pot repercutir positivament al centre: coneixements lingüístics, estratègies tradicionals de resolució de conflictes, dinàmiques socials, etc.

2.3 Promoure i possibilitar les mediacions en idiomes diferents al català o castellà, si així ho desitgen les parts mediades i en tenen coneixement les parts mediadores.

2.4 Crear materials del servei de mediació en diferents idiomes, promocionant-los entre els membres del centre i les famílies.

2.5 Elaborar amb l'equip de mediadors un anàlisi dels usuaris del servei de mediació i les seves característiques i discutir-ne els motius.

2.6 Planificar amb l'equip de mediadors la promoció del servei tots els estudiants intentant revertir les tendències detectades a l'anàlisi.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES GENERALS

Aceves, Mario J.; Hinshaw, Stephen P.; Mendoza-Denton, Rodolfo; Page-Gould, Elizabeth (2010). Seek Help from Teachers or Fight Back? Student Perceptions of Teachers' Actions during Conflicts and Responses to Peer Victimization, *Journal of youth and adolescence*, v39 n6 p658-669. Springer, New York

Affonso, Dyanne D.; Mayberry, Linda; Shibuya, June Y.; Archambeau, Olga G.; Correa, Mary; Deliramich, Aimee N.; Frueh, B. Christopher (2010). Cultural Context of School Communities in Rural Hawaii to Inform Youth Violence Prevention, *Journal of school health*, v80 n3 p146-152. Wiley-Blackwell, Massachusetts

Akiba, Motoko (2010). What predicts fear of school violence among U.S. adolescents?, *Teachers college record*, v112 n1 p68-102. Teachers College, Columbia University, New York

Alba, R. & Holdaway, J. (eds.) (2013). The children of immigrants at school. A comparative look at integration in the United States and western Europe. NYU Press

Algozzine, Bob; McGee, Jennifer R. (2011). Reported Occurrence and Perceptions of Violence in Middle and High Schools, *Clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, v84 n3 p91-97. Routledge, Philadelphia

Allen, Korrie; Cornell, Dewey; Lorek, Edward; Sheras, Peter (2008). Response of School Personnel to Student Threat Assessment Training, *School effectiveness and school improvement*, v19 n3 p319-332. Routledge, Philadelphia

Anagnostopoulos, Dorothea; Buchanan, Nicole T.; Pereira, Christine; Lichty, Lauren F. (2009). School Staff Responses to Gender-Based Bullying as Moral Interpretation: An Exploratory Study, *Educational policy*, v23 n4 p519-553. SAGE Publications, California

Annandale, Neil O.; Heath, Melissa Allen; Dean, Brenda; Kemple, Ana; Takino, Yozo (2011). Assessing Cultural Competency in Schools Crisis Plans, *Journal of school violence*, v10 n1 p16-33. Routledge, Philadelphia

Ararteko (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Ararteko: País Vasco

Arkansas Safe Schools Initiative Division (2010). *Law Enforcement School Programs. Fact Sheet*. Arkansas Safe Schools Initiative Division. Criminal Justice Institute, University of Arkansas System, Little Rock.

Astor, Ron Avi; Benbenishty, Rami; Estrada, Jose Nunez (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools, *American Educational Research Journal*, v46 n2 p423-461. SAGE Publications, California

Astor, Ron Avi; Guerra, Nancy; Van Acker, Richard (2010). How Can We Improve School Safety Research?, *Educational researcher*, v39 n1 p69-78. SAGE Publications, California

Ausbrooks, Angela R. (2010). perceptions of violence: a youthful perspective, *School social work journal*, v34 n2 p1-17. Lyceum Books Inc. Chicago

Bakioglu, Aysen; Geyin, Cigdem (2009). what does school size do: safety perceptions of educators and students, *US-China education review*, v6 n10 p1-8. Online submission

Bender, C. J. Gerda; Emslie, Annemarie (2010). An Analysis of Family-School Collaboration in Preventing Adolescent Violence in Urban Secondary Schools, *Perspectives in education*, v28 n3 p55-69. Faculty of Education, University of the Free State, South Africa

Bhatti, G. (1999). Asian children at home and at a school: an ethnographic study. London: Routledge

Bickmore, Kathy (2008). School violence: preventative, restorative and educative approaches, *Education Canada*, v48 n1 p34-36, 38. Canadian Education Association, Toronto

Biggs, Bridget K.; Vernberg, Eric M.; Twemlow, Stuart W.; Fonagy, Peter; Dill, Edward J. (2008). Teacher Adherence and Its Relation to Teacher Attitudes and Student Outcomes in an Elementary School-Based Violence Prevention Program, *School psychology review*, v37 n4 p533-549. National Association of School Psychologists, Maryland

Bonilla-Silva, Eduardo (2006). Racism without racists, color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. Rowman & Littlefield publishers, inc. USA

