

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Teoria de l'Educació

Doctorat en Educació



Prevención del *bullying* a través del

Proyecto *Trasgresione*

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Kety Romeo

Dirigida por:

Dra. Laura García Raga

Dra. Roser Grau Vidal

València, 2023

Dra. Laura García Raga, Profesora Titular del Dpto. de Teoría de la Educación de la Universitat de València

Dra. Roser Grau Vidal, Profesora Contratada Doctora del Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València

CERTIFICAN:

Que el presente trabajo, titulado “Prevención del *bullying* a través del Proyecto Trasgressione”, ha sido realizado bajo su dirección por Kety Romeo, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València.

Y para que conste firman el presente certificado en Valencia, a 8 febrero de 2023



Fdo. Laura García Raga



Fdo Roser Grau Vidal

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Las palabras nunca serán suficientes para expresar mi gratitud por la inmensa cantidad de trabajo y compromiso que mis directoras de tesis, las profesoras Laura García Raga y Roser Grau Vidal, me dedicaron en la realización de mi tesis doctoral, y por mostrarme que de nuestros errores podemos encontrar la motivación para volver a empezar. Sus enseñanzas han sido y serán siempre una gran inspiración para mi trabajo como profesora. Les estoy profundamente agradecida por haberme demostrado que siempre es posible mejorar y que los sueños, con determinación, obstinación y dedicación, pueden hacerse realidad.

¡Gracias de todo corazón!

Doy las gracias a mi colega y profesora de la Universidad de Valencia, Donatella Donato, siempre servicial y amable a la hora de aclarar cualquier duda.

Doy las gracias al Dr. Angelo Aparo, coordinador del Grupo de Trasgresión, y a los entrevistados, que dedicaron su tiempo a permitirme recopilar los datos para mi trabajo de tesis.

Además, doy las gracias al comandante de la prisión de Opera (Milán), Amerigo Fusco, que me brindó la gran oportunidad de conocer el mundo de la detención.

Un enorme agradecimiento también para mis amigas y colegas, Vania y Antonella, que me animaron cuando estaba a punto de dejarlo todo.

Dedico mi tesis a mis hijos, Gabriele y Christian, para que puedan alcanzar sus objetivos vitales con determinación, y para que cada caída les enseñe a levantarse con más fuerza que antes, haciendo de su existencia algo espectacular.

A Vincenzo, mi compañero de vida, sin su apoyo nunca habría llegado tan lejos. Gracias por estar siempre ahí, sobre todo en los momentos de desánimo.

A mi padre, a mi madre, a mi hermana Marilena y a todos aquellos que han cruzado sus vidas con la mía y me han dejado algo bueno.

Gracias por ser mis cómplices, por animarme, cada uno a su manera, en este viaje intenso y apasionante, para lo bueno y para lo malo. Me vienen tantos recuerdos a la cabeza que es imposible encontrar las palabras adecuadas para honrarlos. Para todos vosotros son mis emociones, mis sonrisas y mis lágrimas, las que se mezclen en un bagaje de sincero afecto y gratitud.

Gracias por hacer que mi hito fuera realmente especial.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	11
PARTE I: MARCO TEÓRICO	19
CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN RETO EDUCATIVO.....	21
1.1. Aproximación conceptual a la convivencia escolar	21
1.2. La escuela como espacio de convivencia.....	24
CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL <i>BULLYING</i>	31
2.1. Qué es el <i>bullying</i>	31
2.2. Tipos de <i>bullying</i>	36
2.3. Participantes en el <i>bullying</i>	37
2.3.1. Las personas acosadoras.....	39
2.3.2. Víctimas	43
2.3.3. Testigos	46
2.4. Factores influyentes en el <i>bullying</i>	51
2.4.1. Estilos educativos: familias de acosadores y víctimas.....	51
2.4.2. El papel del profesorado.....	57
2.4.3. El acoso en el patio y el diseño de los espacios escolares	63
2.5. Perfil jurídico del <i>bullying</i>	65
2.5.1. Recorrido normativo sobre <i>bullying</i> a nivel internacional	65
2.5.2. Marco jurídico ante el acoso escolar en el contexto italiano.....	70
CAPÍTULO III. INVESTIGACIONES SOBRE EL ACOSO ESCOLAR	79
3.1. Prevalencia del acoso escolar a nivel internacional.....	79
3.2. Investigaciones en Italia.....	86
3.2.1. Valle de Aosta y Piamonte.....	87
3.2.2. Bolonia.....	88
3.2.3. Provincia de Florencia	89
3.2.4. Provincia de Roma	89
3.2.5. Nápoles	90
3.2.6. Calabria	92
3.2.7. La ciudad de Palermo.....	93

3.2.8. <i>Cerdeña</i>	94
3.2.9. <i>Milán</i>	95
CAPÍTULO IV. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE EL BULLYING EN LA ESCUELA	99
4.1. Iniciativas institucionales de afrontamiento del acoso escolar	100
4.2. Actuaciones específicas de prevención e intervención ante el bullying	105
4.2.1. <i>Recogida de información</i>	105
4.2.2. <i>Trabajo directo con el alumnado que ha intervenido en el acoso</i>	106
4.2.3. <i>Trabajo con el grupo-aula</i>	110
4.2.4. <i>Modelos de apoyo entre iguales</i>	120
4.2.5. <i>Trabajo con las familias</i>	126
4.2.6. <i>Enfoque curricular transversal</i>	127
4.2.7. <i>Actuaciones en el contexto social</i>	131
PARTE II : MARCO PRÁCTICO	133
CAPÍTULO V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DEL PROYECTO TRASGRESSIONE	135
5.1. Objetivos y enfoque del proyecto <i>Trasgressione</i>	135
5.2. Agente impulsor del proyecto: <i>Gruppo della Trasgressione</i>	137
5.2.1. <i>Finalidad y composición</i>	137
5.2.2. <i>Origen del Gruppo della Trasgressione</i>	140
5.2.3. <i>Las actividades del Gruppo della Trasgressione</i>	144
5.3. Fases del desarrollo del proyecto	148
5.4. Contexto de intervención	152
5.5. Muestra	154
5.6. Análisis de los efectos del proyecto	156
5.6.1. <i>Enfoque metodológico</i>	156
5.6.2. <i>Instrumentos de recogida de información</i>	158
5.6.3. <i>Procedimiento y análisis de resultados</i>	165
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO Y EFECTOS DEL PROYECTO TRASGRESSIONE	167
6.1. Análisis derivados de las entrevistas con los adolescentes	167
6.1.1. <i>Libertad para los adolescentes</i>	169
6.1.2. <i>La ira en los adolescentes</i>	174

6.1.3. <i>La relación padre-hijo</i>	177
6.1.4. <i>Adicciones, elecciones y micro-elecciones</i>	178
6.2. Análisis derivados de las entrevistas con los reclusos	181
6.2.1. <i>Macrotema 1: Sentido del yo: dignidad y función</i>	183
6.2.3. <i>Macrotema 3: experiencia e intento de superar el estigma</i>	216
6.2.4. <i>Macrotema 4: una familia a la que aferrarse</i>	225
6.2.5. <i>Macrotema 5: impacto con el exterior</i>	231
6.2.6. <i>Macrotema 6: sentido de sí mismo y planificación del futuro</i>	248
6.2.7. <i>Macrotema 7: experiencias y problemas dentro de la cárcel</i>	256
6.3. Resultados derivados de la entrevista de la profesora	265
6.3.1. <i>Puntos fuertes</i>	265
6.3.2. <i>Puntos débiles</i>	268
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	269
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
ANEXOS	293
ANEXO 1. <i>Encuesta sobre legalidad</i>	295
ANEXO 2. <i>Boletín informativo realizado por alumnos de 4º</i>	325

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Acoso en los centros de secundaria de Cagliari</i>	p. 94
Tabla 2	<i>Acoso moral en los centros de secundaria de Cagliari</i>	p. 94
Tabla 3	<i>Acoso verbal y físico en los centros de secundaria de Cagliari</i>	p. 95
Tabla 4	<i>Acoso escolar en las escuelas primarias italianas</i>	p. 96
Tabla 5	<i>Acoso escolar en las escuelas secundarias italianas</i>	p. 97
Tabla 6	<i>Iniciativas europeas para afrontar el acoso escolar</i>	pp. 101-104
Tabla 7	<i>Situación actual de las personas ex-reclusas participantes</i>	pp. 155-156
Tabla 8	<i>Temas tratados en el foro de discusión</i>	p. 160
Tabla 9	<i>Entrevista</i>	pp. 162-163
Tabla 10	<i>Escritos e intervenciones de los adolescentes</i>	p. 169
Tabla 11	<i>Macrotemas y subtemas de análisis</i>	pp. 181-182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Distribución de la muestra según sexo</i>	p. 154
Figura 2	<i>Fases en la Investigación Acción Participativa</i>	p. 158

INTRODUCCIÓN

La realidad escolar representa en la vida diaria de los y las adolescentes un lugar fundamental para su experiencia social, ya que es aquí donde experimentan diferentes modos de interacción, aprenden las normas de conducta y fortalecen sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Ahora bien, ese contexto a veces puede convertirse en el escenario de comportamientos agresivos que afectan a su desarrollo. Cuando estas conductas violentas son repetitivas en el tiempo y suponen una intención y un ataque, sea este verbal y/o físico, se generan consecuencias negativas para todos los agentes implicados. Estamos refiriéndonos al *bullying*, eje fundamental de esta Tesis Doctoral que será estudiado tanto desde un punto de vista teórico como más práctico, a través del diseño y de la implementación de un programa innovador que podría minimizar esta problemática.

Sin duda, la elección de esta temática se ve condicionada por la preocupación ante los frecuentes episodios de violencia que afectan a nuestras escuelas, quizá excesivamente enfatizados y estigmatizados por los medios de comunicación. Mi experiencia como docente y mi contacto directo con esta problemática, me ha motivado a desarrollar la investigación presentada, que no se limita a enfocar y cristalizar los fenómenos ya manifestados, sino que trata de analizar e identificar caminos más adecuados para una prevención.

En el contexto social actual, el término *bullying*, en comparación con años atrás, se ha convertido en un concepto de uso frecuente, lo cual ha podido llegar a generar cierta superficialidad e insensibilidad al evaluar los hechos. Cada vez que aparece un nuevo video en Internet, o se publican noticias sobre acciones atroces realizadas por menores contra sus pares, por un momento nos despertamos y solo entonces nos preguntamos

cuáles son las razones de tanta violencia. Por otra parte, son frecuentes los mitos que giran alrededor del *bullying* y que no facilitan una intervención eficaz, como las declaraciones nostálgicas del tipo “los jóvenes ya no son lo que eran”. De esta manera, se subestiman las causas y orígenes del problema. También desde algunos centros educativos se afirma que el acoso no es demasiado frecuente o que es inofensivo, y algunas familias tienden a decir frases del tipo “es cosa de niños/as”.

No obstante, también es bueno señalar la otra cara de la moneda que nos muestra que, a pesar de que el acoso escolar está subestimado y muy extendido, hay profesionales con la motivación suficiente para cooperar con el fin de frenar el fenómeno, además de alumnado que está dispuesto a mostrar su solidaridad y comprensión hacia los compañeros y las compañeras que se encuentran en situaciones de dificultad. Así pues, el estudio presentado pretende enfocarse desde esta mirada más positiva y ofrecer una contribución concreta al conocimiento sobre la calidad de las relaciones escolares y de los fenómenos de acoso escolar. Para ello nos basamos en el análisis de un programa, que consideramos innovador, que incluye la colaboración y participación activa del llamado *Gruppo della Trasgressione*, formado por profesionales especializados, estudiantes y personas que se encuentran en prisión o que ya han salido de la misma. En definitiva, el objetivo general de esta tesis es estudiar en profundidad un programa de prevención del acoso escolar entre adolescentes con la colaboración y participación de reclusos y ex reclusos que forman parte de dicho grupo. En esta línea, los objetivos específicos son:

- Configurar el marco teórico del estudio, con la finalidad de esclarecer una serie de conceptos y de perspectivas que han guiado el proceso de investigación.
- Realizar un análisis global inicial para detectar las principales dificultades y la situación del alumnado objeto de estudio respecto a la violencia y a los comportamientos relacionados con el acoso escolar.

- Comprobar la idoneidad del programa diseñado a través de los escritos realizados por el alumnado tras sus encuentros con los reclusos que participaron en esta investigación.

En concreto, se pretenden analizar los efectos de un programa con 88 estudiantes del *Centro Professionale Pia Marta* de Milán y, si bien se trata de una investigación limitada a un contexto, es posible que sus resultados puedan animar a desarrollar experiencias similares en otros espacios. El objetivo principal de esta investigación es prevenir la aparición de conductas violentas que puedan generar casos de acoso escolar a través del contacto y de la escucha activa de las experiencias vividas por 6 reclusos y ex reclusos del *Gruppo della Trasgressione*. Para ello, a través de diversas actividades programadas, los 88 adolescentes presenciarán la realización de entrevistas a 6 ex reclusos, con el propósito de concienciar a los y las adolescentes de las consecuencias de la violencia y de las conductas delictivas.

Para el logro de nuestros propósitos, se estructura el trabajo en dos grandes bloques. El primero de ellos consta de cuatro capítulos que proporcionan la base teórica de la investigación, esbozando un panorama lo más completo y exhaustivo posible de la temática objeto de estudio, así como algunas posibilidades de intervención a través de diferentes estrategias educativas. En el segundo bloque, nos encontramos con los capítulos quinto, sexto y séptimo, en donde se presenta y describe en detalle el plan de investigación diseñado y los resultados obtenidos a partir de la intervención. Finalmente, se exponen las conclusiones y discusión de la tesis.

De manera específica, se ofrece a continuación el objetivo de cada uno de los capítulos:

CAPITULO I. Se pretende examinar la convivencia escolar como reto educativo, haciendo referencia a la escuela como espacio idóneo para mejorarla y describiendo algunos problemas más frecuentes con los que nos encontramos.

CAPÍTULO II. Se busca profundizar sobre el *bullying*, ofreciendo una aproximación conceptual, tipos, efectos influyentes y el perfil jurídico en el contexto italiano.

CAPÍTULO III. Nos centramos en algunas de las principales investigaciones desarrolladas a nivel internacional sobre el *bullying*, así como en investigaciones concretas llevadas a cabo en el contexto italiano.

CAPÍTULO IV. Nos detenemos en iniciativas de intervención, así como en algunas estrategias más concretas.

CAPÍTULO V. En este capítulo se aborda el estudio de campo. Se definen en él los objetivos de la Tesis Doctoral, así como la metodología de la investigación. Se describen las características, objetivos y principales actividades del *Gruppo della Trasgressione*. También se describe el contexto específico de la intervención, la muestra que ha participado en el estudio de campo y los instrumentos de recogida de información. Se detalla el Proyecto *Trasgressione* y se explica el procedimiento y análisis de resultados.

CAPÍTULO VI. Este capítulo se ocupa de exponer los resultados del estudio de campo realizado. En primer lugar, se detalla la información recabada y analizada derivada de los foros de discusión con los adolescentes, explicando cada una de las categorías trabajadas (libertad, ira, relación padre-hijo, dependencias, elecciones y microelecciones). Posteriormente, se realiza un análisis de las entrevistas realizadas con los reclusos y ex reclusos a través del análisis fenomenológico interpretativo (IPA) (Smith, 1996).

CAPÍTULO VII. Se presentan las conclusiones finales de la Tesis Doctoral, donde se aborda una revisión de las aportaciones más importantes que se han constatado a través de la realización del estudio de campo desarrollado, así como las limitaciones y futuras líneas de investigación.

La reflexión sobre los resultados permitirá ver cómo la propuesta presentada puede influir de manera efectiva y positiva en el fomento de valores y competencias sociales que, en definitiva, pueden mejorar las relaciones interpersonales y prevenir el acoso escolar. Al mismo tiempo, la confrontación activa, la reflexión, el testimonio de la propia experiencia, la toma de conciencia de los propios actos y la consiguiente asunción de responsabilidad permiten la reconstrucción de un ciudadano que, una vez fuera de la cárcel, puede contribuir realmente a evitar cualquier conducta y acción desajustada en la sociedad. Si bien es cierto que en nuestra intervención solo se estudia un contexto específico, estamos convencidas de que esta investigación puede abrir nuevas perspectivas de estudio que pueden desarrollarse en el futuro con miras a la aplicación de proyectos similares en diferentes contextos educativos.

Entre otras circunstancias, quisiera en estas primeras páginas mencionar una que me llamó especialmente la atención. Fue una frase pronunciada por un ex recluso en libertad condicional, miembro activo del *Gruppo della Trasgressione* desde hace más de 10 años, y que reflejo aquí en su traducción al español: "antes era libre de cuerpo, pero prisionero de mente, ahora soy prisionero de cuerpo, pero libre de mente". La libertad de mente, verdadero indicador del cambio, sólo se consigue a través de un largo camino que comienza dentro de la prisión y continúa fuera, con la confrontación activa entre los reclusos y la sociedad, la comunicación, el intercambio de reflexiones, la introspección, el reconocimiento de las propias acciones y fragilidades, y la expresión de las mismas.