Booren, Leslie M.; Handy, Deborah J. (2009). Students' Perceptions of the Importance of School Safety Strategies: An Introduction to the IPSS Survey, *Journal of school violence*, v8 n3 p233-250. Rutledge, Philadelphia

Bosworth, Kris; Ford, Lysbeth; Hernandez, Diley (2011). School Climate Factors Contributing to Student and Faculty Perceptions of Safety in Select Arizona Schools, *Journal of school health*, v81 n4 p194-201. Wiley-Blackwell, Massachusetts

Boyer, Wanda (2008). Girl-to-girl violence: the voice of the victims, *Childhood education*, v84 n6 p344. Association for childhood education international, Maryland

Bracy, Nicole L. (2011). Student perceptions of high-security school environments, *Youth & society*, v43 n1 p365-395. SAGE Publications, California

Bradley, Jon (2011). False accusations: a growing fear in the classroom, *Education Canada*, v51 n1. Canadian Education Association, Toronto

Brown, Jane; Munn, Pamela (2008). "School Violence" as a Social Problem: Charting the Rise of the Problem and the Emerging Specialist Field, *International studies in sociology of education*, v18 n3-4 p219-230. Routledge, Philadelphia

Brownstein, Rhonda (2010). Pushed out, *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, v75 n7 p23-27. Prakken Publications, Michigan

Buxarrais, M.R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación* n. 18, p. 201-227

Carmichael, Stokely; Hamilton, Charles (1967). *Black power*. Vinatge books, NY

Carra, C. et Mabilon-Bonfils (eds) (2012). *Violences à l'école. Normes et professionnalité en questions*. Artois Presses Université, France

Carrasco, S. (2002). Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu. Simposio 9: Multiculturalidad, inmigración y políticas educativas: de flexibilidades, permeabilidades y resistencias. Coordinado por Silvia Carrasco, Carlos Giménez y Pepi Soto. IX Congrés d'Antropologia FAAEE: Barcelona

Carrasco, S., (dir) (2002) *Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*, Vol. IV (AADD) *La Infància i les famílies als inicis del S. XXI*. Barcelona: CIIMU

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, in F. J. García Castaño & S. Carrasco (eds.) *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Colección Estudios Creade N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación, pp 367-400.

Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Gómez-Granell, C.; Miró, M.; Villà, R. (2007.) *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Monogràfics, 8. CIIMU. Document descarregable a www.ciimu.org

Carter, Melanie (2003). Telling tales out of schools: what's the fate of a black story in a white world of white stories?. In López, Gerardo G.; Parker, L. (eds.)

(2003). *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing

Casanovas, P., Magre, J., Lauroba, M.E. (dirs.) (2010). *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Cawood, Natalie Diane (2010). Barriers to the Use of Evidence-Supported Programs to Address School Violence, *Children & schools*, v32 n3 p143-149. National Association of Social Workers (NASW), Washington

Cebolla-Boado, H.; Garrido, L. (2010). The impact of immigrant concentrations in Spanish schools: school, class and composition effects. *European Sociological Review*, v.0, n.0, p.1-18

Chambers, Rebecca Anne; Zyromski, Brett; Asner-Self, Kimberly K.; Kimemia, Muthoni (2010). Prepared for School Violence: School Counselors' Perceptions of Preparedness for Responding to Acts of School Violence, *Journal of school counseling*, v8 n33. Montana State University, College of education Health and Human development, Montana

Chen, Ji-Kang; Astor, Ron Avi (2009). Students' Reports of Violence against Teachers in Taiwanese Schools, *Journal of school violence*, v8 n1 p2-17. Routledge, Philadelphia

Chen, Ji-Kang; Astor, Ron Avi (2010). School violence in Taiwan: examining how western risk factors predict school violence in an asian culture, *Journal of interpersonal violence*, v25 n8 p1388-1410. SAGE publications, California

Chen, Ji-Kang; Astor, Ron Avi (2011) (1). Students' Personal Traits, Violence Exposure, Family Factors, School Dynamics and the Perpetration of Violence in Taiwanese Elementary Schools, *Health education research*, v26 n1 p150-166. Oxford University Press, Oxford

Chen, Ji-Kang; Astor, Ron Avi (2011) (2). School Engagement, Risky Peers, and Student-Teacher Relationships as Mediators of School Violence in Taiwanese Vocational versus Academically Oriented High Schools, *Journal of community psychology*, v39 n1 p10-30. John Wiley & Sons, Inc., New Jersey

Chen, Ji-Kang; Wei, H. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students, *Social indicators research*, v100 n3 p479-498. Springer, New York

Cigainero, Lorraine (2009). the effectiveness of peer mediation on reducing middle school violence and negative behaviors. Ed.D. Dissertation, University of Phoenix. ProQuest LLC

Cohen, Jonathan; McCabe, Libby; Michelli, Nicholas M.; Pickeral, Terry (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, *Teachers*

college record, v111 n1 p180-213. Teachers College, Columbia University, New York

Cohen, R. (1995). *Students resolving conflict. Peer mediation in schools*. Goodyear, Tucson

Cole, M. (2009). The Color-Line and the Class Struggle: a Marxist response to critical race theory in education as it arrives in the United Kingdom, *Power and Education*, 1(1), 111-124.