Es cierto que las experiencias durante la realización de esta tesis fueron muy emocionantes y significativas para mí, porque no sólo descubrí un mundo desconocido, sino que también tuve que aceptar mis límites, mis ansiedades, mis miedos, etc. De hecho, me daba miedo entrar, y más aún estar en contacto con presos de máxima seguridad. La idea de dar la mano a personas que habían cometido asesinatos me horrorizaba, pero luego aprendí a superar mis miedos y mis límites, a interactuar con ellos, a conocerlos en su presente y no en su pasado. Adoptando una actitud positiva y aceptando a los que me rodeaban, descubrí un mundo fascinante con potencial para el mundo exterior.

Finalmente, me gustaría hacer referencia a Durkheim (1979), quien entiende que: *L'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Essa ha lo scopo di suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che richiedono da lui sia la società politica nel suo insieme che il settore particolare al quale egli è destinato* (p. 32).

[La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Su finalidad es suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ámbito particular al que está destinado.]

Siguiendo el pensamiento del sociólogo francés, consideramos que en cada uno de nosotros hay dos seres complementarios y distintos: uno es el ser individual, constituido por los estados mentales de nuestra vida personal; el otro comprende las ideas, sentimientos, hábitos y creencias que no expresan nuestra personalidad, sino el contexto social al que pertenecemos. Juntos forman el ser social, y el objetivo último de la educación es, precisamente, construir este ser social en cada uno de nosotros.

Hoy, desafortunadamente, pesamos que, más que nunca, predomina el ser individual en detrimento del ser social. La mejor estrategia contra los comportamientos de acoso es intentar construir una sociedad basada en la democracia, el respeto a los derechos de los demás y la comprensión hacia los que más necesitan de protección; una sociedad basada en los principios de la ética y la legalidad. El reto, por tanto, para las familias y los centros educativos debiera ser el de poder contrarrestar los comportamientos de acoso, incluso sin el apoyo de proyectos adecuados. Y esto sólo es posible con la EDUCACIÓN.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN RETO EDUCATIVO

El interés por la convivencia escolar ha incrementado en los últimos años. Ha crecido también la atención y la preocupación dentro de la comunidad educativa, seguramente por la aparición de episodios violentos como el maltrato del alumnado, las agresiones físicas y verbales entre compañeros y compañeras, el racismo, la exclusión social, el vandalismo hacia las propiedades ajenas y la falta de respeto hacia las normas o hacia los docentes; se han llegado incluso a dar situaciones de suicidio y acoso sexual, y se ha detectado la presencia de sustancias psicoactivas y armas.

La convivencia se conforma, entonces, como un reto educativo y fomentar valores como el diálogo, el respeto, la tolerancia, el reconocer la diferencia del otro, así como enseñar a afrontar conflictos de forma positiva es función de los centros educativos. En este primer capítulo nos aproximamos a la convivencia escolar de manera conceptual, analizando su significado, así como la importancia de la escuela en promocionarla. Asimismo, nos referimos a algunos problemas específicos de convivencia.

1.1. Aproximación conceptual a la convivencia escolar

El término convivencia es complejo por la gran cantidad de acepciones atribuidas. Carbajal nos señala que esta palabra se utiliza por primera ocasión en la historiografía española en 1900 para hacer referencia a una etapa de la Edad Media en la cual “musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas a pesar de sus diferencias y tensiones” (Carbajal, 2013, p. 14). En ese contexto, el significado de convivencia supone que las personas viven juntas e instauran relaciones pacíficas y no violentas.

Finalizando los años 80, las investigaciones se encuentran más vinculadas con la disciplina, entendida como el conjunto de normas y maneras de actuar que conforman el

clima de un centro y de un aula. Se entiende, por tanto, que las normas son fundamentales para promover relaciones interpersonales positivas y respetuosas entre las personas.

No obstante, el término convivencia cobra especial relevancia a partir de los años 90 con el informe de la UNESCO sobre la educación (Delors, 1996). En dicho documento, el concepto de convivencia se convierte en uno de los cuatro pilares de la educación; de esta forma, “aprender a convivir”, o aprender a vivir con los demás, es una finalidad de la educación y uno de los principales retos. Pasa, en definitiva, a ser fundamental para la vida: “¿cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (Delors, 1996, p. 10). Así pues, en un mundo como el nuestro, caracterizado por el pluralismo cultural, étnico, religioso, lingüístico, ideológico, etc., es necesario aprender a convivir, y la escuela, como “microsociedad”, es el lugar idóneo para promover este aprendizaje.

En Italia, al igual que en la mayoría de los países, el tema de la convivencia escolar, y en particular aquellos aspectos relacionados con los conflictos detectados en las aulas, toma gran relevancia en el discurso educativo en las tres últimas décadas. Se incorpora el concepto de convivencia en el ámbito escolar debido, seguramente, al aumento de la diversidad social y étnica del alumnado, como consecuencia de la migración global y al aumento de la preocupación social por los niveles de violencia en las escuelas.

Ahora bien, el concepto de convivencia escolar va evolucionando en función de las distintas circunstancias socioculturales y normativas, con diversos matices (García-Raga y López, 2014). De manera general, se detectan dos enfoques en relación con este concepto. El primero de ellos asocia la convivencia a problemas de disciplina, a la violencia, así como a su prevención e intervención. El otro enfoque relaciona la

convivencia a la promoción de las relaciones sociales y a la calidad de las interacciones producidas en la comunidad educativa, independientemente de que existan o no problemas.

El primer enfoque, por tanto, pone el centro de atención sobre la violencia y confiere mucha importancia al control de los comportamientos agresivos del alumnado, haciendo especial referencia a los sistemas de castigo ante la falta de cumplimiento de las normas. Desde este enfoque, por tanto, “el fomento a la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas” (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28). Podríamos, decir, de esta manera, que esta perspectiva ofrece una visión restringida de la convivencia. Ahora bien, como nos indica Uruñuela (2009), la convivencia, además de la ausencia de violencia, debe incorporar la construcción diaria de relaciones de uno consigo mismo, con las demás personas y con el entorno. Estas relaciones deberían estar sustentadas en la dignidad humana, en la paz positiva y la promoción de los valores de respeto, diálogo y solidaridad.

Desde el otro enfoque, la búsqueda de una convivencia positiva (Ibarrola-García e Iriarte, 2012) es un reto de la educación y no puede surgir como una reacción ante los conflictos. La convivencia se entiende, por tanto, como “todas aquellas manifestaciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28). Para Fierro y Fortoul (2011) constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los actores educativos.

Como síntesis, el concepto de convivencia escolar que recoge lo señalado anteriormente es el propuesto por García-Raga y López (2010):

Una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, y cuya influencia traspasa los límites el espacio escolar (p. 22).

Así pues, el objetivo de las intervenciones educativas no debería ser que desaparezcan los conflictos, sino fomentar que existan unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución (Martín et al., 2003). Esto apoya la idea de una perspectiva preventiva de la intervención escolar. Como nos indica Alzate (1998), los conflictos “son inevitables, necesarios y pueden tener aspectos beneficiosos, ayudan al desarrollo, a la identidad, a la reflexión y a la mejora, en general, del individuo y de la sociedad” (p. 18). En la misma línea, Lederach (2000) afirma que el conflicto “es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”. Ahora bien, es cierto que no siempre los conflictos se afrontan de manera pacífica y comunicativa, con lo que aparecen problemas de convivencia en los que nos centraremos posteriormente.

1.2. La escuela como espacio de convivencia

Durante los últimos años, una gran diversidad de intelectuales y profesionales educativos han afirmado que no solo promover la convivencia debe ser uno de los aspectos prioritarios de la función educativa del siglo XXI, sino que la escuela, como ámbito en el que se establecen relaciones interpersonales y en el que el alumnado emplea

muchas horas, se muestra como un espacio social adecuado para “aprender a vivir juntos”.

Como nos dicen García-Raga y López (2011):

las sociedades del tercer milenio, en cierta medida desencantadas con la labor de los sistemas educativos, demandan de los centros docentes no solo la socialización de los jóvenes en unos códigos disciplinarios de buena ciudadanía y la adquisición de conocimientos instrumentales para el desarrollo de su vida profesional futura, sino que la escuela trabaje en la construcción de entornos pedagógicos donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica y participen activamente en el respeto de los principios democráticos (p. 534).

Ahora bien, la complejidad de la escuela viene dada por una serie de factores interconectados: la naturaleza y la calidad de los conocimientos a aprender; la diversidad de las personas que entran en el proceso en términos de responsabilidad, motivación, compromiso y moralidad; el contexto histórico, físico, social y cultural en el que se desarrolla; y la no linealidad con la que se logra el aprendizaje (Sergiovanni, 2001/2002, prefacio de Comoglio, p. 8). De hecho, no existe una interdependencia necesaria entre la programación, los planes de estudio, los procesos de enseñanza y los resultados; la naturaleza y el número de variables son difíciles de identificar y se producen diagnósticos inciertos (Sergiovanni, 2001/2002, prefacio de Comoglio, p. 11). Dado que el entorno escolar es “turbulento” y la práctica indeterminada, para la mayoría de los problemas no existen soluciones técnicas y racionales prefabricadas (Sergiovanni, 2001, p. 45).

Que la escuela sea un sistema complejo se debe también a que en ella coexisten las comunidades del profesorado, del alumnado, de las familias y de los directivos, con objetivos a veces únicos, a veces divergentes (Wald y Castleberry, 2000/2010, prefacio de Comoglio, p. 7). La escuela es una realidad dinámica y adaptativa que vive en el límite

entre el orden y el desorden, en constante cambio y con numerosas y dinámicas conexiones entre los miembros.

Es importante trabajar para construir la escuela como un grupo más amplio de individuos comprometidos con un proyecto común y capaces de convivir. Para ello, es imprescindible tomar conciencia de la escuela y el aula como espacios regidos por normas compartidas a través de un pacto común. De ahí la necesidad de investigar nuevas estrategias adaptadas a los nuevos tiempos y a nuestras escuelas cambiantes, ya que los conflictos son inevitables y, en muchas ocasiones, los diferentes miembros de la comunidad educativa no van a ser capaces de afrontarlos.

Moreno y Torrego (1999, pp. 5-7) distinguen entre seis tipos de conflictos que dificultan la convivencia y que a continuación describimos:

- Disrupción en las aulas: considerada como un factor preponderante que dificulta, impide y entorpece el clima de convivencia escolar. Se refiere al conjunto de actitudes inadecuadas (falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones, impertinencia) que un grupo de alumnos y alumnas protagoniza, perturbando el normal desarrollo de las clases y obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.
- Problemas de disciplina: normalmente son conflictos, entre el profesorado y el alumnado, en los que se desarrollan conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia y que pueden desestabilizar la vida en el aula. Por ejemplo, el incumplimiento de tareas, los retrasos injustificados o la falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, entre otros. Pueden llegar en algunas ocasiones al desafío, la amenaza y la agresión por parte del alumno a un profesor, o viceversa.

- Maltrato entre compañeros o *bullying*: los procesos de intimidación y victimización entre pares o, lo que es igual, entre compañeros de aula o de centro. Es un abuso sistemático de poder, un comportamiento intencionado y repetido (incluye maltrato físico, verbal o psicológico) que puede ser realizado por un individuo o grupo, el cual adopta un papel dominante en virtud de su fuerza o por ser mayores, provocando deliberadamente daño o miedo en otra persona más débil. Una modalidad dentro del *bullying* más reciente es el *ciberbullying*, que, de acuerdo con Smith (2018), es una conducta agresiva e intencional que se repite de manera frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Ahora bien, aunque el *ciberbullying* ha sido definido por muchos autores, no existe definición homogénea de este fenómeno; si bien la mayoría de los investigadores coinciden en la inclusión de los tres criterios ya propuestos en la definición del *bullying* tradicional: la intencionalidad de causar daño, la duración a lo largo del tiempo y el desequilibrio de poder (Beale y Hall, 2007; Tintori et al., 2023). Al ser el objeto de estudio principal de esta tesis, no profundizaremos más en el *bullying* por ahora, centrándonos en este asunto en el segundo capítulo.
- Vandalismo y daños materiales: la espectacularidad y expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para llamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores. En entornos ideologizados cumplen una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva. Sirvan de ejemplo el destrozo de mesas, cristales, paredes y armarios; el pintado de grafitis obscenos, amenazantes o insultantes; o la quema de libros, entre otros.

- Violencia física: se ha detectado un alarmante incremento de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares, lo que ha llevado a algunos países a tomar medidas drásticas como colocar detectores de metales, vigilantes de seguridad, circuitos cerrados de televisión, presencia policial en las proximidades, etc.
- Acoso sexual: aunque este tipo de conflicto podría considerarse, en cierta medida, como una forma particular de *bullying*, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos una categoría aparte.

Para Zabalza (2002), básicamente todas las conductas violentas incluyen actos que tienen que ver con la violencia física o verbal contra personas y la violencia o deterioro deliberado de las cosas.

Por su parte, Calvo (2003, pp. 32-77) hace un estudio exhaustivo de diferentes tipos de problemas de convivencia diferenciando entre:

- Conductas de rechazo hacia el aprendizaje: Se incluyen aquí aquellos comportamientos que se realizan para evitar situaciones de enseñanza/aprendizaje que no alteran sustancialmente el ritmo de trabajo de sus compañeros, aunque afectan negativamente a la capacidad de respuesta educativa del profesor. Por ejemplo, no asistir al centro sistemáticamente, llegar tarde a clase, no llevar los materiales, no participar en el desarrollo de las clases, no realizar los trabajos, etc.
- Conductas de trato inadecuado: Se originan por desconocimiento de las formas de relación apropiadas en el entorno escolar. Esta dificultad para conocer y aplicar correctamente estas reglas puede depender fundamentalmente de:
 - a) el carácter tácito o expreso que tengan las reglas; y/o

- b) la posibilidad de que el alumno o la alumna pueda verificar de una forma sencilla que esté cumpliendo las reglas adecuadamente, esto es, que discrimine con facilidad si está actuando correcta o incorrectamente.
- Conductas disruptivas: De acuerdo con el citado autor, se refiere al conjunto de comportamientos que pueden variar desde ligeras interrupciones en clase al enfrentamiento verbal o incluso físico con el profesor. No obstante, son menos graves que las conductas agresivas.
 - Conductas agresivas: Son aquellas que más alteran la convivencia de un centro educativo y producen efectos más nocivos.

La intervención de los centros educativos ante estos problemas de convivencia variará según su gravedad, con lo que resulta importante saber diferenciarlos. Asimismo, desarrollar una u otra actuación dependerá de otros factores implicados como el tamaño de los centros, la edad del alumnado o la implicación del profesorado, pero lo que está claro es que existen múltiples estrategias educativas que pueden utilizarse para mejorar la situación de los centros. Sin duda, consideramos que es una responsabilidad importante de los profesionales educativos conformar escuelas como espacios de convivencia. A algunas de estas estrategias de prevención de violencia y promoción de convivencia nos dedicaremos en páginas posteriores del trabajo.

CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL *BULLYING*

Como decíamos en anteriores páginas, los centros educativos son espacios de convivencia, donde pueden adquirirse valores y competencias sociales, pero es aquí donde también pueden producirse relaciones antisociales e, incluso, violencia. En este capítulo, nos centraremos en un tipo de problema de convivencia escolar, en concreto en el acoso escolar, denominado por muchos como *bullying*.

Nos acercaremos conceptualmente al término para posteriormente analizar los tipos, las personas implicadas, y los factores influyentes. Asimismo, finalizaremos centrándonos en el perfil más jurídico de la temática, ya que, en la actualidad, al menos en Italia, el acoso escolar puede incluso considerarse un delito; no por la intención de causar daño a alguien durante un tiempo prolongado, sino porque las consecuencias de las acciones de la persona que acosa son de gran magnitud, por lo que no se puede subestimar ni descuidar.

2.1. Qué es el *bullying*

La principal definición de *bullying* de la que derivan estudios posteriores, tanto en el contexto internacional como en el italiano, se debe a Dan Olweus (18 abril de 1931 – 20 septiembre de 2020), quien fue profesor de psicología en la Universidad de Bergen (Noruega). También fue becario del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias del Comportamiento de Stanford y presidente de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Agresión, la principal autoridad mundial en estudios sobre la agresión y el acoso. Para Olweus (1998), la situación de acoso queda definida en los siguientes términos:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas

(una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan (p. 25).

De las definiciones utilizadas por diferentes autores que han trabajado la temática (Bradshaw y Waasdorp, 2020; Lee, 2004; López y Sabater, 2018) se deducen rasgos distintivos del fenómeno:

- Intencionalidad: el acosador lleva a cabo un comportamiento provocador y agresivo con la exclusiva intención de dañar y ofender a su víctima.
- Asimetría: un desequilibrio de poder entre la víctima y el acosador. No es acoso cuando dos individuos de la misma fuerza (física y psicológica) discuten o se pelean; debe haber una asimetría en la relación, que puede estar relacionada con el carácter, la edad, la fuerza física o el género (por ejemplo, hombres contra mujeres). La víctima experimenta un sentimiento de impotencia frente al individuo o grupo que le persigue.
- Persistencia: un solo episodio de acoso no constituye acoso; la acción debe ser continuada en el tiempo para que sea considerada acoso.

Con el fin de obtener una imagen lo más precisa posible del alcance del fenómeno en diferentes países –europeos y no europeos–, Smith (2003b), junto con colegas de distintas nacionalidades, utilizó un método para realizar comparaciones transnacionales de los significados de los términos relacionados con el acoso escolar en distintos idiomas. La herramienta utilizada por Smith consistía en 25 dibujos animados, que representaban figuras humanas estilizadas e ilustraban diferentes situaciones sociales, que podían o no tener que ver con el acoso.

En Inglaterra, por ejemplo, el término *bullying* semánticamente se refiere más al ámbito de la violencia física, mientras que los términos asociados al acoso y la exclusión

social son hostigamiento, intimidación y tormento. En otros países, sin embargo, el término enfatiza la violencia verbal y relacional. En Japón, por ejemplo, el término *ijiime* tiene una fuerte connotación de acoso indirecto/verbal, pero hace poca referencia a la exclusión social, que se indica específicamente con el término *nakamahazushi*.

La traducción del término *bullying* al italiano ha planteado dificultades; a veces mal confundido por *ragazzata* (chiquillada), el término *to bully* significa en realidad utilizar la intimidación y, como iremos viendo, incluso supone ir más allá que intimidar. En italiano, como en otros idiomas, no existe una expresión que traduzca exactamente este concepto.

En el *bullying* los roles se cristalizan en el tiempo; cada actor se comporta según reglas no escritas, asume el comportamiento que los otros actores esperan de él y debe preservar una identidad, aunque sea en sentido negativo. El término *ragazzata* se refiere, en cambio, a aquellos comportamientos que no prevén una rigidez de roles en la relación y, sobre todo, en ellos no hay una intención voluntaria de dañar al otro o de hacer daño (Smorti, 2003).

Las consecuencias son, sin duda, diferentes, pues en el acoso escolar o *bullying*, la víctima experimenta un profundo sufrimiento psicológico; es una persona individual que se convierte en el blanco de la diversión del otro o del grupo, deshumanizada hasta el nivel de un “juguete”, en detrimento de su dignidad humana.

Asimismo, resultan interesantes los indicadores expresados por Olweus para diferenciar si hay o no *bullying*. Los indicadores primarios evidencian la presencia del fenómeno, mientras que los secundarios pueden ser indicios, pero no constituyen por sí una evidencia de *bullying* (Olweus, 1996, como se citó en Maggi y Buccoliero, 2006).

- Indicadores primarios en la escuela: la víctima es amenazada repetidamente, humillada y/o golpeada, siendo incapaz de reaccionar ante las discusiones en las que se ve envuelta.
- Indicadores secundarios en la escuela: la víctima está sola y se le excluye de los juegos de equipo durante el recreo; parece no tener amigos. Tiende a permanecer cerca del profesor y parece apática, deprimida y abatida. Puede mostrar un deterioro progresivo del rendimiento escolar.
- Indicadores primarios en casa: la víctima vuelve del colegio con la ropa hecha jirones o los libros estropeados. Tiene arañazos, cortes y moratones que no puede explicar.
- Indicadores secundarios en casa: la víctima no lleva a los compañeros a casa, no es invitada a las fiestas, e/o inventa excusas para no ir a la escuela. Puede presentar síntomas de estrés que se pueden traducir en náuseas o dolor de estómago, vomitando por la mañana antes de ir al colegio, o por la noche puede tener malos sueños y/o dolores de cabeza. Durante el día muestra cambios de humor con frecuentes estallidos de ira, estando siempre triste, infeliz y deprimida. Pide o roba dinero a la familia para cumplir con las exigencias del acosador.
- Indicadores de un posible acosador: se comporta de forma violenta y agresiva, especialmente con los compañeros más débiles, actuando normalmente en grupo. En casa suele presumir de las fechorías del colegio, trayendo dinero u objetos que no le pertenecen.

Ahora bien, es importante mencionar que algunos conceptos erróneos están muy arraigados en la mente de las personas adultas. Familias y profesorado cometen en ocasiones el error de considerar el acoso escolar bien como “un gimnasio” que entrena al

alumnado para enfrentarse a la vida, o como un juego o una broma normal entre niños y niñas en la que las personas adultas no tienen derecho a intervenir.

No obstante, las pruebas demuestran lo dramáticas que pueden ser las consecuencias del acoso escolar y que afectan a todos los actores, ya sean víctimas, agresores o espectadores (Avilés, 2006; Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020).

De manera específica, ser víctima de acoso escolar puede dar lugar a síntomas depresivos (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Graham, Bellmore y Mize, 2006) y de ansiedad (Yang et al., 2013), y, como consecuencia, a un descenso del rendimiento académico (Rettew y Pawlowski, 2016). En los casos más graves, el acoso escolar puede dar lugar a ideas suicidas, intentos de suicidio o incluso suicidios consumados (Brunstein, Sourander y Gould, 2010).

Para quienes agreden, la relación de dominio-sumisión también les afecta y puede suponerles consecuencias psicológicas, físicas y sociales de estabilización de un equilibrio perverso de relación interpersonal (Avilés, 2006). Y aunque resulte paradójico, con su actitud, el alumnado que acosa consigue frecuentemente la aprobación y hasta la admiración de algunos de sus compañeros, lo cual puede reforzar sus actitudes intimidatorias. Además, hay investigaciones que demuestran un peligro añadido y es que las personas que han sido acosadoras en su infancia pueden tener hijos o hijas con los mismos patrones de conducta (Wandera et al., 2017).

Respecto a los chicos y las chicas que observan y mantienen una actitud condescendiente con el acoso y pasiva ante el sufrimiento ajeno, las consecuencias no son tan evidentes. Sin embargo, pueden conllevar miedo y sumisión ante los violentos, pérdida de empatía y desensibilización ante el dolor de otros seres humanos, o

interiorización de la utilidad de las conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos (Garaigardóbil y Oñedera, 2010).

2.2. Tipos de *bullying*

La primera distinción importante que hace Olweus (1998) es la que existe entre:

- Acoso directo: ataques dirigidos a la víctima, como agresiones físicas, palabras abusivas, gestos, muecas y amenazas; y
- Acoso indirecto: aislamiento social, exclusión de grupos y juegos, difusión de chismes, y/o negativa a cumplir con las peticiones.

A su vez, el acoso directo puede dividirse en:

- Acoso físico: utilizando la fuerza física para dar patadas, puñetazos y empujar a la víctima, así como arruinar o robar objetos personales, y extorsionar dinero o bocadillos; y

Acoso verbal: insultos, burlas, bromas repetidas, inventar apodos.

Además de estas formas principales de acoso, existen otras subcategorías:

- Acoso digital o cyberbullying: acoso reiterado a la víctima mediante el uso de herramientas electrónicas. Ya nos hemos referido anteriormente a este tipo de acoso como una conducta agresiva e intencional que se repite de manera frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos. Tiene características propias que lo hacen único, como son el anonimato y la amplificación potencial de la audiencia (Menesini et al, 2012; Slonje y Smith, 2008), además del uso de las TIC como plataforma para ejercer la conducta violenta.
- Acoso homóforo: persecución y acoso de personas consideradas homosexuales.

- Acoso racial: dirigido a personas de países extranjeros. El color de la piel es el factor principal en este tipo de acoso. Es un problema importante hoy en día, ya que la sociedad en la que vivimos es cada vez más multicultural.

La forma más insidiosa de acoso es el acoso indirecto. Es mucho más difícil para la víctima defenderse, ya que las personas adultas y el grupo de compañeros apenas lo perciben (Smith y Monks, 2002). La agresión indirecta se caracteriza porque la agresión no se produce de forma frontal, sino a través de la intervención de una tercera persona.

Por su parte, Rodicio e Iglesias (2011, pp. 36-37) nos comentan que el *bullying* puede tomar, fundamentalmente, algunas de estas tres formas de expresión:

- 1) Agresión física: Conductas contra la integridad física de otra persona muy visibles, dado que suelen quedar marcas en forma de rasguños, hematomas, moratones, etc., en diferentes partes del cuerpo.
- 2) Agresión verbal: Se arremete verbalmente contra otra persona, acosando mediante ofensas, comentarios sarcásticos y burlas, que exhiben abiertamente a la persona que es agredida.
- 3) Violencia psicológica: Se caracteriza por insultos, desprecios, miradas ofensivas, intimidación, amenazas, etc. En muchos casos, es difícil de detectar a simple vista, pero deja graves secuelas.

2.3. Participantes en el *bullying*

El *bullying* no ocurre aisladamente y en solitario, sino que se produce dentro de un grupo de iguales. Todos tienen conocimiento de lo que ocurre, y lo soportan y mantienen a partir de la expresión de una serie de roles claramente diferenciados y representados por cada uno de los miembros del grupo (Salmivalli et al., como citó Civita, 2006).

Este tipo de conducta implica, según Ortega (1998) a todos los presentes durante el maltrato:

La violencia tiene consecuencias negativas para todos los involucrados. Las víctimas sufren un serio deterioro de la autoestima y el autoconcepto; los agresores se socializan con una conciencia de clandestinidad, que afecta, de forma grave, a su desarrollo sociopersonal y moral, acercándoles peligrosamente a la precriminalidad; los espectadores también pueden verse moralmente implicados, teniendo sentimientos de miedo y culpabilidad (p.50)

Por tanto, se trata de un fenómeno en el que intervienen diferentes agentes. Los estudios de Olweus han contribuido a crear un perfil general de los implicados en el acoso escolar, diferenciándose:

- el matón: el que toma la iniciativa de perjudicar a sus compañeros;
- el ayudante del acosador: la persona que apoya activamente al acosador, convirtiéndose en su seguidor;
- el partidario: el que refuerza el comportamiento del acosador de forma pasiva, riéndose o animándole;
- la víctima: la persona elegida como objetivo del acoso;
- el defensor: la persona que defiende a la víctima, enfrentándose abiertamente al acosador; y
- el *outsider*: la persona que se limita a observar, asumiendo la posición de espectador.

Rigby (1996, como se citó en Civita, 2006), identificó otra clasificación del acoso entre:

- malévolo, cuando existe la intención de herir a varias personas débiles, de forma repetida y sólo por diversión – definición compatible con la de Olweus–; y
- no malévolo, cuando los que prevarican no muestran conciencia e intención; algunos acosadores, de hecho, estarían inclinados a perseguir a la víctima sólo por pura conformidad o sentido de pertenencia al grupo.

Pero lo que está claro es que tres actores siempre intervienen en el fenómeno del *bullying*, en los cuales nos centramos a continuación: las personas acosadoras, las víctimas y los testigos.

2.3.1. Las personas acosadoras

Según el perfil psicológico elaborado por Olweus (1996), los acosadores se caracterizan por su agresividad, tanto hacia sus compañeros como hacia el profesorado y las familias. Con mayor frecuencia son chicos a los que les distingue una fuerte impulsividad asociada a la necesidad de dominio, mostrando al mismo tiempo poca empatía por el sufrimiento causado a la víctima. Las personas acosadoras tienen una visión relativamente positiva de sí mismas y no perciben las consecuencias de sus acciones de forma negativa. Varios estudios demuestran que tienen una popularidad media o ligeramente inferior a la media, lo que aumenta su autoestima, y son personas que muestran patrones de comportamiento reactivo-agresivo.

Hay tres factores que influyen en este tipo de comportamiento:

1. Una fuerte necesidad de dominación y poder. Estas personas obtienen placer al someter y controlar a los demás.
2. El estilo de crianza punitivo o permisivo de las familias de las personas acosadoras puede hacerles desarrollar una actitud hostil hacia el mundo exterior, lo que les lleva a infligir sufrimiento a los demás.

3. Un componente instrumental. La persona acosadora actúa para obtener un beneficio personal; la víctima se ve obligada a proporcionar dinero, cigarrillos u otros objetos, y la persona acosadora gana fama y prestigio con este comportamiento.

Varios estudios europeos confirman la hipótesis de Olweus de que las personas que han asumido el papel de acosador/a durante sus años escolares tendrán, de adultos, comportamientos antisociales que podrán tener como resultado condenas penales. Los resultados de la investigación realizada por el Departamento de Psiquiatría Infantil del Hospital Universitario de Kuopio, en Finlandia (Kumpulainen y Rasanen, 2000), mostraban que el 90% de los niños que habían sido víctimas-acosadores a los ocho años presentaron, a los 12 y a los 15 años, comportamientos desviados relacionados con trastornos psiquiátricos, mientras que las víctimas solían padecer trastornos depresivos.

Dentro de la categoría de acosadores hay que distinguir entre diferentes tipos, cada uno con ciertas características individuales:

- Matón dominante: es el que se mueve con la ayuda de otros matones, rodeado de un grupo de dos o cuatro personas. Es físicamente más fuerte que los demás, tiene una opinión positiva de sí mismo, y prefiere utilizar la violencia para conseguir lo que quiere sin culparse de las consecuencias. Tiene poca empatía con la víctima y al activar los mecanismos de desvinculación moral, es capaz de acusar a la víctima de merecer su acoso.
- Acosador gregario o pasivo: es más ansioso e inseguro que el acosador líder, suele tener dificultades para estudiar y necesita seguir al líder para ganar popularidad o para protegerse del acoso. Suele asumir el papel de ayudante.
- Acosador-víctima: presenta una situación más difícil y problemática. El acosador-víctima es una persona irritable y con poco control emocional. Tiene dificultades

cognitivas y trastornos de atención y, a diferencia del matón dominante, no es muy popular. Su agresividad hacia las personas vulnerables es, para algunos, una especie de venganza por la injusticia sufrida. Algunas investigaciones demuestran que el acosador de la escuela media y secundaria fue víctima durante el período de la escuela primaria.

- Acosador temporal: aquel que ha experimentado un acontecimiento traumático que le ha llevado a un comportamiento agresivo. Este tipo de acoso desaparecerá una vez que hayan desaparecido las causas que lo provocaron (Civita, 2006).

Según De Ajuriaguerra y Marcelli (1984, como se citó en Giorgi et al., 2000), la hetero-agresividad de la persona que acosa depende de la incapacidad de tolerar cualquier tipo de retraso en la satisfacción de sus propias peticiones, llegando a utilizar a los demás –principalmente a los compañeros, pero también a los adultos– como verdaderos instrumentos a su completa disposición. Este comportamiento puede ser a veces “selectivo”, dirigido, por ejemplo, hacia uno u otro de los padres, o hacia una categoría específica de compañeros o adultos. Más grave es el comportamiento “no selectivo”, en el cual, ante cualquier negación o frustración, se reacciona de forma violenta y exacerbada.

Por otro lado, parece ser que el acoso está vinculado a variables como el sexo y el género. Olweus (1996), en su investigación, sólo había tenido en cuenta la muestra masculina, por lo que descuidó las formas de acoso indirecto. Cuando hablamos de acoso escolar, inmediatamente nos viene a la mente la imagen del niño o chico fuerte que acosa a otro más débil, incapaz de reaccionar. En realidad, también existe el acoso femenino, que es mucho más insidioso que el adoptado por los varones. Las chicas son menos propensas a utilizar la violencia física que los chicos, pero su acoso no debe subestimarse, ya que adopta la forma de acoso indirecto, afectando a la víctima social y relacionalmente

mediante la difusión de chismes sobre ella, el envío de notas ofensivas o amenazantes y la exclusión en grupos o juegos. El grupo tiene un significado diferente para las mujeres que para los hombres. Para los hombres, unirse a un grupo de iguales es una forma de rebelarse contra la autoridad paterna, mientras que para las mujeres es una forma de establecer relaciones significativas (Civita, 2006; Gomes et al., 2022).

La novela de Jacqueline Wilson, *Piantatela! Chi l'ha detto che il bullismo esiste solo tra maschi?* [*Bad Girls*, en su versión original en inglés], es emblemática de lo peligroso que puede llegar a ser el acoso incluso para las chicas más desprevenidas. En este relato, una niña frágil y sumisa sufre el acoso de tres compañeras de clase y el amor asfixiante de dos padres ancianos incapaces de afrontar esta situación. “Erano lì che mi aspettavano. L’ho capito appena ho svoltato l’angolo. Erano a una certa distanza, vicino alla fermata dell’autobus. Melania, Sarah e Kim la peggiore di tutte” [Estaban allí esperándome. Lo supe en cuanto doblé la esquina. Estaban a cierta distancia, cerca de la parada del autobús. Melanie, Sarah y Kim, la peor de todas] (Wilson, 2007). A diferencia de los varones, que intimidan tanto a hombres como a mujeres, las mujeres suelen sólo intimidar a sus compañeras del mismo sexo y son más propensas a actuar en grupo. Además, mientras que los hombres tienden a dirigirse a los compañeros de otras clases, las mujeres suelen centrarse más en las víctimas de su propia clase. El modo de las niñas de perseguir a sus víctimas, aparentemente menos agresivo, es consecuencia del diferente proceso de socialización en la educación femenina. Los varones reciben de alguna manera un refuerzo para ser más agresivos, a través de juegos de lucha, o tendiendo a inscribirlos en deportes más activos, mientras que las mujeres, especialmente en la adolescencia, tienden a recibir más castigos. La atención que las niñas prestan a sus cuerpos cambiantes es a menudo una fuente de conflicto y competencia entre las niñas, que muestran sus celos mediante el acoso. A menudo se trata de chicas brillantes en sus estudios, con familias

acomodadas y aparentemente sin problemas, por lo que rara vez son descubiertas por los profesores.