Cole, M. (2009). On “white supremacy” and caricaturing, misrepresenting and diminishing Marx and Marxism: a response to David Gillborn’s “Who is afraid of Critical Race Theory in Education”. *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol.7. no.1, p.29-49

Cole, Mike (2011). *Racism and Education in the UK and the US, Towards a socialist alternative*. Palgrave Macmillan, NY

Craig, W., Pepler, D., Cummings, J., Quigley, D., & Daniels, T. (2012). PREVNet healthy relationships training module. Facilitator’s guide. Kingston, ON: Queen’s University.

Craig, W. & Pepler, D. (2014). Trends in healthy developments and healthy relationships. Trends analysis of canadian data from the Health behaviour in school-aged children (HBSC) survey from 2002, 2006, and 2010. Division of Childhood and adolescence, Centre for health promotion, Public health agency of Canada

Crenshaw, K.; Gotanda, N.; Peller, B.; Thomas, K. (eds.) (1995). *Critical race theory: key writing that formed the movement*. New York: The New Press

Crozier, Mary; Rokutani, Laurie; Russett, Jill L.; Godwin, Emilie; Banks, George E. (2010). A Multisite Program Evaluation of Families and Schools Together (FAST): Continued Evidence of a Successful Multifamily Community-Based Prevention Program, *School community journal*, v20 n1 p187-207. Academic Development Institute, Illinois

Cunningham, Charles E.; Cunningham, Lesley J.; Ratcliffe, Jenna; Vaillancourt, Tracy (2010). A Qualitative Analysis of the Bullying Prevention and Intervention Recommendations of Students in Grades 5 to 8, *Journal of school violence*, v9 n4 p321-338. Routledge, Philadelphia

Daniel, Yvette; Bondy, Karla (2008). Safe Schools and Zero Tolerance: Policy, Program and Practice in Ontario, *Canadian journal of educational administration and policy*, n70 p1-20. Faculty of Education, University of Manitoba, Winnipeg

Davis, T.; Johnson, K.R.; Martinez, G. A. (2001). *A reader on race, civil rights, and american law: a multicultural approach*. Durham, NC: Carolina Academic Press

Defensor Del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo

Delgado, R.; Stefancic, J. (eds.) (2000). *Critical Race Theory: the cutting edge* (2nd ed.) Philadelphia: Temple University Press

Delgado, Richard (2008). Foreword. In Gillborn, David. *Racism and education: coincidence or conspiracy?*. Routledge, NY

Delpit, Lisa (2006 [1995]). *Other people's children, cultural conflict in the classroom*. New York: the new press

Departament d'Ensenyament (2013). Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte. Generalitat de Catalunya

Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació; Departament d'Educació (2006). Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya, curs 2005-2006. Barcelona: Generalitat de Catalunya

Departament d'Interior; Departament d'Ensenyament (2001). Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Barcelona: Generalitat de Catalunya

Dessel, Adrienne (2010). prejudice in schools: promotion of an inclusive culture and climate, *Education and urban society*, v42 n4 p407-429. SAGE Publications, California

Díaz-Aguado, María José (dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, Ministerio de Educación

Eliot, Megan; Cornell, Dewey; Gregory, Anne; Fan, Xitao (2010). Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence, *Journal of school psychology*, v48 n6 p533-553. Elsevier, Orlando

Erickson, Christina L.; Lee, Serita; Mattaini, Mark A. (2009). A Community Prevention Approach to Peaceful Schools: Application of Wakanheza, *School social work journal*, v43 n1 p43-60. Lyceum Books, Inc., Chicago

Evenson, Amber; Justinger, Brooklyn; Pelischek, Elizabeth; Schulz, Sarah (2009). Zero Tolerance Policies and the Public Schools: When Suspension Is No Longer

Effective, *Communique*, v37 n5 p1, 6-7. National Association of School Psychologists, Maryland

Fong, Robert S.; Vogel, Brenda L.; Vogel, Ronald E. (2008). The Correlates of School Violence: An Examination of Factors Linked to Assaultive Behavior in a Rural Middle School with a Large Migrant Population, *Journal of school violence*, v7 n3 p24-47. Routledge, Philadelphia

Fontaine, Jocelyn; Debus-Sherrill, Sara; Downey, P. Mitchell; Lowry, Samantha S. (2010). *Violence Prevention in Schools: A Case Study of the Thurgood Marshall Academy Public Charter High School. Final Report*. Urban Institute, Washington

Franzé, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España : un balance de investigación. *Revista de Educación*, (345), 23–60.