2.3.2. Víctimas

Las víctimas, según el perfil psicológico de Olweus, son más ansiosas e inseguras que el resto de las y los estudiantes en general. Suelen ser personas tímidas, sensibles y tranquilas, que reaccionan a las agresiones de otros alumnos llorando o replegándose sobre sí mismas. Sufren de baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismas y de su situación, suelen considerarse fracasadas, se sienten poco atractivas, tienden a experimentar la soledad y el abandono, y no tienen amigos en clase, lo que las hace más vulnerables a los ataques de los acosadores. No son agresivas ni acosadoras; tienen una actitud negativa hacia la violencia y el uso de medios violentos. Se caracterizan como pasivas o sumisas, por un patrón reactivo o sumiso asociado a la debilidad física (Olweus, 1996). Este es el tipo de víctima más común.

Pero existe otra categoría de víctima menos frecuente, denominada víctima desafiante, caracterizada por la asociación de dos patrones reactivos, el ansioso y el agresivo (Olweus, 1996). Generalmente se les reprocha que atraen la hostilidad de sus compañeros; son personas irritables e hiperactivas y son incapaces de concentrarse en una tarea durante periodos prolongados. Parece que carecen de algunas habilidades sociales básicas y, en particular, son deficientes en la comprensión de las normas "informales" de comportamiento en el grupo de iguales.

Las víctimas desafiantes desencadenan el acoso de los acosadores sobre sí mismas, pero debido a su inseguridad y falta de autoestima no pueden hacer frente a ello. Mientras que las víctimas pasivas pueden rendir bien en la escuela, las víctimas desafiantes suelen obtener malos resultados en los estudios. Ambos casos tienen un

vínculo muy fuerte, en especial, con su madre. Son personas con mayor tendencia a sufrir depresión y ansiedad en la etapa adulta, especialmente las víctimas pasivas.

Smith y Monks (2022), identifican tres categorías de víctimas:

- Las “verdaderas víctimas”: se perciben a sí mismas como víctimas y son consideradas como tales por sus compañeros.
- Las víctimas “paranoicas”: se consideran víctimas, aunque sus compañeros no las consideren como tales.
- Las víctimas que “niegan el rol”: no se describen a sí mismas como víctimas, pero son consideradas como tales por sus compañeros.

Las víctimas paranoicas pueden sufrir mayor inadaptación psicológica, aunque no corren el riesgo de ser rechazadas por sus compañeros. Las víctimas que niegan el rol corren un mayor riesgo de ser rechazadas por sus compañeros, pero son menos propensas a la inadaptación psicológica. Las verdaderas víctimas corren el riesgo de sufrir tanto la inadaptación psicológica como el rechazo de sus compañeros.

Salmivalli et al. (1996, como citó Civita, 2006) creen que la víctima puede reaccionar de las siguientes formas:

- el contraataque, atacando al acosador con insultos y gritos para humillarlo delante de sus compañeros, quizá pidiéndoles ayuda;
- la indiferencia, fingiendo que no ha pasado nada y manteniendo la calma; o
- la impotencia, siendo incapaz de reaccionar de alguna forma o de decírselo a las personas adultas.

A los niños acosados les resulta difícil hablar del acoso al que han sido sometidos, especialmente con los adultos. El 50% de los niños víctimas dicen que no se lo han contado a sus profesores o padres, y el 30% no confía en los adultos ni en los compañeros de clase (Genta, 2002). La razón por la que las víctimas guardan silencio está relacionada

con el miedo a las repercusiones posteriores, así como con la vergüenza y la culpa por su condición. La indiferencia de los demás espectadores refuerza tanto la agresión de los acosadores como la sensación de impotencia y soledad de la víctima. Para los chicos, confiar en sus compañeros es más problemático, ya que temen ser considerados cobardes debido al estereotipo del chico fuerte que refuerza nuestra cultura. Para las chicas, en cambio, la intimidad con el grupo de iguales es un valor importante, por lo que es natural que confíen sus problemas. En la fase de la adolescencia, las chicas experimentan cambios físicos que atraen la atención de los chicos, y en esta etapa, a diferencia de los niños, pueden ser objeto de una forma de acoso sexual, que se manifiesta a través del acoso y los "tocamientos". La incapacidad de la víctima para reaccionar se confunde a menudo con el consentimiento.

Vergati (2023), en su investigación, clasificó otros tipos de víctimas:

- Las víctimas indignadas, que tienen experiencia directa del acoso, aunque reducida, y del que son críticas. La calidad de su vida escolar puede evaluarse como media y el estilo familiar puede definirse como indiferente.
- Las víctimas indiferentes, que tienen un alto grado de experiencia directa con el acoso escolar, hacia el que son menos críticos que las víctimas indignadas. La calidad de su vida escolar es baja y el estilo educativo de la familia es directivo, o incluso a veces autoritario.

Los resultados de la investigación de Vergati indican la condición de aislamiento en la que se ven envueltos los jóvenes urbanos en los episodios de *bullying*. El 44,5% señala a la madre como principal interlocutora, aunque el 36% confía en ambos progenitores. La figura paterna es secundaria: sólo el 7,3% de los jóvenes confía en su padre, un porcentaje inferior al de los jóvenes que confían en sus hermanos (8,3%). Por último, los abuelos, tíos y otros familiares tienen un porcentaje muy bajo, casi nulo. Los

que son acosados por un solo compañero son más propensos a confiar en su familia, mientras que los que son acosados por un grupo confían más en su grupo de compañeros. Cuando las víctimas pueden hablar de sus problemas, se sienten comprendidas y reconfortadas. A la hora de intervenir con ellos, la forma más eficaz es reforzar su autoestima y su capacidad de asertividad.

2.3.3. Testigos

El acoso no es sólo cosa del acosador o de la víctima, sino que se consolida dentro de la dinámica de un grupo que suele ser el contexto del aula. La asimetría de fuerzas hace posible la repetición del acoso entre el más fuerte y el más débil, aprisionando estas dos identidades en roles estables. De hecho, el acosador no actúa de forma aislada, puede contar con otros compañeros que no intervienen pero que aprueban tácitamente. Los estudios realizados por Craig y Pepler (1997) demuestran que el 85% de los episodios de acoso escolar se producen en presencia de compañeros que pueden adoptar diferentes roles dentro del grupo, poniéndose del lado del acosador, interviniendo para apoyar a la víctima, o permaneciendo como meros observadores (Di Sauro y Manca, 2006).

El acosador y la víctima son sólo “oficialmente” los protagonistas del fenómeno del acoso. Implícitamente es el grupo el que contribuye a reforzar el fenómeno, desencadenando un círculo vicioso del que es imposible salir. Aunque también puede actuar para mitigar o disminuir las acciones del acosador. En el grupo, de hecho, surgen otras figuras:

- Ayudante del acosador: apoya activamente al acosador durante la perpetuación del acoso, actuando como "mano de obra" del líder.
- El partidario: refuerza el comportamiento del acosador de forma pasiva, incitándole o riéndose.

- El defensor: interviene en nombre de la víctima enfrentándose abiertamente al acosador o intentando ayudar a la víctima en los momentos de calma.
- La llamada "mayoría silenciosa", formada por quienes no intervienen ni en nombre del acosador ni de la víctima: los espectadores o personas ajenas a la situación. Reaccionan con indiferencia ante los ataques del acosador, desarrollando un distanciamiento emocional que les ayuda a convencerse de que lo que está ocurriendo no les afecta. Utilizan frases de este tipo: "Un chico que no se mete no está haciendo nada malo", "yo me meto en mis asuntos", "si es mi amigo intervengo".

En realidad, los que asumen el papel de espectadores se posicionan; con su actitud silenciosa, dan su consentimiento tácito al acosador, que se convence de que no puede ser detenido y de que actúa con derecho; se convierten indirectamente en su cómplice. La víctima será aún más vulnerable con esta actitud.

También hay temor a ser objeto del mismo acoso que la víctima: “a veces me gustaría ayudar a la víctima, pero entonces corro el riesgo de encontrarme al acosador fuera del colegio con veinte amigos”, “cuando los acosadores se alían son invencibles”; o miedo a ser etiquetado como “espía” o “villano”.

Por desgracia, en el contexto escolar, el acosador puede despertar la admiración de sus compañeros por el poder que ejerce, mientras que nadie suele identificarse con la víctima, que es considerada un “ser frágil”. Salmivalli et al. (1996, como citó Civita, 2006) han demostrado que los niños con roles similares en situaciones de acoso tienden a formar redes sociales y de amistad entre sí. El comportamiento individual en un grupo está vinculado a cómo se comportan los demás miembros en determinadas situaciones. Los autores concluyen que las formas de comportamiento de los distintos miembros durante los episodios de acoso son un elemento en torno al cual se construye la misma

clase. De hecho, por un lado, existe un "efecto de selección", por el que los miembros se eligen en función de la similitud de su comportamiento; por otro lado, una vez formado el grupo, los miembros se influyen mutuamente a través del llamado "efecto de socialización del comportamiento".

De hecho, los miembros individuales del grupo proyectan sus miedos, sentimientos y necesidades en el grupo, que en este caso actúa como factor de protección, ya que es a través de la relación, así explotada como recurso, que los miembros satisfacen las demandas del individuo. Un grupo fuertemente cohesionado y positivo puede asumir la función de "ego sustituto" que sustituirá al ego del individuo por identificación (Di Sauro y Manca, 2006).

Menesini y Gini (2000) realizaron una investigación sobre 591 niños que asistían a escuelas primarias y secundarias en dos ciudades del norte y centro de Italia; utilizaron el cuestionario de roles de los participantes ya utilizado por Olweus. Los resultados muestran una correlación positiva entre las puntuaciones en los roles del acosador, el partidario y el ayudante, lo que sugiere una gran similitud en las características de comportamiento, todas ellas a favor del *bullying*. La existencia de correlaciones negativas entre el defensor y el acosador/ayudante confirma que se tratan de roles bien diferenciados y opuestos. El 65% de los que fueron otorgados por sus compañeros el rol de acosadores, partidarios o ayudantes, recibieron como segundo rol otro rol pro-acoso. Los defensores tienen, por su parte, como segundo rol, el de espectador, mientras que los espectadores tienen como segundo rol el de defensor. Por último, las víctimas recibieron como segundo rol el de defensor o el de espectador en proporciones similares. Los niños más influenciados son los más inseguros, que no gozan de ninguna consideración dentro del grupo de iguales y que desean hacerse valer. El término "contagio social" se ha utilizado para indicar este tipo de efecto (Maggi y Buccoliero, 2006).

Un factor que influye es la inhibición de los mecanismos que regulan el comportamiento agresivo. Si la acción observada obtiene una recompensa, los espectadores pensarán que el comportamiento de acoso puede ser aprovechado; por el contrario, si es castigado, es probable que se inhiba la agresión.

Según la aportación teórica de Emler y Reicher (2000, como citó Tassi, 2001), los niños asumen la idea de adquirir un rol y consolidar una reputación –como la del acosador–, que no se ajusta a los principios éticos y a las normas sociales. Para Tassi (2001), el apoyo del grupo de iguales en el acoso escolar adopta formas indirectas, que se expresan en las expectativas y el intercambio de modelos de comportamiento esperados, los cuales interactúan con la configuración progresiva de los roles de acosador y víctima. Este juego etiqueta a los acosadores y a las víctimas que, una vez interiorizado, entran en un círculo vicioso legitimado por el contexto social del que no pueden escapar. Vergati (2003) considera que el contexto escolar en el que el grupo no se ajusta a las normas sociales constituye el catalizador, el terreno para el desarrollo ideal del *bullying*, e identifica catorce dimensiones:

1. Grado de claridad de pertenencia: la clase se organiza en base a la variable edad que corresponde a un determinado nivel de educación, pero no hay claridad en cuanto a los roles que se esperan de los niños.
2. Grado de compromiso normativo: es más bien bajo; la mayoría de los miembros no están comprometidos con el papel que se les asigna en la clase.
3. Duración prevista y real de la afiliación: la clase es una organización en la que la afiliación tiene una duración fija, aunque algunos miembros, en caso de fracaso, puedan formar parte de ella más tiempo del previsto.
4. Duración prevista y real del grupo: algunos miembros también se reúnen fuera del contexto escolar. Esto es más difícil cuando la clase está en conflicto.

5. Tamaño relativo de las partes que componen el grupo: el número de niños que forman parte de un subconjunto concreto determinará situaciones diferentes según la clase sea más o menos numerosa.
6. Grado de apertura o cierre del grupo: las escuelas públicas, frente a las privadas, suelen tener un mayor grado de apertura. La investigación empírica aún no ha demostrado si el cierre o la apertura del grupo se correlaciona con la falta de ajuste a las normas sociales en la clase.
7. Grado de diferenciación: la tendencia de las organizaciones escolares actuales a no hacer hincapié en la diferenciación de estatus intergrupales conduce a errores, ya que, al extender los castigos a toda la clase, se sanciona a quienes no han cometido infracciones.
8. Grado de cohesión: el grado de cohesión de un grupo influye en el comportamiento de los miembros y en los roles asumidos; en grupos que no se ajustan a las normas sociales, los objetivos personales prevalecen sobre los del grupo, lo que lleva a una división interna de las relaciones sociales.
9. Impulso de división interna: en grupos que no se ajustan a las normas sociales, el grado de cohesión y el impulso de cooperación son bajos; en consecuencia, el grupo no es capaz de cumplir con las funciones que le asigna la organización escolar.
10. Calidad de la interacción social: en grupos que no se ajustan a las normas sociales, la interacción social de los miembros es baja; además, la interacción con el profesor adquiere nuevas formas que rompen las distancias sociales.
11. Relaciones sociales dentro del grupo: los profesores tienden a evaluar las acciones en función de quién las realiza. Las relaciones entre los alumnos se caracterizan más por la instrumentalidad que por la amistad.

12. Las expectativas de conformidad con las normas del grupo: prevalece una orientación tolerante a la infracción de las normas. Los profesores, formados en un clima ideológico opuesto al conformismo social y normativo, aceptan implícitamente la desviación de las normas.
13. Sistema de controles normativos: en estos contextos escolares la capacidad de los profesores de imponer controles normativos es muy limitada. Las normas se modifican de vez en cuando en función de la situación.
14. Capacidad de activar el control social sobre el comportamiento desviado: en este contexto, el comportamiento desviado tiene poca visibilidad y, por tanto, menos control. Dicho comportamiento se refuerza incluso antes de que sea desaprobado por el grupo.

2.4. Factores influyentes en el *bullying*

2.4.1. Estilos educativos: familias de acosadores y víctimas

El modelo educativo, el clima familiar que los chicos y las chicas perciben dentro de sus familias, es una de las causas determinantes de la predisposición a los roles de acosador y víctima y, al mismo tiempo, es un factor protector (Costantino et al., 2022).

Al respecto, Olweus (1996), identificó tres factores que juegan un papel en el desarrollo de patrones de comportamiento agresivo en los varones:

1. Actitud emocional de la principal figura de apego, caracterizada desde los primeros años de vida por la indiferencia, la falta de calidez y de afecto.
2. La permisividad: la falta de límites en la etapa de desarrollo con respecto a la conducta agresiva.
3. El uso de métodos autoritarios punitivos, incluida la violencia física, destinados a inhibir la agresividad del niño, sin procesarla.

Por su parte, las víctimas tienen detrás a familias muy cohesionadas y sobreprotectoras. La fuerte dependencia de estos niños de la figura de apego no les permite desarrollar la madurez personal y la autonomía necesarias para gestionar las dificultades del mundo exterior y las relaciones con el grupo de iguales.

El estudio longitudinal realizado por West y Farrington (1973, como citaron Molinari et al., 2005), muestra que aquellos que recibieron condenas por violencia en la edad adulta habían tenido padres insolidarios que apenas participaban en su educación y actividades cuando eran niños. Bowlby fue uno de los primeros autores, junto con Winnicott, en atribuir el origen de la conducta antisocial a patrones de apego disfuncionales. Según la teoría del apego, las relaciones que se establecen en la primera infancia determinan la formación de un modelo operativo interno que regula las relaciones posteriores con los demás. Bowlby (1988, como citó Molinari et al., 2005) sostiene que, en el curso de las experiencias repetidas con las figuras de apego, los niños construyen imágenes mentales de las interacciones sociales que funcionarán como guía para las futuras relaciones adultas.

Algunos autores, por otra parte, han encontrado una relación entre la victimización y el apego inseguro-ambivalente y entre la prevaricación y el apego inseguro-evitativo. Los niños inseguros, que no confían en los demás y esperan respuestas hostiles de ellos, se verían inducidos a justificar su comportamiento agresivo hacia sus compañeros. Los niños inseguros-ambivalentes, carentes de autoestima y de confianza en sus propias capacidades, y ansiosos, correrían el riesgo de convertirse en presa fácil de los chicos más fuertes (Tassi, 2001).

Los niños con apego seguro, en cambio, son capaces de explorar el mundo exterior con confianza, conscientes de que pueden contar con la ayuda de la figura de apego. La relación madre-hijo es fundamental en los primeros cinco años de vida. Si la madre es

insensible a las necesidades de su hijo y no sabe darle el afecto y el calor necesarios, el niño tendrá menos posibilidades de gestionar las relaciones con los demás y de dominar sus impulsos.

Genta et al. (2002), desarrollando el modelo de Reiss, esbozan tres tipos diferentes de familia, basados en la dimensión de la cohesión interna del grupo, la independencia personal y la permeabilidad a las situaciones externas. La familia sensible al medio ambiente está equilibrada entre la necesidad de cohesión interna, la independencia personal de sus miembros y la apertura a los acontecimientos y cambios externos. La familia sensible al consenso se distingue por una dinámica interna basada en la cercanía y la cohesión de sus miembros, mientras que el entorno externo se considera peligroso. Por último, la familia a distancia interpersonal constituye una estructura en la que los diferentes miembros están disgregados y los límites entre el mundo exterior y el grupo familiar no están regulados ni son precisos. Los niños no implicados en el acoso pertenecerían a familias sensibles al entorno, las víctimas a familias sensibles al consentimiento, los acosadores a familias sensibles a la distancia interpersonal.

La agresividad del acosador o de la víctima provocadora también está vinculada a formas de violencia “presenciada”, como las discusiones entre cónyuges, formas de violencia en la familia, etc. El niño que sufre formas de violencia física o psicológica interpretará, de forma hostil, las señales procedentes del mundo exterior; además, adoptará la idea de la legitimidad de la violencia para conseguir lo que quiere. Castorina (2003), utilizando un test proyectivo del abuso infantil, analizó la correlación entre el maltrato en la familia y los roles de acosadores y víctimas. La prueba consta de diez imágenes que representan escenas con un niño solo, con un adulto o con otros niños. Los resultados de la prueba mostraron que los niños son demasiado rebeldes o excesivamente dependientes de los adultos y los compañeros, y que a menudo experimentan odio y

violencia en la familia. Los sujetos del grupo experimental decían sentirse a menudo maltratados por sus padres.

Las condiciones familiares de los acosadores y de las víctimas, aunque disfuncionales, son diferentes. En las familias del alumnado acosador, los lazos familiares están ligados a una fuerte inestabilidad, a veces se comportan con agresividad y otras con afecto. Las familias de las víctimas, por el contrario, se caracterizan por unas relaciones extrafamiliares incoherentes entre la pareja y entre padres e hijos. Suelen ser, en ambos casos, familias que están siempre trabajando fuera y son poco capaces de escuchar a sus hijos, preocupándose principalmente por los problemas prácticos o financieros. Para las víctimas, el mayor problema es la sensación subjetiva de carencia, de vacío (Castorina, 2003).

Para los niños que sufren malos tratos en la familia, la transición de la dependencia (entorno familiar) a la independencia (mundo exterior) es sinónimo de desequilibrio, especialmente para las víctimas. Para los implicados en el acoso, la transición del entorno familiar al social suele verse obstaculizada o mal apoyada por los padres. El entorno social se considera violento, peligroso, porque las experiencias primarias vividas en la familia han contribuido a presagiar un mundo desinteresado en aceptar las propias necesidades, concebido como una lucha por la supervivencia en la que es necesario dominar a los demás para sobrevivir (Castorina, 2003).

Las agresiones de la víctima deberían de ser una llamada de atención para la familia, que debería escucharla, pero suelen provocar más reacciones punitivas. Con frecuencia, los agresores viven en un contexto multiproblemático y tienden a identificarse con la imagen de su madre, la cual ha sufrido abusos.

Otra dimensión importante, relacionada con el clima familiar, se refiere a los sistemas de valores del núcleo. Rican (como citaron Maggi y Buccoliero, 2006) realizó

una investigación en 1995 sobre esta dimensión, y los resultados muestran que los valores transmitidos por los padres condicionan la forma en que el niño se relaciona con sus compañeros. El padre debería ser capaz de sacar a relucir la personalidad del niño mediante un diálogo constructivo, teniendo en cuenta sus opiniones, al mismo tiempo que sabiendo poner límites y prestar atención a las amistades que el niño establece, sin obstaculizar el proceso de maduración personal. En las familias de los acosadores, las estrategias para afrontar las dificultades de la vida están marcadas por el individualismo y el egoísmo, a diferencia de las familias de las víctimas, cuyos valores parecen estar basados en la solidaridad.

Tonolo (como citaron Marini y Mameli, 2004), distingue tres tipos diferentes de actitudes que un padre puede adoptar en la relación con sus hijos:

- El padre que presta atención a las necesidades del niño: promueve el desarrollo del autoconcepto del niño de forma más directa y marcada, facilitando el procesamiento cognitivo de las experiencias del niño. Le ayuda en las esferas afectiva y sexual, pero también en la formación de una concepción unitaria de su propia vida.
- El padre egocéntrico: centrado en sí mismo, muestra poca sensibilidad hacia las necesidades del adolescente, precisamente porque asume que es el niño quien debe entender sus razones. Sólo el padre sabe lo que es bueno para el niño, le exige obediencia y juega con la culpabilidad del niño si no lo consigue.
- El padre evasivo: elimina la responsabilidad de su papel, en nombre de una concepción moderna de la función parental que deja al niño libre para tomar sus propias decisiones.

El padre evasivo es más perjudicial que el padre egocéntrico, que, aunque sea rígido, proporciona puntos de referencia; el padre evasivo, en cambio, con su

incoherencia, agrava las dificultades que encuentra el niño, especialmente durante la adolescencia.

Por su parte, Di Pietro y Dacomo (2005) ofrecen algunas indicaciones sencillas para saber si un hijo está siendo acosado:

1. Hablar con el niño haciéndole entender que puede contar con el apoyo de los padres.
2. Informar a los profesores y al director de la escuela de lo que está ocurriendo.
3. Ayudar al niño a aprender estrategias adecuadas para enfrentarse al acosador.

Aconsejar al niño que pague al acosador con la misma moneda no es útil, ya que la víctima no es capaz de reaccionar; es inútil decirle que lo superará y que debe ignorarlos, ya que esta situación genera sufrimiento en la víctima.

Si un padre descubre, en cambio, que su hijo es el acosador, debería hacer lo siguiente:

1. Hablar con el hijo para tratar de entender las razones por las que se está comportando mal, pero tratando de entenderlo sin regañarlo.
2. Considerar la posibilidad de que su comportamiento sea consecuencia de alguna dificultad en la familia que no sabe expresar de otra manera.
3. Ayudarle a comunicarse de forma asertiva, haciéndole comprender las diferencias entre el comportamiento agresivo y el asertivo y haciendo hincapié en las consecuencias de dicho comportamiento.
4. Hablar con los profesores para que sepan que el niño está tratando de cambiar y que, por lo tanto, necesita ser apoyado en este proceso.

Una de las actitudes más erróneas de las familias de los acosadores es defender a su hijo a toda costa, incluso contra la escuela, o animar al niño a defenderse para que

aprenda a hacerse respetar. Para algunos padres, es un motivo de orgullo tener un hijo que tiene cierto poder en el entorno escolar.

2.4.2. *El papel del profesorado*

A pesar de la gran cantidad de investigaciones sobre el acoso escolar, el profesorado tiene dificultades tanto para comprender la angustia de las víctimas como para gestionar el grupo de clase cuando el acoso escolar provoca situaciones desagradables.

Según la investigación de Olweus (1996), el 85% del profesorado no discutía el problema con su alumnado. En consecuencia, no se molestaban en aplicar estrategias de intervención adecuadas. El profesorado subestima el acoso por varias razones, ya sea porque tiene lugar en lugares ocultos o en el aula durante su ausencia y no son conscientes de ello, o por el silencio de la víctima, o porque lo considera un juego o una forma de aprender a afrontar las dificultades de la vida. Esta actitud acentúa la sensación de impotencia de la víctima y la creencia de que las personas que acosan no pueden ser detenidas. Sin embargo, no podemos olvidar que el docente es la figura más importante en el entorno escolar, la que pasa más tiempo con los niños y las niñas.

Uno de los fallos más frecuentes de los profesores y las profesoras es que no establecen normas claras a seguir o, si las hay, no las hacen cumplir. También, a veces, el profesorado no comparte claramente los métodos educativos y, ante un mismo comportamiento, adoptan una actitud o bien autoritaria, o bien tolerante, dando al alumnado un mensaje educativo incoherente. En este sentido, podría definirse no tanto como carente de reglas, sino de meta-reglas (Pisano y Saturno, 2004). De hecho, está muy extendido en el ámbito educativo que cada docente debe educar a los alumnos con sus propios parámetros personales, en nombre de una interpretación negativa de la libertad

constitucional de enseñanza, que les lleva a no ponerse de acuerdo con sus colegas en una estrategia común.

Sin duda, la función del profesorado debiera ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, tal y como lo espera el alumnado. Sin embargo, una investigación de la Fundación Iard y de la Oficina Escolar de Lombardía (Margheri, 2004,), puso de manifiesto el desfase entre las expectativas de los alumnos y las actitudes reales de los profesores. La capacidad de comunicación es importante para el 88% de la muestra, y la voluntad de hablar y escuchar también se consideran fundamentales (85% y 83% respectivamente). De un profesor, los niños esperan sobre todo una interacción constructiva basada en el diálogo y la confrontación. La imparcialidad en las relaciones y el comportamiento es importante para los alumnos: el 80% de los estudiantes espera un juicio imparcial de un profesor y el 63% espera coherencia. El dominio de las materias es importante para el 65,3% de la muestra y la motivación para enseñar para el 54,9%; en cuanto a la simpatía, el porcentaje no supera el 50%. La encuesta ha detectado un mayor nivel de comunicación en las escuelas con área humanística y profesional, en comparación con las de área técnica y científica. El área profesional es la que presenta el mayor porcentaje de situaciones con un bajo nivel de diálogo (32%). Algunos de estos resultados son signos alentadores para la relación entre profesorado y alumnado, mientras que otros son indicadores de una situación problemática. Aunque la expectativa de diálogo abarca casi toda la muestra, sólo se registra un alto grado de comunicación en el 40% de los casos. Además, la comunicación con el profesorado parece ser frecuente, especialmente en el contexto escolar, mientras que la comunicación en el contexto extraescolar y en los problemas personales es reducida. A partir de la encuesta es posible clasificar cuatro tipos de estudiantes, de acuerdo a su satisfacción con el profesorado:

- Los confiados: son los que atribuyen a los profesores la competencia para tratar los problemas de los alumnos, además de las materias del plan de estudios. Los alumnos que pertenecen a esta categoría piden ayuda al profesor con confianza, para hacer frente a sus problemas.
- Los insatisfechos: creen que la tarea de los profesores es sólo ocuparse de los problemas de los alumnos, pero al mismo tiempo no los involucran en los momentos difíciles.
- Los incoherentes: según ellos los profesores sólo deben ocuparse de la enseñanza de su disciplina, pero buscan su ayuda si tienen problemas personales;
- Los desapegados: creen que los profesores sólo deben enseñar, por lo que no los involucran en sus problemas.

Entre los confiados y los insatisfechos, prevalecen las mujeres, mientras que, entre los desapegados, los hombres. Los insatisfechos se encuentran en los cursos de segundo (7 años) y quinto (10 años), con un porcentaje superior al 4%. Entre los que se acercaron a los profesores, sólo el 20% de los sujetos se encontraron con profesores sensibles, capaces de facilitar la apertura y el diálogo con los alumnos. El 64%, debido al bajo nivel de comunicación con los profesores, prefirió recurrir a un asesor externo. En 1939, Lewin y sus colaboradores (como citaron Marini y Mameli, 2004) examinaron el efecto sobre el comportamiento de los individuos y descubrieron que aquellos que habían tratado con profesores democráticos eran menos agresivos con sus compañeros. El grupo dirigido por profesores autoritarios sólo trabajaba bajo la supervisión de los adultos, alternando entre la pasividad y la rebelión. Por último, los sujetos del grupo permisivo eran desorganizados, ineficaces, aburridos y con tendencia a buscar pelea.

Durante el curso sobre el acoso escolar promovido por la UCIIM de Vicenza en 2002, el Dr. Serblin destacó que el acoso no sólo afecta al alumno, sino también a las

relaciones que se establecen con él, dando mucha importancia a la actitud que el adulto tiene hacia sí mismo. Los adultos, especialmente los educadores, no pueden exigir a los niños un comportamiento coherente si ellos no lo son. Cuanto más dotado esté el educador de madurez psicológica, más capaz será de transmitirla: sólo se da lo que verdaderamente se posee (Battilana, 2003).

En el ámbito escolar persiste la mentalidad rígida de algunos profesores, que utilizan la autoridad que les confiere su función para ejercer su poder de forma arbitraria. A veces son los propios profesores los que ejercen la violencia sobre sus alumnos de forma sutil y oculta. Su mentalidad los lleva a percibir la educación como un medio para cambiar al alumno, sin que el profesor tenga que cuestionar o aceptar las críticas. Implícitamente, el mensaje que transmiten está distorsionado: los que tienen el poder pueden hacer lo que quieran sin respetar el pensamiento de los demás. Hay muchas formas en las que un profesor puede ejercer la violencia (Novara et al., 2000):

- Excluir a un niño discapacitado de las actividades normales de enseñanza, asignándolo únicamente al profesor de apoyo.
- Etiquetar negativamente a los alumnos, juzgándolos como personas inútiles.
- Empujar a los alumnos hacia una mentalidad que ve la escuela como una competición en la que se gana el mejor premio y se excluye irremediabilmente a los que se quedan atrás.
- Juzgar a los alumnos comparándolos con objetivos preestablecidos.
- Pruebas distorsionadas o incompletas, lo que puede provocar la desorientación de los alumnos, la incertidumbre, la falta de confianza en sí mismos y la disminución de la motivación.
- Ignorar la dinámica relacional de la clase.

Una de las actitudes más comunes de los profesores es evaluar a los niños únicamente en función de su rendimiento en la asignatura. Si, desde el punto de vista educativo, sus resultados dejan que desear, se da poca importancia a los intereses, aspiraciones y aptitudes personales del niño. Hay niños con un rendimiento medio o bajo en las asignaturas curriculares, pero que consiguen un excelente rendimiento en las actividades deportivas, sin ser considerados ni valorados por la escuela, porque la educación física no tiene el mismo prestigio que otras materias de enseñanza. Ciertos profesores tienden a valorar el rendimiento del alumno en cuanto a calificaciones se refiere, sin tener en cuenta el malestar y las situaciones problemáticas que éste puede arrastrar, alimentando así el sentimiento de frustración y fracaso que subyace en su comportamiento agresivo. El profesor, al gestionar un comportamiento problemático como el acoso, debe evitar etiquetar constantemente al acosador como un alumno problemático que no puede mejorar; así sólo conseguirá encerrar aún más al acosador en su papel. El profesor también debe proporcionar apoyo a la víctima, sin que esto se convierta en una relación de dependencia –lo que reforzaría su rol–, y debe tratar de estimular a la víctima para que adopte una actitud asertiva.

Una clase es un microorganismo social. Un grupo que se plantea encontrar formas de resolver las disputas tiene más posibilidades de funcionar que uno que prefiere mantener el conflicto latente o evitarlo. Evidentemente, no puede haber gestión de conflictos sin un sistema de reglas claras y pertinentes, establecidas a priori. Si el profesor no interviene ante el acoso, reforzará la idea de que el comportamiento es aprobado. Una investigación realizada con profesores de 20 escuelas de Nápoles, por Bacchini et al. (1999), pone de manifiesto la percepción que tienen los profesores del acoso escolar. Según su encuesta, la agresión verbal es la forma más común, seguida de las amenazas y la agresión física. El robo es la forma de acoso menos percibida. En cuanto a la ubicación,

el aula es el principal lugar, con el 65,4% de los profesores. El porcentaje de los que son acosados se sitúa en torno al 2,7%, frente al 2,3% de los que acosan. Según las percepciones de los profesores, los acosadores son impopulares a los ojos de los profesores, presentando el peor rendimiento escolar, mientras que las víctimas muestran una popularidad inferior a la media con un rendimiento escolar medio. En cuanto a las causas, el 24% culpa a los modelos familiares equivocados. Mientras que los profesores varones atribuyen el comportamiento del acosador a causas como estados de ánimo caracterizados por la ansiedad y el nerviosismo en general, las profesoras atribuyen más importancia que sus colegas varones a la alta autoestima. Los profesores se sienten incapaces de manejar las situaciones: sólo pueden ayudarse con métodos prescriptivos, como el uso de notas, que tienen poco efecto; no cuentan con el apoyo adecuado del personal externo en este proceso, y tienden a permanecer a la defensiva, culpando a causas externas. Los profesores evalúan seriamente las consecuencias del acoso escolar. En la encuesta surge un elemento positivo: las soluciones propuestas se distribuyen entre medidas externas a la escuela, destinadas a eliminar las causas socioambientales del fenómeno, y medidas internas, destinadas a favorecer una didáctica más centrada en los aspectos relacionales.

Incluso el director de la escuela (Pisano y Saturno, 2004) puede ser un elemento de refuerzo para las dinámicas que conducen al acoso escolar, o actuar como elemento disuasorio. La preocupación por dar una imagen negativa de la escuela es un problema muy común, ya que podría llevar a los padres a disminuir la matrícula en esa escuela, provocando recortes de personal; en consecuencia, se piensa que, si se niega el problema, éste no existe. Otro problema es la disponibilidad formal de los directores, que se ve contrarrestada por su falta de participación y supervisión en las actividades del proyecto; alegan estar ocupados con asuntos burocráticos y administrativos. En algunas

instituciones, el comportamiento de los alumnos es un reflejo del nivel de madurez profesional y personal alcanzado por los adultos, que la mayoría de las veces se sienten víctimas de los alumnos.