García Castaño, F. J., & Olmos Alcaraz, A. (2012). Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela Madrid: Trotta

Garcia Laborda, Jesus (2011). teacher training through the regression model in foreign language education, *International journal of human sciences*, v8 n1 p46-57. On-line submission

Garcia-Reid, Pauline (2008). Understanding the Effect of Structural Violence on the Educational Identities of Hispanic Adolescents: A Call for Social Justice, *Children & schools*, v30 n4 p235-241. National Association of Social Workers (NASW), Washington, DC

Gastic, Billie (2010). Students and school adults: partners in keeping school safe, *Journal of school health*, v80 n6 p269-270. Wiley-Blackwell, Massachusetts

Gendron, Brian P.; Williams, Kirk R.; Guerra, Nancy G. (2011). An Analysis of Bullying among Students within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate, *Journal of school violence*, v10 n2 p150-164. Routledge, Philadelphia

Georgiou, Stelios N. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school, *Journal of school violence*, v8 n2 p100-119. Routledge, Philadelphia

Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press

Gibson, M. (1997). "Complicating the immigrant/involuntary minority typology" *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3): 431-454.

Gibson, M. (2005). "It's all about relationships: Growing a community of college-oriented migrant youth." A L. Pease-Alvarez & S. Schecter (Eds.). *Learning, teaching, and community: Contributions of situated and participatory approaches to educational innovation* (Pp. 47-68). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Gibson, M.A., Carrasco, S. (2009) The education of immigrant youth: some lesson from the U.S. and Spain. *Theory into practise*, 48: 249-257

Gillborn, David (2006). Citizenship education as placebo: 'standards', institutional racism and education policy. In *Education, citizenship and social justice*, 1 (1). Pp. 1-16

Gillborn, David (2007). Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit. Simposi sobre immigració i educació a Catalunya (Barcelona, 17 i 18 d'octubre de 2007). Download on January 17th in: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/David%20Gillborn.pdf>

Gillborn, David (2008). *Racism and education: coincidence or conspiracy?*. Routledge, NY

Gillbron, D. (2009). Who's afraid of Critical Race Theory in Education? A reply to Mike Cole's 'The color-line and the class struggle'. *Power & Education*, 1 (1), p. 125-131

Giroux, H. (2004). *Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy*. Harvard Educational Review, v. 64:3, p.278-308

Giroux, H. (2009). *Youth in a suspect society. Democracy or disposability?* Palgrave-Macmillan

Gomez, Diane Diaz (2010). *School violence prevention: climate and moral perspectives of sixth through eighth grade students attending a southern California catholic school*. Ph. D. Dissertation, University of California, Santa Barbara. ProQuest LLC

Green, Jennifer Greif; Dunn, Erin C.; Johnson, Renee M.; Molnar, Beth E. (2011). A Multilevel Investigation of the Association between School Context and Adolescent Nonphysical Bullying, *Journal of school violence*, v10 n2 p133-149. Routledge, Philadelphia

Grossman, Arnold H.; Haney, Adam P.; Edwards, Perry; Alessi, Edward J.; Ardon, Maya; Howell, Tamika Jarrett (2009). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing and Coping with School Violence: A Qualitative Study, *Journal of LGBT youth*, v6 n1 p24-46. Routledge, Philadelphia

GRUPO INTER (2007). *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid*. Viena: Navreme

Hakvoort, Ilse (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools, *Journal of peace education*, v7 n2 157-169. Routledge, Philadelphia

Hall, Horace R. (2008). student-parent-teacher partnerships: creating safe classrooms and communities, *Democracy & education*, v18 n1 p46-49. Lewis & Clark Graduate School of Education and Counseling, Portland

Hallford, Abby Jane Swanson (2009). an analysis of bullying legislation among the various states. Ed.D. Dissertation, Oklahoma State University. ProQuest LLC

Harding, David J. (2009). Collateral consequences of violence in disadvantaged neighborhoods, *Social forces*, v88 n2 p757-784. University of North Carolina Press, North Carolina

Hazel, Cynthia (2010). Interactions between bullying and high-stakes testing at the elementary school level, *Journal of school violence*, v9 n4 p339-356. Routledge, Philadelphia

Hernandez, Diley; Floden, Lysbeth; Bosworth, Kris (2010). How Safe Is a School? An Exploratory Study Comparing Measures and Perceptions of Safety, *Journal of school violence*, v9 n4 p357-374. Routledge, Philadelphia

Hernández Sánchez, C. (ed.) (2012). Racismo y educación, de la invisibilidad a la evidencia. Madrid: Universidad Complutense