2.4.3. *El acoso en el patio y el diseño de los espacios escolares*

Las investigaciones demuestran que tres cuartas partes del acoso se producen en el patio, a la hora del recreo y del almuerzo, y que los baños, así como los lugares más alejados de los pasillos, donde hay menos supervisión, suelen ser el escenario del dramático acoso a las víctimas. Este problema afecta principalmente a los centros de enseñanza primaria y secundaria, y en menor medida a los institutos. Los espacios demasiado grandes y desnudos son susceptibles de ser dispersos y aburridos, mientras que los espacios limitados podrían servir de pretexto para los conflictos por el control territorial. En un entorno sucio que no estimula la creatividad de los niños, éstos, para encontrar un estímulo que contraste con la sensación de aburrimiento y frustración que transmite el entorno, se entregarán a las peleas y al acoso.

Los niños mayores, en particular, tratarán de monopolizar el ambiente, con partidos de fútbol, excluyendo de los juegos a los que están menos en forma física y a las niñas. Un espacio abandonado a su suerte, sin equipamiento ni protección, sin límites definidos, fomentará indirectamente la creencia de que sólo los que saben conquistar ese territorio, a través de la participación en determinados juegos, podrán utilizar el patio, dejando excluidos a los que no estén a la altura y convirtiéndolos en un mayor objetivo de acoso. Si, además de lo dicho anteriormente, añadimos que un entorno excesivamente espacioso dificultará la supervisión de los cuidadores y asistentes, se hace comprensible la influencia que tiene el patio en la promoción de interacciones positivas o negativas. Llegados a este punto, debemos preguntarnos qué tenemos que hacer para que nuestro espacio en la escuela se adapte a las necesidades de juego y aprendizaje de los niños. Para

que los niños amen el entorno que utilizan, reforzando su sentido de identidad y pertenencia a la escuela, este espacio debe ser rico, flexible, variado, multifuncional, con escenarios que estimulen la más amplia gama de actividades lúdicas y educativas.

Los alumnos de un centro escolar requieren diferentes usos del patio, en función de su edad y sexo. Los niños más pequeños suelen practicar juegos imaginativos; los mayores, sobre todo los varones, se organizan con juegos de equipo competitivos mediados por reglas, en los que compiten a nivel de fuerza física y habilidades motrices. Las niñas, en cambio, realizan actividades sociales sedentarias, prefiriendo pasar el tiempo charlando o, como mucho, paseando en grupos íntimos (Genta et al., 2002).

Sin duda el espacio de un patio escolar debe contener todas las características que lo hagan alegre y estimulante para los niños y las niñas, pero al mismo tiempo debe ser seguro y fácil de supervisar y mantener. Ahora bien, para reducir el acoso en el patio, no sólo es necesario aplicar y mantener un buen diseño físico del entorno, sino que, seguramente, deberá complementarse con un programa de formación adecuado para el personal de supervisión durante el tiempo de recreo y el almuerzo.

Uno de los puntos principales de un programa de formación debería tratar de la definición del comportamiento de acoso; cómo reconocer sus signos, especialmente los del acoso indirecto. Un error común que pueden cometer los cuidadores es confundir el comportamiento agresivo con el de la lucha libre. A diferencia de la pelea, esta actividad fomenta la interacción positiva entre compañeros y, a diferencia del acoso escolar, la única intención es el juego, que en este caso aumenta la competencia social de los niños y su capacidad de negociación; el intercambio de papeles previsto por esta lucha lúdica, entre los que se someten y los que son sometidos "può facilitare lo sviluppo della capacità di scambiarsi i turni (turn - taking) e preparare il terreno alla pratica dei giochi con regole" [puede facilitar el desarrollo de la capacidad de intercambiar turnos (turn-taking) y

preparar el terreno para la práctica de juegos con reglas] (Genta et al., 2002, pp. 67). Si el personal de supervisión interviene en este tipo de comportamiento, se arriesga a provocar una reacción agresiva de los niños hacia él sin motivo aparente. En otros casos, el asistente no reconoce un acto de acoso porque la víctima se ha visto obligada a callar antes de que el adulto intervenga.

Después de definir lo que se entiende por comportamiento de acoso, el siguiente paso es explicar las estrategias preventivas que deben utilizarse. La primera responsabilidad de los vigilantes y supervisores es patrullar las zonas más apartadas del colegio, y en concreto el patio de recreo, lo que permite a los alumnos moverse con mayor seguridad. Reforzar la vigilancia permite, a los que supervisan, comprender quiénes son los niños implicados en el acoso. Esto también permite observarles desde la distancia y evitar etiquetarles de una manera que pueda dañar la autoestima del niño, ya sea acosador o víctima. La idea sería juzgar el comportamiento, no al niño. Los supervisores deben prestar especial atención a los alumnos solitarios, ya que son los más vulnerables a los ataques de los acosadores, y la intervención de los adultos les ayudará a integrarse en las actividades recreativas (Cerchia et al., 2023).

2.5. Perfil jurídico del *bullying*

2.5.1. *Recorrido normativo sobre bullying a nivel internacional*

Todos los sistemas jurídicos europeos y no europeos tienen en común la falta de normas que regulen específicamente el acoso, más allá de lo que aparece en algunos escasos artículos sobre normativa educativa actual.

No obstante, es cierto que las reformas educativas van incorporando, en los últimos años, objetivos vinculados con la convivencia –como referente de primer orden– e impulsando políticas de prevención del acoso escolar. En 2009, el Comité de ministros

del Consejo de Europa adoptó una recomendación que incluía las directrices sobre las estrategias nacionales integrales para la protección de los niños contra la violencia. En ella, se incluye como objetivo “prevenir y combatir todas las formas de violencia contra los niños”, haciendo referencia no solo a la violencia que “tiene lugar entre adultos y niños, sino también entre niños”. De esta manera, se incide en la obligación de los centros educativos de adoptar medidas dirigidas a mejorar el clima de convivencia y a prevenir los malos tratos entre iguales. Cabe destacar, por otra parte, que se está adoptando una perspectiva holística, recomendando programas de intervención comprensivos, ya que se entiende que la convivencia y su aprendizaje no puede ser algo puntual, ni limitarse a la ausencia de violencia, a unas horas de tutoría o a unas cuantas actividades transversales. Por el contrario, el aprendizaje de la convivencia, la interiorización de relaciones interpersonales positivas, el desarrollo de hábitos democráticos o la práctica de actividades colaborativas, deben surgir de la globalidad organizativa del centro, en un esfuerzo diario y compartido de toda la comunidad (García-Raga y López, 2014).

En nuestro capítulo de intervención nos centraremos en algunas de estas políticas. Aquí quisiéramos dejar algunos ejemplos de leyes más específicas de acoso escolar a modo de ejemplo, para posteriormente detenernos en el contexto italiano. También se harán referencias legislativas no sólo propias del ámbito educativo, sino también más judicial.

En Suecia, por ejemplo, la ley obliga a las escuelas a establecer programas contra el acoso desde 1994. Esta responsabilidad recae en las direcciones de los centros escolares, que son los encargados de planificar, supervisar y evaluar las estrategias de intervención más adecuadas.

En Inglaterra, por otro lado, el Gobierno ha introducido también legislación para frenar el acoso escolar. La normativa incluye:

- Ampliación de la responsabilidad: todos los menores a partir de los diez años son imputables.
- Medidas de supervisión para menores en riesgo o infractores.
- Orden de crianza: una orden a los padres de un menor en situación de riesgo, para que den determinados consejos o sigan clases de orientación educativa.
- Uso de la Orden de Comportamiento Antisocial: una medida civil impuesta a los jóvenes con un comportamiento marginal pero no del todo delictivo.

El marco jurídico inglés prevé medidas intermedias entre la reparación y la prisión, que adoptan la forma de una supervisión periódica por parte de un agente de libertad vigilada. Estas medidas son supervisadas por equipos de delincuencia juvenil, organizados a nivel local, con experiencia en trabajo social, salud, educación, criminología y derecho (Ascione, 2007, 126).

En cuanto a las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación británico, desde el 2 de abril de 2007 está en vigor en las escuelas británicas una medida que autoriza a los profesores a hacer un uso razonable de la fuerza en respuesta a un comportamiento inadecuado de los alumnos. Según el exministro británico Alan Johnson, los profesores podrán utilizar la fuerza en caso de pelea en la escuela si se teme que alguien pueda resultar herido. Tendrán derecho a realizar registros corporales si sospechan que se han introducido cuchillos o pistolas en la escuela. También podrán incautar teléfonos móviles y administrar castigos como la detención obligatoria en la escuela los sábados cuando no hay clases (“GB: insegnanti potranno fare uso”, 2007). El gobierno británico ha respondido a las demandas del sindicato nacional de profesores, que lleva tiempo reclamando herramientas adecuadas para atajar el problema de la indisciplina.

En Noruega, las escuelas también están obligadas a desarrollar un sistema de normas contra el acoso y a adherirse a un programa contra la violencia.

En Estados Unidos, más que en otras partes del mundo, la violencia en las escuelas alcanza proporciones exageradas. Las intervenciones contra el acoso escolar se han multiplicado desde el 20 de abril de 1999, cuando en Colombine (Colorado) dos estudiantes de secundaria mataron a doce alumnos y un profesor e hirieron a otros veintitrés antes de suicidarse. Los directores de los centros escolares, en particular, son legalmente responsables de poner en marcha proyectos destinados a prevenir el acoso escolar, al igual que en los casos de acoso laboral el empresario es responsable del comportamiento de sus empleados. En Estados Unidos, el Programa de Tribunales para Adolescentes se remonta a los años 90. Prevé la introducción de un juicio en el que las funciones de fiscal, defensor, secretario y jurado son asumidas por menores, que son competentes para juzgar los delitos cometidos por menores. Naturalmente, están llamados a juzgar en casos en los que el menor no tiene antecedentes penales y ha cometido delitos menores. Además de ese programa, hay tribunales con competencia específica, como los Tribunales de Estudiantes, que se ocupan de las infracciones penales cometidas en el entorno escolar. El uso de este procedimiento extrajudicial está sujeto a ciertas condiciones, como la voluntad del menor de someterse voluntariamente al tribunal y el reconocimiento de la acusación por parte del menor. El procedimiento que se aplica es similar al de los tribunales ordinarios, pero termina con la aplicación de una sanción que es principalmente restaurativa y no punitiva, como los servicios a la comunidad o la participación en una intervención contra el acoso. Este sistema ha tenido éxito hasta ahora.

Organizaciones internacionales, como la Unión Europea, y de cooperación, como la ONU, se han interesado por el fenómeno del acoso de diferentes maneras. El 12 de diciembre de 2006, el Parlamento Europeo emitió una recomendación a los Estados miembros sobre la protección de los menores y el respeto a la dignidad humana en el

ámbito de la distribución de imágenes en internet. La iniciativa pretende proteger a los menores que son objeto del uso inapropiado de imágenes en internet, ya que sabemos lo extendido que está el ciberacoso en los últimos tiempos. El Parlamento hace responsable a los operadores de sitios de internet de no utilizar contenidos legales.

Para prevenir cualquier forma de violencia entre los jóvenes, el Consejo de Europa, con la Recomendación nº 87/20, identifica la educación y la integración social como el objetivo del sistema penal para los menores, y considera la prisión como último recurso. La ONU incluye entre sus iniciativas para la protección de los niños la Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce la necesidad de asegurar un cuidado especial de los niños, incluyendo una adecuada protección legal tanto antes como después del nacimiento. De similar importancia es la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989. El Convenio fue ratificado por Italia con la Ley nº 176/1991. Incorpora los principios ya afirmados en las "Reglas de Pekín", que han influido en la redacción de varios códigos de enjuiciamiento, incluido el Decreto Presidencial 448/1988.

El Convenio establece que:

- El niño no será sometido a la pena capital ni a la cadena perpetua.
- Se evitará la privación arbitraria o ilegal de la libertad del niño.
- La privación de libertad se llevará a cabo con un trato humano, teniendo en cuenta las necesidades de la edad del detenido.
- El menor debe poder mantener el contacto con su entorno familiar y tener derecho a una asistencia jurídica adecuada.
- El objetivo principal de la detención debe ser la educación, para promover la dignidad y el valor del niño.

El 27 de agosto de 1990, el Séptimo Congreso de las Naciones Unidas aprobó las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, en las que se reafirma que el internamiento sólo debe adoptarse cuando otras penas alternativas resulten inadecuadas, y que en todo caso debe ir acompañado de un proyecto educativo individualizado, que debe aplicarse incluso en las comunidades pequeñas, buscando la realización de los derechos a la educación, el trabajo, el ocio y la asistencia médica (como citó Ascione, 2007).

2.5.2. Marco jurídico ante el acoso escolar en el contexto italiano

El perfil jurídico del acoso escolar es complejo, y la promulgación de leyes adecuadas para proteger a las víctimas del acoso sigue evolucionando en Italia. Aunque las ciencias psicológicas y sociales han abordado el tema del acoso escolar con investigaciones e intervenciones adecuadas, existen considerables lagunas en el marco jurídico. La víctima de acoso escolar sólo puede recurrir al sistema judicial cuando el comportamiento del acosador se traduce en actos ilícitos, en violación del derecho penal o civil. A falta de una legislación específica que tipifique el acoso como delito, la jurisprudencia ha tenido que recurrir a ciertas analogías en los códigos civil y penal. Uno de los artículos tomados como referencia es el artículo 2043 del Código Civil, sobre el tema de la responsabilidad civil por agravios de carácter extracontractual. Se habla de un agravio extracontractual cuando se vulnera un derecho o una situación jurídica protegida de forma absoluta, es decir, frente a la totalidad de los miembros de la comunidad, sin que exista un vínculo obligatorio entre el dañador y el dañado (como citó Ascione, 2007).

Esta responsabilidad existe en relación con tres elementos:

- El hecho material: incluye la conducta de la persona (omisiva o comisiva) cuando está vinculada al hecho dañoso por un nexo causal jurídicamente relevante.

- La antijuridicidad: se refiere al contraste entre la conducta lesiva y el deber jurídico expresado por una norma que exige el cumplimiento de los derechos protegidos *erga omnes*.
- La culpabilidad de la persona que comete el acto perjudicial.

Para entender mejor la aplicación de las disposiciones legales del Código Civil en relación con el acoso escolar, es necesario definir la figura del tutor. El tutor representa a la persona a la que se le confía el alumno por razones de educación e instrucción, ya sea dentro de una estructura escolar pública (como es el caso de los profesores), o en virtud de una relación privada autónoma (como la que existe con un instructor), en todos aquellos casos en los que la encomienda, aunque se limite a unas horas al día o a la semana, asume un carácter continuo y no meramente ocasional (Ascione, 2007). El tiempo de supervisión no se limita al tiempo cronológico, sino que también incluye el tiempo extracurricular en el que los tutores deben supervisar, como, por ejemplo, las excursiones escolares.

En comparación con los profesores de centros privados, los profesores de centros públicos están mejor protegidos. Según la Ley 312/1980, los profesores no son directamente responsables en caso de daños causados a terceros, o a compañeros por alumnos de la escuela pública. la reparación pecuniaria del daño es indemnizada por la administración pública, aunque el profesor sigue siendo responsable de la falta de supervisión, la administración puede, no obstante, recurrir contra el profesor sólo en los casos de dolo o negligencia grave. Sin embargo, según un enfoque diferente, en virtud de la legislación actual, si el profesor incumple la obligación de supervisar, el/la responsable de la indemnización no es tanto la administración sino el centro educativo específico, en la persona del director, en virtud de la autonomía administrativa de la que gozan los centros educativos (Ascione, 2007). Tanto los padres como los profesores pueden

acogerse a la llamada prueba liberatoria y quedan exentos de cualquier responsabilidad si pueden demostrar que no pudieron evitar el hecho.

Las disposiciones sobre la culpa *in vigilando* deberían extenderse también a los conductores de autobús, donde el acoso, especialmente en su forma indirecta, se produce con frecuencia. El uso de este medio de transporte puede ser un grave problema cuando uno es el objetivo del acoso.

A falta de disposiciones específicas que traten específicamente de los daños y perjuicios, los abogados se remiten a las normas extracontractuales. Según estas disposiciones del Código Civil, las consecuencias derivadas de dicha responsabilidad se denominan daños y perjuicios, entendidos como la compensación de las pérdidas sufridas por la víctima (Ascione, 2007). Entre los daños indemnizables existe una primera distinción entre el daño patrimonial y el daño moral, que a su vez incluye diferentes tipos de daños.

a) Daños patrimoniales:

Por daño patrimonial se entiende el perjuicio sufrido como consecuencia de la conducta del acosador. Por lo tanto, esta disposición en el caso del acoso escolar sólo es aplicable a casos particulares. Los tutores legales del acosador, por ejemplo, están obligados a pagar una indemnización por los objetos dañados o robados por la víctima y por el dinero extorsionado. Si el acosador ha dañado la integridad psicológica y física de la víctima, los padres y la escuela están obligados a reembolsar los gastos de cualquier tratamiento médico. Los criterios que debe seguir el juez para determinar la cuantía exacta son los artículos 1223, 1226 y 1227 del Código Civil.