Hilton, Jeanne M.; Annegale-Cole, Linda; Wakita, Juri (2010). A Cross-Cultural Comparison of Factors Associated with School Bullying in Japan and the United States, *Family journal: counseling and therapy for couples and families*, v18 n4 p413-422. SAGE publications, California

Howard, Kimberly A. S.; Budge, Stephanie L.; McKay, Kevin M. (2010). Youth Exposed to Violence: The Role of Protective Factors, *Journal of community psychology*, v38 n1 p63-79. John Wiley & Sons, inc., New Jersey

Hudson, Stephen C. (2009). *The influence of teacher attitudes towards policy and practice on middle school student discipline*. Ed.D. Dissertation, Dowling College. ProQuest LLC

IIRP Graduate School (2009). Improving School climate. Findings from schools implementing restorative practices. International Institute for Restorative Practices Graduate School

Jagers, Robert J.; Morgan-Lopez, Antonio A.; Flay, Brian R. (2009). the impact of age and type of intervention on youth violent behaviors, *Journal of primary prevention*, v30 n6 p642-658. Springer, New York

Johnson, Sarah Lindstrom (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature, *Journal of school health*, v79 n10 p451-465. Wiley-Blackwell, Massachusetts

Khoury-Kassabri, Mona; Astor, Ron Avi; Benbenishty, Rami (2009). Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence against Peers and Teachers: A Cross-Cultural and Ecological Analysis, *Journal of interpersonal violence*, v24 n1 p159-182. SAGE publications, California

Krahe, Barbara; Moller, Ingrid (2011). Links between Self-Reported Media Violence Exposure and Teacher Ratings of Aggression and Prosocial Behavior among German Adolescents, *Journal of adolescence*, v34 n2 p279-287. Elsevier, Orlando

La Vanguardia, 21 de Febrero de 2001. "Ferrusola lamenta que el inmigrante solo sepa decir 'buenos dias' y 'dame de comer'". Sociedad

La Vanguardia, 24 de Febrero de 2001. "Pujol defiende a su esposa pero precisa que las opiniones de Ferrusola no son las del govern". Sociedad

Lane, James F. (2009). *The frequency of school resource officer tasks and incidents of school violence*. Ed.D. Dissertation, University of Virginia. ProQuest LLC

Lazos Vargas, Sylvia R. (2003). "Critical Race Theory In Education: Theory, Praxis And Recommendations", A López, Gerardo G.; Parker, L. (eds.) (2003). *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing

Leff, Stephen S.; Thomas, Duane E.; Shapiro, Edward S.; Paskewich, Brooke; Wilson, Kim; Necowitz-Hoffman, Beth; Jawad, Abbas F. (2011). Developing and Validating a New Classroom Climate Observation Assessment Tool, *Journal of school violence*, v10 n2 p165-184. Routledge, Philadelphia

Lewis, Amanda E. (2003). *Race in the school yard: negotiating the color line in classrooms and communities*. Piscataway, NJ: Rutgers University Press

Limber, Susan P. (2011). Development, evaluation and future directions of the Olweus bullying prevention program, *Journal of school violence*, v10 n1 p71-87. Routledge, Philadelphia

Linares, Jose Jesus Gazquez; Diaz, Adolfo Javier Cangas; Fuentes, Maria del Carmen Perez; Acien, Francisca Lucas (2009). Teachers' Perception of School Violence in a Sample from Three European Countries, *European journal of psychology of education*, v24 n1 p49-59. Instituto Superior d Psicologia Aplicada, Lisboa

Marachi, Roxana; Avi Astor, Ron; Benbenishty, Rami (2007). Effects of Teacher Avoidance of School Policies on Student Victimization, *School psychology international*, v28 n4 p501-518. SAGE Publications, California

Marquez, M. Jauregui, I. (2005). La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educacion*, v.38, p. 105-119

Marshall, Megan L.; Varjas, Kris; Meyers, Joel; Graybill, Emily C.; Skoczylas, Rebecca B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line, *Journal of school violence*, v8 n2 p136-158. Routledge, Philadelphia

Martín, Elena; Rodríguez, Víctor; Marchesi, Álvaro (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE-FUHEM, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo Idea

May, David C.; Johnson, Jerry; Chen, Yanfen; Hutchinson, Lisa; Ricketts, Melissa (2010). Exploring Parental Aggression toward Teachers in a Public School Setting, *Current issues in education*, v13 n1. Arizona State University, Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona

Mayorga, Mary G. (2010). The effectiveness of peer mediation on student to student conflict, *Perspectives in peer programs*, v22 n2 p3-12. National Association of Peer Programs, Missouri

Melero, J. (2003) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. México Siglo XXI. Madrid.