- Artículo 1223. Indemnización por daños y perjuicios. Los daños y perjuicios por incumplimiento o retraso deben incluir, por tanto, el

perjuicio sufrido por la parte perjudicada como lucro cesante, en la medida en que sean una consecuencia inmediata y directa del mismo;

- Art. 1226. Evaluación equitativa de los daños. Si no puede probarse el importe exacto del daño, el tribunal lo evaluará de forma equitativa.
- Art. 1227. Contribución de la negligencia del acreedor. Si el acto negligente del acreedor ha contribuido a causar el daño, la indemnización se reducirá en función de la gravedad de la falta y de la magnitud de las consecuencias derivadas de la misma. No se debe indemnizar por un daño que la parte perjudicada podría haber evitado ejerciendo la diligencia ordinaria.

b) Daños no materiales:

Hasta hace unos años, el daño no patrimonial era la única forma de daño no económico frente al daño patrimonial. Esto se debió a una lectura restrictiva de los artículos 2059 del Código Civil y 185 del Código Penal, que prevén la indemnización por daños y perjuicios sólo en los casos previstos por la ley. El infractor estaba obligado a indemnizar los daños pecuniarios o no pecuniarios sólo por el daño causado por la infracción cometida. Una sentencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal de Casación ha superado esta interpretación, previendo una indemnización por daños y perjuicios siempre que se vulnere un valor legalmente reconocido por la Constitución, con el consiguiente perjuicio no económico. Sobre la base de los artículos 2059 del Código Civil y 185 del Código Penal, se reconoce el daño moral siempre que un hecho constitutivo de delito provoque una perturbación temporal del estado de ánimo, que a diferencia del

daño existencial se manifiesta internamente, a través de la incomodidad, la perturbación o la ansiedad. La víctima tiene derecho a una indemnización, incluso si el delito es en grado de tentativa o peligroso. Los daños no materiales pueden ser asumidos por una persona que no puede ser acusada, en el caso de acoso por parte de un menor que ha causado daños a la víctima, como para constituir un delito. La persona con derecho a reclamar daños y perjuicios es, por supuesto, la parte perjudicada –en el caso del acoso escolar, el niño víctima–. Según el artículo 1223 del Código Civil, el autor del delito es responsable de todos los daños aplicados que sean consecuencia inmediata y directa del hecho.

Ciertamente, los daños sufridos por los familiares de la víctima pueden remontarse a la ocurrencia del acto ilícito y, en consecuencia, los familiares de la víctima tienen derecho a reclamar una indemnización por los daños, sobre todo si los episodios de acoso conducen al delito de lesiones graves o, en los casos más llamativos, al de asesinato. En este último caso, existe una combinación de daños *iure proprio* y *iure hereditatis*. El término *iure proprio* se refiere al sufrimiento experimentado por los miembros de la familia debido a la pérdida de un pariente, que surge como consecuencia directa del acto ilícito y, por tanto, es independiente de la capacidad del heredero. Cuando el sujeto pasivo del delito fallece como consecuencia de las lesiones causadas, transcurrido un determinado plazo desde la ocurrencia del hecho, la indemnización por el daño moral sufrido en vida por el perjudicado se transmite por herencia a los familiares que actuaron como herederos, dentro de los límites de su cuota; en este caso, se reconoce la protección indirecta o refleja. Desde el punto de vista procesal, en cuanto a la prueba del daño moral subjetivo, sólo es necesario adjuntar la documentación que acredite los hechos.

La liquidación del daño moral, traducida en una indemnización económica –ya que no es posible aplicar criterios científicos– varía según el criterio del juez. Sin embargo, para establecer la cuantía, el magistrado tiene en cuenta ciertos parámetros como la gravedad del delito, la magnitud del sufrimiento de la víctima, la edad, el sexo, el grado de sensibilidad del perjudicado, la voluntariedad del delincuente, o la situación socioeconómica del perjudicado.

c) Daños biológicos:

El daño biológico se refiere al perjuicio causado a la integridad psicofísica de la persona, con independencia de cualquier repercusión subjetiva patrimonial o moral. En el caso de que se comprometa la integridad psicofísica del menor, la indemnización incluye (Ascione, 2007):

1. El daño patrimonial "eventual", proporcional a la incidencia que el daño ha tenido en los ingresos reales, como consecuencia de una pérdida de capacidad adquisitiva demostrada.
2. El daño no patrimonial, llamado "moral", consistente en la *pecunia doloris*, es decir, el sufrimiento físico y psíquico padecido como consecuencia del perjuicio. Si se cumplen determinados requisitos, además del daño biológico sufrido por el perjudicado, la jurisprudencia reconoce también la reparación de los daños a los familiares del menor, cuando éste ha fallecido como consecuencia de las lesiones sufridas, según los criterios de *iure proprio* y *iure hereditatis*. En los casos de indemnización de las acciones, no siempre es fácil identificar un lucro cesante, una *pecunia doloris* específica, o un perjuicio biológico. Por esta razón, la jurisprudencia ha previsto numerosas partidas de daños,

concretamente en la hipótesis de daños de agravios cometidos entre menores. Esta categoría incluye los "daños en las relaciones y los daños por romper el equilibrio familiar". Sólo recientemente la jurisprudencia ha comenzado a clasificar estas formas de indemnización en el marco de los daños biológicos, mientras que anteriormente entraban en la esfera de los daños no patrimoniales y, por tanto, sólo en determinados casos, reconocidos por el legislador.

d) Daños en las relaciones:

El daño relacional representa un menoscabo de la integridad psicofísica que afecta negativamente a la personalidad del individuo a través del daño a las relaciones con terceras personas y del daño a sus actividades sociales y recreativas.

La Suprema Corte con le sentenze n. 3564 e 8287 del 1996, ha ritenuto opportuno riconoscere come fondamentale, alla pari del danno patrimoniale, tutte le lesioni delle attività ritempranti dell'individuo, ed in particolar modo le relazioni sociali dello stesso individuo inserito nella società (Ascione, 2007, p. 79).

[El Tribunal Supremo, con las sentencias nº 3564 y 8287 de 1996, consideró oportuno reconocer como fundamentales, a la par que el daño patrimonial, todas las lesiones a las actividades reparadoras del individuo y, en particular, a las relaciones sociales del mismo individuo dentro de la sociedad.]

El deterioro de las relaciones sociales compromete la calidad de vida del menor, con repercusiones a nivel psicofísico. Las estadísticas muestran que los efectos de

ser acosado a largo plazo incluyen trastornos depresivos y síntomas de estrés, agravados por el aislamiento del acosador.

e) Daños y perjuicios por ruptura del equilibrio familiar:

Este tipo de daños se creó específicamente para los casos de nacimientos no deseados y para los daños derivados de la falta de diagnóstico de malformaciones fetales. Pero este tipo de indemnización también podría adaptarse a los casos de acoso escolar. La víctima de episodios de acoso escolar manifiesta un estado de profundo malestar que se presenta como una condición de estrés para toda la familia; a largo plazo, las tensiones derivadas de la posición del niño en la escuela pueden llevar a la ruptura del equilibrio familiar. A lo largo de los años se han desarrollado nuevas categorías de daños no patrimoniales para responder a la especificidad de cada caso concreto, colmando las lagunas del sistema jurídico en materia de indemnización.

f) Daño existencial:

El daño existencial incluye todos los daños derivados de la violación de situaciones e intereses reconocidos a nivel constitucional. Según la sentencia nº 6572 del Tribunal de Casación, de 24 de marzo de 2006, se entiende por daño existencial todo perjuicio objetivamente constatable causado a la conducta habitual del sujeto, que altera sus hábitos y bienes relacionales, induciéndole a realizar opciones vitales diferentes en cuanto a la expresión y realización de su personalidad en el mundo exterior. Esta situación puede darse en diversas circunstancias, y el daño puede afectar no sólo al perjudicado sino también a sus familiares cercanos. Al referirse este caso a una conducta de acoso, cuando lesiona intereses constitucionalmente garantizados, es posible resarcir el daño existencial no sólo a la víctima, sino también a los familiares vinculados a ella cuando se produce una ruptura del equilibrio familiar. En cuanto al régimen probatorio, según la

jurisprudencia, el daño existencial debe situarse entre los llamados “daños-consecuencias”; el daño no existe *in re ipsa*, no coincide con la lesión en sí misma del interés, sino con las lesiones externas resultantes de la propia lesión. A diferencia del daño moral, el daño existencial debe ser probado por la persona que proceda para obtener la debida indemnización (Ascione, 2007). La compensación económica se paga sobre la base de una evaluación equitativa, según los criterios especificados en los artículos 1223 y 2056 del Código Civil.

CAPÍTULO III. INVESTIGACIONES SOBRE EL ACOSO ESCOLAR

En este capítulo trataremos de analizar la incidencia del acoso escolar en diferentes países, pero especificando nuestro contexto de estudio, es decir Italia; no podemos dejar de mencionar las primeras investigaciones realizadas por el psicólogo Olweus, creador de instrumentos fundamentales en los que diferentes profesionales se han basado en años posteriores.

3.1. Prevalencia del acoso escolar a nivel internacional

En la revisión de los estudios realizados sobre las relaciones de convivencia entre iguales hay que partir de la labor pionera del noruego Dan Olweus sobre la victimización entre iguales. El gran mérito de aquellos primeros estudios fue descubrir un fenómeno como el del maltrato entre iguales, haciéndolo público y visible para el campo científico y educativo, ya que, a pesar de que su existencia era conocida anteriormente, no se había llegado a establecer la idea de que el maltrato era un problema necesario de conocer y solucionar. Desde entonces, se han continuado realizando estudios a nivel internacional en la misma línea.

El estudio que realizó Olweus en 1983, partió de una extensa muestra de más de 130.000 estudiantes noruegos, a los que se les pasó una primera versión del cuestionario elaborado por él mismo: el conocido *Bully/Victim Questionnaire*, que se ha convertido en una herramienta fundamental, reconocida internacionalmente para medir la existencia y el alcance del acoso escolar y útil para disponer de un criterio único para comparar y evaluar los datos.

Entre las muchas preguntas, dos son indicadores del fenómeno:

- ¿Con qué frecuencia, en los últimos dos o tres meses de escuela, has sido intimidado?

- ¿Cuántas veces, en los últimos dos o tres meses de colegio, has participado en un acoso escolar?

Las posibles respuestas iban desde “nunca en este periodo” hasta “varias veces a la semana” pasando por “una o dos veces en estos meses”, “varias veces en estos meses” y “una vez a la semana”. Participaron 830 colegios de Noruega y en la encuesta participaron unos 130.000 estudiantes de entre ocho y dieciséis años. En el mismo año escolar, se realizó un estudio paralelo con el mismo cuestionario con 17.000 alumnos de entre tercer y octavo curso en tres ciudades suecas.

El estudio demostró que el 15% de los alumnos habían participado como acosadores o víctimas en mayor o menor medida. Esto significaba que uno de cada siete estudiantes había estado expuesto al riesgo de convertirse en acosador o víctima. El 9% pertenecía a la categoría de víctimas, el 7% a la de acosadores y el 1,6% a los que asumían ambos roles.

Respecto a la frecuencia, algo más del 3% decía haber sido acosado “una vez a la semana o más”, mientras que algo menos del 2% decía haber acosado a otros “una vez a la semana o más”. Sólo el 0,2% de los alumnos resultaron ser tanto acosadores como víctimas con esta frecuencia.

La investigación muestra, por tanto, que alrededor del 5% de los alumnos están implicados en problemas graves de acoso, ya sea como víctimas o como acosadores. (Olweus, 1996b).

Los estudios pioneros de Dan Olweus son la base sobre la que se encuentran la mayoría de los estudios del resto de Europa. La mayoría de los autores que han tratado sobre el tema han tomado como modelo su cuestionario y también comparan los resultados obtenidos en los distintos países con los de Noruega.

Hacia finales de los años 80 y principios de los 90, el acoso escolar fue objeto de atención tanto por parte de la opinión pública como de los estudiosos en otros países como Japón, Reino Unido, Holanda, Canadá, Estados Unidos y Australia (Ambrosi-Randić y Piutti, 2007).

En Inglaterra se inician los estudios alrededor de los años 80 utilizando el cuestionario elaborado por Olweus. El estudio más importante se realizó en el área de Sheffield. La investigación partió de un total de 6.758 alumnos procedentes de 24 escuelas: 17 de primaria con un total de 2.623 alumnos de entre 7 y 11 años de edad y 7 de secundaria con 4.135 estudiantes de entre 12 y 16 años. En concreto, Whitney y Smith (1993) llevaron a cabo un estudio que demostró que, aunque la incidencia del fenómeno variaba entre los diferentes tipos de escuelas estudiadas, el porcentaje de víctimas nunca era inferior a 19% (primaria) y 8% (secundaria).

En Irlanda, los primeros estudios sobre el tema los encontramos a partir de 1985, utilizando adaptaciones del cuestionario elaborado por Olweus, con escolares de edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Uno de estos estudios se realizó con una muestra relativamente grande: 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria, de siete centros de Dublín. Los resultados más importantes de este trabajo son:

- Se halló un 5,37% de agresores y un 5,14% de víctimas.
- En concordancia con datos encontrados en otros países, los chicos participaban más que las chicas como agresoras y como víctimas: un 74,28% y un 59,7% de agresores y víctimas, respectivamente, eran chicos.
- Los adolescentes discapacitados o desfavorecidos eran más victimizados que el resto de sus compañeros.

En otros países, hay estudios más recientes. Así, en Portugal, el primer estudio parece llevarse a cabo en 1996 (Pereira et al.) con una muestra de 18 escuelas de la zona

de Braga con un total de más de 6.100 alumnos, concretamente 2.846 de primaria y 3.341 de secundaria. También se llevó a cabo con una adaptación del cuestionario de Olweus (1991), tomando como comparativa el estudio de los ingleses Smith y Sharp realizado durante el año 1994. Los resultados obtenidos son coherentes con los obtenidos en otros países europeos:

- Los chicos participan en mayor medida en los episodios de violencia que las chicas.
- La incidencia también disminuye con la edad.

En Francia, en 1993, el Ministerio del Interior realizó su primer censo sobre violencia escolar. En él se detectaron 771 agresiones graves contra escolares y 210 contra profesores. Desde 1993 se han ido realizando censos periódicos sobre incidentes violentos en las escuelas francesas. En 1999 se detectaron 240.000 incidentes de violencia en las escuelas de secundaria (el 2,6% eran graves), y en el 86% de los casos los agresores eran alumnos del mismo centro.

En Alemania, los estudios sobre el maltrato entre iguales se enmarcan generalmente dentro de los que versan sobre la violencia juvenil, que recibe atención del país desde hace tiempo. Esto hace que no existan estudios específicos sobre violencia en las aulas y que, a todo caso, los resultados deban enmarcarse en un concepto más amplio cómo es el de la violencia juvenil, con el riesgo que ello conlleva, ya que las comparaciones con otros estudios serán más difíciles de realizar. A finales de los años 80 se creó una comisión gubernamental independiente para la prevención y el control de la violencia, prestando atención a problemas tan diversos como la violencia en la familia, en la escuela, en los campos de fútbol, etc. Una de las conclusiones fue que en el fenómeno de la violencia existe diferentes factores que afectan a la violencia escolar, pero destacaban uno específicamente: el clima educativo. Este hecho, innovador en aquél

momento, reitera la importancia del ambiente que se crea en los centros educativos y la posible correlación entre esta variable y la violencia que se pueda desencadenar en el centro.

La estructura federal de Alemania ha provocado también que los únicos estudios que existan en materia de violencia escolar tengan un carácter local o regional. En uno de estos estudios, realizado en Nuremberg en 1994, se constata que los insultos son la acción violenta más común, tanto en chicas como en chicos (Funk, 1997).

En España, aunque desde finales de los años 80 se habían publicado algunos estudios acerca del maltrato entre escolares (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1997), no fue hasta finales de los años 90 cuando se encargó a la Oficina del Defensor del Pueblo un informe riguroso acerca de la incidencia de conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria del estado español en su conjunto. El estudio, llevado a cabo con 3000 estudiantes de 300 centros educativos de secundaria, destacó, entre otros aspectos, que el 12% del alumnado había participado en situaciones de acoso.

Los australianos Rigby y Slee, por su parte, autoridades en este campo después de Olweus, informaban de que en el sur de Australia el porcentaje de alumnos que se ajustaba a la descripción de Olweus de un acosador era de aproximadamente el 5% (Rigby y Slee, 1993).

En Canadá, por otro lado, el 15 % de los alumnos declararon haber sido víctimas en los dos últimos meses (Craig y Pepler, 1997).

En Estados Unidos, en un estudio realizado en el año 2000, se trató de medir la incidencia del acoso escolar mediante una escala de comportamiento de acoso, llegando a la conclusión de que el 80% de los estudiantes se habían comportado como acosadores al menos una vez en el último mes. Otro estudio estadounidense mostraba que el 13% de

los alumnos de sexto a décimo grado eran acosadores y el 10% eran víctimas (Sampson, 2003).