Milam, A. J.; Furr-Holden, C. D. M.; Leaf, P. J. (2010). Perceived School and Neighborhood Safety, Neighborhood Violence and Academic Achievement in Urban School Children, *Urban review: issues and ideas in public education*, v42 n5 p458-467. Springer, New York

Mills, Martin; Keddie, Amanda (2010). Cultural Reductionism and the Media: Polarizing Discourses around Schools, Violence and Masculinity in an Age of Terror, *Oxford Review of Education*, v36 n4 p427-444. Routledge, Philadelphia

Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2000). Las cifras de la educación en España. Curso 1996-1997. On-line document: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2000.html>

Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2012). Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010. On-line document: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>

Mooij, Ton (2011) (1). Differences in Pupil characteristics and motives in being a victim, perpetrator and witness of violence in secondary education, *Research papers in education*, v26 n1 p105-128. Routledge, Philadelphia

Mooij, Ton (2011) (2). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives, *Teachers and teaching: theory and practice*, v17 n2 p227-253. Routledge, Philadelphia

Moore, S. (2014). Restorative practices in Ontario Schools. Findings & recommendations. Ontario Ministry of Education Safe & Accepting Schools Branch

Mora-Merchán, J; Ortega, R; Justicia, F; Benítez, Juan L. (2001) "Violencia Entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR", a Revista de Educación, n.325 maig-agost, p.323-338

Mossle, Thomas; Kleimann, Matthias; Rehbein, Florian; Pfeiffer, Christian (2010). Media use and school achievement - boys at risk?, *British journal of developmental psychology*, v28 n3 p699-725. British Psychological Society, Leicester

Nebot, Manel (coord.) (2009, 2a ed.). Factors de risc en Estudiants de Secundària de Barcelona. Resultats principals de l'informe FRESC 2004. Barcelona: Agència de la Salut Pública de Barcelona

Nebot, Manel (coord.) (2010). Informe FRESC 2008, resultats principals. Barcelona: Agència de la Salut Pública de Barcelona

Ogbu, J. (1974). The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood. Orlando, FL: Academic Press

Ogbu, J. (1978). Minority education and caste. The american system in cross-cultural perspective. New York: Academic Press

Olweus, D. (1979). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1983) "Stability of aggressive reaction patterns in males: A review", a *Psychological Bulletin*, n. 86, pp. 852-875.

Oñederra, J.A. (2004) El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net. Facultad de Psicología de la U.P.V.

Park-Higgerson, Hyoun-Kyoung; Perumean-Chaney, Suzanne E.; Bartolucci, Alfred A.; Grimley, Diane M.; Singh, Karan P. (2008). The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis, *Journal of school health*, v78 n9 p465-479. Blackwell Publishing, Massachusetts

Pearson, Darryl Xavier (2010). The Perceptions of Cross Cultural Student Violence in an Urban School Setting, Ed.D Dissertation, University of Southern California. ProQuest LLC, Miami

Peguero, Anthony A. (2008), Is immigrant status relevant in school violence research? an analysis with latino students, *Journal of school health*, v78 n7 p397-404. Blackwell Publishing, Massachusetts

Peláez-Paz, C.; Jociles, M.I. (eds.) (2014). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*. Madrid: traficantes de sueños

Pérez, Anna (coord.) (2013). Informe FRESC 2012, 25 anys d'enquestes a adolescents escolaritzats de Barcelona. Barcelona: Agència de la Salut Pública de Barcelona

Pernice-Duca, Francesca; Taiariol, Jennifer; Yoon, Jina (2010). Perceptions of School and Family Climates and Experiences of Relational Aggression, *Journal of school violence*, v9 n3 p303-319. Routledge, Philadelphia

Petrosino, Anthony; Guckenburg, Sarah; DeVoe, Jill; Hanson, Thomas (2010). *What Characteristics of Bullying, Bullying Victims, and Schools Are Associated with Increased Reporting of Bullying to School Officials? Issues & Answers. REL 2010-No. 092 (ED511593)*. Regional educational laboratory Northeast & Islands, Massachusetts

POLLOCK, Mica (2004). *Colormute. Race talk dilemmas in an american school*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press

Pottinger, Audrey M.; Stair, Angela Gordon (2009). Bullying of Students by Teachers and Peers and Its Effect on the Psychological Well-Being of Students in Jamaican Schools, *Journal of school violence*, v8 n4 p312-327. Routledge, Philadelphia

Poveda, D.; Jociles, M.I.; Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, vol 5 n 3

Powell, Anne; Jenson, Jeffrey M. (2010). Predictors of Peer Victimization among Hispanic Adolescent Girls: Implications for School Social Work, *Children & schools*, v32 n4 p211-222. National Association of Social Workers (NASW), Washington, DC

Pulido, R.; Martin Seoane, G.; Diaz Aguado, M. J. (2010). School violence roles and sociometric status among Spanish students, *US-China education review*, v7 n1 p51-61. On-line submission

Raihani (2011). A whole-school approach: a proposal for education for tolerance in Indonesia, *Theory and research in education*, v9 n1 p23-39. SAGE Publications, California

Ramirez Garcia, Angeles (2011). *La trampa del velo. El debate sobre el uso de pañuelo musulman*. Madrid: Editorial Catarata

Rattansi, Ali (2007). *Racism, a very short introduction*. Oxford University Press, New York

Regan, Mary Elana (2009). implementation and evaluation of a youth violence prevention program for adolescents, *Journal of school nursing*, v25 n1 p27-33. SAGE Publications, California

Robers, Simone; Zhang, Jijun; Truman, Jennifer (2010). *Indicators of School Crime and Safety: 2010. NCES 2011-002/NCJ 230812*. National Center of Education Statistics, US

Rorie, Melissa; Gottfredson, Denise C.; Cross, Amanda; Wilson, Denise; Connell, Nadine M. (2011). Structure and Deviancy Training in After-School Programs, *Journal of Adolescence*, v34 n1 p105-117. Elsevier, Florida

Rudasill, Kathleen Moritz; Reio, Thomas G., Jr.; Stipanovic, Natalie; Taylor, Jennifer E. (2010). A Longitudinal Study of Student-Teacher Relationship Quality, Difficult Temperament, and Risky Behavior from Childhood to Early Adolescence, *Journal of school psychology*, v48 n5 p389-412. Elsevier, Orlando

Sapouna, Maria (2010). Collective efficacy in the school context: does it help explain victimization and bullying among greek primary and secondary school students?, *Journal of interpersonal violence*, v25 n10 p1912-1927. SAGE Publications, California

Schachter, Ron (2010). Discipline gets the boot, *District administration*, v46 n1 p26-28. Professional Media Group, LLC., Connecticut

Sela-Shayovitz, Revital (2009). Dealing with School Violence: The Effect of School Violence Prevention Training on Teachers' Perceived Self-Efficacy in Dealing with Violent Events, *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*, v25 n8 p1061-1066

Sellman, Edward (2011). Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity Characterise Successful Implementation?, *British educational research journal*, v37 n1 p45-60. Routledge, Philadelphia

Serra, Carles (2001). Identitat, racism i violència. Les relacions interètniques en un institut català. Tesi Doctoral, Universitat de Girona

Shuval, Kerem; Pillsbury, Charles A.; Cavanaugh, Brenda; McGruder, La'rie; McKinney, Christy M.; Massey, Zohar; Groce, Nora E. (2010). Evaluating the Impact of Conflict Resolution on Urban Children's Violence-Related Attitudes and Behaviors in New Haven, Connecticut, through a Community-Academic Partnership, *Health education research*, v25 n5 p757-768. Oxford University Press, Oxford

Simon, Thomas R.; et. al. (2009). The Ecological Effects of Universal and Selective Violence Prevention Programs for Middle School Students: A Randomized Trial, *Journal of consulting and clinical psychology*, v77 n3 p526-542. American Psychological Association, Washington

Simonds, Thomas Andrew (2009). Violence Prevention in United States Society of Jesus Secondary

Síndic de Greuges de Catalunya (2006). Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari

Síndic de Greuges de Catalunya (2008). La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari

Smith, J. D. (2008). "Promoting a Positive School Climate: Restorative Practices for the Classroom," in Pepler, D. and W. Craig (eds.) *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying* (PREVNet Series, Vol. 1)

Smokowski, Paul R.; David-Ferdon, Corinne; Stroupe, Nancy (2009). Acculturation and Violence in Minority Adolescents: A Review of the Empirical Literature, *Journal of primary prevention*, v30 n3-4 p215-263. Springer, New York

Snyder, I. (2009). The stories that divide us: media (mis)representations of literacy education. *English in Australia*, v. 44, 1 p.13-23

Somech, Anit; Oplatka, Izhar (2009). Coping with School Violence through the Lens of Teachers' Role Breadth: The Impact of Participative Management and Job Autonomy, *Educational administration quarterly*, v45 n3 p424-449. SAGE Publications, California

Stone, Susan; Astor, Ron; Benbenishty, Rami (2009). Teacher and Principal Perceptions of Student Victimization and the Schools' Response to Violence: The Contributions of Context on Staff Congruence, *International Journal of educational research*, v48 n3 p194-213. Elsevier, Orlando

Suarez-Orozco, Carola; Bang, Hee Jin; Onaga, Marie (2010). Contributions to Variations in Academic Trajectories amongst Recent Immigrant Youth, *International journal of behavioral development*, v34 n6 p500-510. SAGE publications, California

Suyapa, Silvia; Blitstein, Jonathan; Williams, Jason; Ringwalt, Chris; Dusenbury, Linda; Hansen, William (2010). *Impacts of a Violence Prevention Program for Middle Schools: Findings from the First Year of Implementation. NCEE 2010-4007*. National Center for education Evaluation and Regional Assistance, Maryland

Syvertsen, A. K.; Flanagan, C. A. and M. D. Stout (2009). "Code of Silence: Students' Perceptions of School Climate and Willingness to Intervene in a Peer's Dangerous Plan," *Journal of Educational Psychology* 101: 219-232.

Tamutiene, Ilona (2008). School violence: experiences of absentee students, *Journal of school violence*, v7 n1 p115-130. Routledge, Philadelphia

TERRÉN, E., 2002. El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de

representación. *Revista Migraciones*, 12, pp. 81-102.

TERRÉN, E., 2004. ¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración. En E. TERRÉN. *Incorporación o asimilación*. Madrid: Catarata, pp. 61-83.

TROYNA, Barry (1993). *Racism and education. Research perspectives*. Bukingham: Open University Press, & Toronto: OISE Press

Turkum, Ayse Sibel (2011). School violence: to what extent do perceptions of problem solving skills protect adolescents?, *Educational sciences: theory and practice*, v11 n1 p127-132. Educational consultancy, Ltd. Istanbul

Tyson, Cynthia (2003). Research, race, and epistemology of emancipation. In López, Gerardo G.; Parker, L. (eds.) (2003). *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing

Van Dijk, T.A. (2004). Knowledge and news. *Revista Canaria de estudios Ingleses*, 49 p.71-86

Vilafranca, I.; Buxarrais, M.R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*, n. 242, p. 115-130

Vivolo, A. M.; Holt, (2011). Individual and contextual factors for bullying and peer victimization: implications for prevention, *Journal of school violence*, v10 n2 p201-212. Routledge, Philadelphia

Vonhm Benda, Ebenezer Mainlehwon (2010). Activity Report: Peace Education in Liberia, *Journal of peace education*, v7 n2 p221-222. Routledge, Philadelphia

Waasdorp, Tracy Evian; Pas, Elise T.; O'Brennan, Lindsey M.; Bradshaw, Catherine P. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies among Students, School Staff, and Parents, *Journal of school violence*, v10 n2 p115-132. Routledge, Philadelphia

Walters, Sue (2012). *Ethnicity, race and education. An introduction*. London: Continuum

Walton, Gerald (2011) Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v32 n1 p131-144. Routledge, Philadelphia

Waterman, Stephanie J.; Burstyn, Joan N. (2008). Including All Staff in an Alternative School's Effort to Reduce Violence, *Journal of school violence*, v7 n2 p39-57. Routledge, Philadelphia

Wieviorka, Michel (1991). *El espacio del racismo*. Paidós, Barcelona, Spain.

Williams, Jenny (1985). Redefining institutional racism. In *Ethnic and racial studies*, volume 8 issue 3

Woglom, Lauren; Pennington, Kim (2010). The Bystander's Dilemma: How Can We Turn Our Students into Upstanders?, *Social education*, v74 n5 p254-258. National Council for the Social Studies, Maryland

Yablon, Yaacov Boaz (2009). Gender differences in peace education programs, *Gender and education*, v21 n6 p689-701. Routledge, Philadelphia

Yavuzer, Yasemin; Gundogdu, Rezzan; Dikici, Ayhan (2009). teachers' perceptions about school violence in one turkish city, *Journal of school violence*, v8 n1 p29-41. Routledge, Philadelphia

Young, Ellie L.; Nelson, David A.; Hottle, America B.; Warburton, Brittney; Young, Bryan K. (2011). Relational aggression among students, *Education digest: essential readings condensed for quick review*, v76 n7 p24-29. Prakken publications, Miami

Younghusband, Lynda (2009). How safe are our teachers?, *Education Canada*, v49 n3 p48-50. Canadian Education Association, Toronto

Yurtal, Filiz; Artut, Kazim (2010). an investigation of school violence through turkish children's drawings, *Journal of interpersonal violence*, v25 n1 p50-62. SAGE Publications, California

Zirkel, Sabrina; Bailey, Fatima; Bathey, Shrimathi; Hawley, Rebecca; Lewis, Unity; Long, Deborah; Pollack, Terry; Roberts, Zachary; Stroud, Regina Stanback; Winful, Audrey (2011). "Isn't that What "Those Kids" Need?" Urban Schools and the Master Narrative of the "Tough, Urban Principal", *Race, ethnicity and education*, v14 n2 p137-158. Routledge, Philadelphia

Zucker, Marla; Spinazzola, Joseph; Pollack, Amie Alley; Pepe, Lauren; Barry, Stephanie; Zhang, Lynda; van der Kolk, Bessel (2010). Getting Teachers in on the Act: Evaluation of a Theater- and Classroom-Based Youth Violence Prevention Program, *Journal of school violence*, v9 n2 p117-135. Routledge, Philadelphia