Los datos que se tienen de los distintos países difícilmente son contrastables por diferentes razones:

1. Cada país establece criterios diferentes a la hora de definir conceptos (tenemos el caso de Alemania que no diferencia violencia escolar de la violencia juvenil en general).
2. Las edades escolares no coinciden en los distintos países.
3. Las entidades o instituciones que encargan los distintos estudios realizados son de tipología diferente y, por tanto, los objetivos que persiguen también son muy distintos entre sí.

A pesar de las dificultades mencionadas, se pueden observar tendencias similares en cuanto a género, edad y tipología de abusos:

- El índice de agresividad de los chicos es más elevado en todas las edades.
- La mayor incidencia de agresividad se sitúa entre los 11 y los 14 años.
- Las chicas tienden más a agredir verbalmente, mientras que los chicos tienden más a agredir físicamente.
- La tipología de agresión más extendida en todas las edades es la de los insultos verbales, por encima de las agresiones físicas.

Lo que sí se puede observar es que, en el marco europeo y desde el inicio de los noventa, ha existido una sensibilidad de apoyo al trabajo docente e investigador para la mejora de la vida social en la escuela y la prevención de la violencia, y no cabe duda de que el acoso escolar es actualmente un problema importante en las escuelas primarias y secundarias por lo que debe ser tomado en serio.

En el reciente informe publicado por la UNESCO (2018), en donde se analizaba el *bullying* a nivel mundial, uno de cada tres estudiantes aproximadamente (32%) había sido acosado por sus compañeros en la escuela durante uno o más días en el mes anterior, si bien, como es evidente, existen diferencias entre regiones. El *bullying* físico era el más frecuente en todas las regiones, excepto Europa y América del Norte. A nivel mundial, el 16,1% de los niños y las niñas afirmaba haber sido golpeado, pateado, empujado o encerrado en algún lugar. El *bullying* sexual, por su parte, era el segundo tipo de acoso escolar más frecuente. A nivel mundial, el 11,2% de los niños acosados afirmaban que se burlaban de ellos con bromas, comentarios o gestos sexuales. Por otra parte, hoy en día han surgido nuevas formas de violencia sexual, incluido el envío de mensajes e imágenes sexuales *online*. Los datos revelaban que entre el 12% y el 22% de los niños habían recibido mensajes con contenido sexual en el año anterior. El acoso cibernético es todavía menos frecuente y hay que pensar que existen menos datos globales disponibles sobre esta modalidad de acoso escolar que sobre otros tipos, pero ya el informe de la UNESCO mostraba que afectaba a uno de cada diez niños en algunas regiones. En Canadá y Europa, el 10,1% de los niños y niñas había sido acosado cibernéticamente a través de mensajes (instantáneos, publicaciones, correos electrónicos y/o de texto) y el 8,2% a través de imágenes (sacando fotos poco favorables o inapropiadas de alguien y publicándolas online).

Este mismo informe también muestra que el *bullying* se había reducido en casi la mitad de los países. De los 71 países y territorios con datos sobre la prevalencia del acoso escolar, 35 de ellos mostraban una disminución, 23 no tenían cambios significativos y solo en 13 se había incrementado. Aunque la prevalencia de ciberacoso es baja en comparación con otras formas de acoso escolar y violencia, constituye en la actualidad un problema creciente. En siete países europeos, el porcentaje de niños y niñas de entre

11 a 16 años, usuarios de internet, que informaba haber experimentado acoso cibernético aumentó del 7% en 2010 al 12% en 2014.

3.2. Investigaciones en Italia

En Italia, la investigación sobre el acoso escolar se llevó a cabo más tarde, en comparación con otros países, y fue hacia finales de los noventa que se desarrollaron más estudios.

En concreto, el primer estudio empírico fue realizado por Genta et al. (1996) y, posteriormente, por Fonzi (1997), Baldry (2001) y Marini y Mameli (1999), en escuelas primarias y secundarias de las ciudades de Florencia y Cosenza, con 1.379 alumnos, de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años, y posteriormente en las regiones de Piamonte, Valle D'Aosta y Calabria, las provincias de Bolonia, Florencia, Roma, Nápoles y Palermo.

El cuestionario se basó en el cuestionario anónimo de 28 preguntas de Olweus (1983), traducido y adaptado a la realidad italiana por Fonzi, que se utilizó para investigar el tipo de acoso realizado o sufrido y para cuantificar su frecuencia. Los datos obtenidos fueron realmente alarmantes, ya que la tasa de incidencia registrada en las ocho áreas examinadas, alrededor del 41% en la escuela primaria y el 26% en la escuela secundaria, fue superior a la de otros países como Noruega, Inglaterra, España, Japón, Canadá, Australia o Finlandia (Fonzi, 1997).

El trabajo de Fonzi ofrece una panorámica nacional del fenómeno del acoso escolar, mientras que las investigaciones posteriores se centran únicamente en realidades locales concretas, sin resultados comparativos. Las encuestas comenzaron en el Valle de Aosta, siguiendo por el Piamonte, Bolonia, Florencia y Roma, y concluyendo con Calabria, Nápoles y Palermo. El instrumento de encuesta utilizado fue el cuestionario

anónimo de Olweus, adaptado a la realidad italiana. La muestra considerada comprendió el segundo ciclo de primaria (tercero, cuarto y quinto) y todo el ciclo de secundaria (primero, segundo, tercero). A continuación, pasaremos a profundizar algunos de estos estudios más específicos.

3.2.1. Valle de Aosta y Piamonte

La encuesta realizada en el Piamonte abarcaba el centro de Turín y sus zonas periféricas. La encuesta realizada en el Valle de Aosta incluía, en cambio, sólo la zona rural (Bonino, 1997). Las zonas periféricas de Turín tuvieron una mayor participación, mientras que los centros de educación secundaria de Turín tuvieron la participación más baja.

Los niños de la zona rural del Valle de Aosta informaban de los episodios de acoso, pero sus porcentajes eran más bajos que los del centro y la periferia. Esto significa que, aunque los chicos denunciaban el fenómeno con frecuencia, por término medio estaba menos extendido. Lo contrario ocurría con los niños de las ciudades, que eran acosados en mayor medida, pero eran más reacios a denunciar. Sólo en el caso de los niños de las aldeas, el número de episodios notificados se corresponde con lo que realmente ocurría.

En lo que respecta al Valle de Aosta, sobre todo las localidades de la provincia y de los valles de montaña, conservan un sistema normativo cohesionado, de carácter comunitario; de hecho, tanto la familia como la escuela desempeñan su función educativa con más esmero, lo que se desprende del bajo porcentaje de víctimas registrado. Cualquier correlación entre estas peculiaridades y el bajo porcentaje de víctimas y acosadores debería ser confirmada por estudios posteriores.

En cuanto al tipo de acoso sufrido, entre los alumnos varones de primaria predominaban las palizas (30%) y los insultos (26%). En cambio, en el caso de las niñas

de primaria ocurría lo contrario: el 30% del acoso estaba relacionado con las ofensas y el 22% con las palizas.

En los centros de enseñanza secundaria, las chicas continuaban teniendo el mayor porcentaje de acoso, perpetuado mediante insultos (44% frente al 38% de los chicos). Tanto en el caso de los niños como en el de las niñas, el porcentaje de agresiones físicas fue menor, 30% en los niños frente a 20% en las niñas. En las escuelas primarias, las niñas agredidas físicamente denunciaban el 21%, frente al 14% en las escuelas secundarias. En cuanto a las amenazas y en el caso de los niños, el porcentaje aumentaba significativamente desde la escuela primaria (7%) hasta la secundaria (15%). En el caso de las niñas, el porcentaje se mantenía en el 5%. Los robos tendieron a disminuir en las escuelas secundarias en ambos sexos. Si se observan los datos en relación con el lugar de residencia, no había diferencias en la violencia verbal, mientras que la violencia física era menor en las zonas rurales del Valle de Aosta. El aislamiento tenía los valores más bajos en los pueblos. El porcentaje de niñas acosadas por un grupo de acosadores era mayor en primaria, mientras que los niños tendían a ser acosados por un solo acosador. En la escuela secundaria, las chicas eran más propensas a ser acosadas por una "manada". Tanto en primaria como en secundaria, era más probable que se identificara a los niños como agresores y a las niñas como víctimas. Otro hecho común para ambas etapas educativas y ambos géneros fue el lugar donde se perpetraba el acoso: el aula fue, más que cualquier otro lugar, el principal escenario del acoso escolar.

3.2.2. *Bolonia*

La muestra de la investigación de Bolonia comprendía a niños de tercero, cuarto y quinto de primaria de la zona periférica del barrio de San Donato, un barrio habitado por familias con un nivel socioeconómico medio, y una parte de familias en riesgo de exclusión (Genta et al., 1997).

En cuanto a las formas de acoso, las niñas se quejaban de que con frecuencia soportaban amenazas, burlas y exclusión del grupo, mientras que los niños eran más propensos a sufrir insultos y golpes. En cuanto al porcentaje de acosadores y agresores, éste estaba por encima de la media: 34,9% en el caso de los acosadores varones, frente a un 31,5% en el caso de las acosadoras; 46,5% de las víctimas varones, frente al 37,1% de las víctimas mujeres. Los acosadores eran de la propia clase o de cursos inferiores en ambos casos. El porcentaje de víctimas que confiaban en un familiar era mayor en el caso de los niños (70%) que en el caso de las niñas (59%).

3.2.3. Provincia de Florencia

En la provincia de Florencia, la muestra se basa en los niños de las escuelas primarias y en los chicos de los institutos, dos en el centro y seis en las afueras (Smorti et al., 1997).

En cuanto a las modalidades de acoso, el acoso verbal era la forma más extendida de acoso, en ambos niveles de edad, tanto en niños como en niñas; los niños eran más propensos a ser golpeados y amenazados. También en lo que respecta a los acosadores, la tendencia era diferente en los niños que en las niñas en la escuela primaria (33,3% y 13,5% respectivamente); mientras que en la escuela secundaria, el 15,1% de los acosadores eran chicos y el 28% chicas.

3.2.4. Provincia de Roma

La muestra se refiere a dos centros de enseñanza secundaria de la provincia de Gentano.

En cuanto al acoso escolar, el 15,7% de los chicos declararon ser víctimas. En el caso de las chicas, el porcentaje era mayor (19,4%). El 20,5% de los chicos y el 12,8% de las chicas estuvieron implicados en el acoso. En ambos sexos, las ofensas verbales

mostraban el mayor porcentaje, seguidas de la difusión de chismes y la violencia física (Caprara et al, 1997). Ambos sexos también afirmaban que el acoso era perpetuado más por un individuo que por un grupo. El aula era, una vez más, el principal lugar de acoso.

En contraste con los datos de los estudios de Olweus, los acosadores de esta muestra parecían ser menos populares, mientras que las víctimas eran percibidas como deprimidas e infelices.

3.2.5. Nápoles

La investigación en Nápoles se realizó de forma diferente a la de otras ciudades. La muestra se dividió en cinco zonas:

Zona 1: Suburbios del Norte

Zona 2: Suburbios occidentales

Zona 3: Suburbios del Este

Zona 4: Centro Histórico

Zona 5: Centro residencial

Las tres zonas periféricas se caracterizaban por un fuerte anclaje de la delincuencia organizada en el territorio y por estar habitadas por clases proletarias y subproletarias. Algunos barrios tenían una antigua tradición obrera, ahora en declive debido a los procesos de reestructuración industrial. En el casco antiguo, las familias tradicionales convivían con otras clases pertenecientes principalmente a la clase media intelectual, atraídas por la presencia de numerosas facultades universitarias.

En la investigación participaron veinte escuelas, con doscientos mil alumnos que asistían a clases desde tercer grado hasta el octavo. Los resultados son desalentadores. En primaria, el 47,9% de los niños declararon haber sido acosados alguna vez o más. En secundaria, el número de alumnos que decían haber sido acosados seguía siendo muy alto (Bacchini et al., 1999). Los episodios de acoso se vivían como algo natural y cotidiano,

acostumbrados a presenciar sistemáticamente escenas de violencia en la familia y en el barrio. El 75% de los profesores afirmaba que en sus aulas se producían habitualmente agresiones físicas y verbales. Tanto los profesores como los alumnos afirmaban que normalmente había tres víctimas y tres acosadores por clase.

En comparación con otras regiones, la investigación en el territorio napolitano reveló dos diferencias significativas:

- No había una disminución del acoso en la transición de la escuela primaria a la secundaria.
- La variable de género tampoco mostraba diferencias significativas en el caso de las víctimas.

Por otro lado, en el caso de los acosadores que declaraban haber participado unas cuantas veces o más, vemos un alto porcentaje del 43,6% de acosadores chicos, frente al 31,9 de las chicas. En los centros de enseñanza secundaria, el porcentaje de niños acosadores se situaba en torno al 33,1%, frente al 30,3% de las niñas. Se declaraban acosadoras el doble de chicas que en otras ciudades.

Las principales diferencias se encontraron entre el distrito de Vomero, habitado por la clase media, y los demás distritos, con una composición predominantemente obrera. Los porcentajes eran más altos en los suburbios del norte y en el centro histórico que en los suburbios del este y del oeste. Ni el tamaño del centro educativo ni el número de alumnos pareció influir en el fenómeno del acoso.

Otra variable que se tuvo en cuenta fue la diferencia de edad entre compañeros de una misma clase, ya que la presencia de alumnos repetidores en las escuelas napolitanas era frecuente. Mientras que los niños de primaria decían ser acosados por alumnos más jóvenes, los de secundaria decían ser víctimas con menor frecuencia. Las principales formas de acoso eran, una vez más, los insultos verbales y los golpes, seguidos de las

amenazas, la exclusión del grupo, el robo y la difusión de rumores. En comparación con otras ciudades, Nápoles tenía una alta incidencia de robos y amenazas, mientras que el uso de la violencia física era menor. El principal escenario de acoso era el aula, seguida por los aseos, los pasillos y el patio.

En los años sesenta y setenta, algunas investigaciones llevadas a cabo por psicólogos napolitanos hipotetizaron la presencia de una modalidad específica en los sujetos meridionales de interacción con los demás, caracterizada por el proceso de afiliación. En las zonas del sur, el conflicto se percibe de forma negativa, como una amenaza que rompe la protección de las redes sociales. La relación con el otro es ambivalente, temida, pero al mismo tiempo buscada, para no incurrir en el aislamiento social. Esta mentalidad, denunciada en el contexto de las acciones de acoso, induce a la víctima a minimizar a su agresor, minimizando el efecto de sus acciones.

3.2.6. Calabria

La muestra de la investigación está formada por un grupo de sujetos de primaria y otro de secundaria, pertenecientes a cuatro ciudades de la provincia de Cosenza (Costabile et al., 1997).

El acoso escolar disminuyó en la transición de la escuela primaria a la secundaria para los chicos acosados (8,8% frente a 4,8%), mientras que aumentó para las chicas acosadas (6,1% frente a 6,4%). En cuanto a los acosadores, se observa una disminución en los chicos a medida que se iban haciendo mayores, mientras que en las chicas se producía la tendencia contraria. En ambos sexos, la forma de acoso más frecuente fue el acoso verbal, con porcentajes más elevados en el caso de las niñas y sobre todo en secundaria. Después de los insultos, la forma más común de acoso fue golpear y robar. Los chicos fueron más propensos a llevar a cabo formas de acoso directo, mientras que

las chicas difundían chismes; en este caso, la diferencia era mínima en primaria (12% frente a 15,8%), pero significativa en secundaria (22,2% frente a 34,3%).

3.2.7. La ciudad de Palermo

La muestra de la investigación estaba formada por 1.095 alumnos, de los cuales 537 eran niños y 558 niñas, que asistían a los cursos de cuarto y quinto de primaria, y a los de primero, segundo y tercero de secundaria (Pastorelli, 1997). Participaron ocho centros de primaria y dos de secundaria. Las escuelas de primaria están situadas en la zona central y periférica de Palermo; las dos escuelas de secundaria en la zona central. En la ciudad de Palermo, como en otras regiones italianas, la presencia del acoso escolar es considerable.

En cuanto al acoso escolar, un 39,5% de los alumnos de primaria y un 21,6% de los de secundaria declararon haber sufrido acoso. Mientras que en primaria los resultados eran similares en ambos sexos, en secundaria había diferencias significativas entre chicos y chicas (17,5% frente a 25,7% respectivamente).

En cuanto a los métodos de acoso, en primaria el maltrato verbal y físico eran los principales métodos de agresión, seguidos por el robo y la narración de historias en el caso de los niños, y los chismes y el robo en el caso de las niñas. Tanto en primaria como en secundaria, los chicos y las chicas afirmaban que el acoso lo llevaba a cabo predominantemente un individuo y no un grupo. El lugar elegido para perpetrar el acoso fue, principalmente, el aula.

La zona de origen tenía un efecto significativo en primaria en la implicación de los alumnos en el acoso escolar: los niños procedentes del centro histórico y de los suburbios obtenían puntuaciones más altas que los niños procedentes de la zona exterior del centro histórico. En secundaria, sin embargo, la clase social desempeñaba un papel más importante que la zona de origen: los niños de clases sociales más altas estaban

menos implicados en el acoso escolar (1,54) que los niños de clases sociales más bajas (2,02%).

3.2.8. Cerdeña

En 1997, la cooperativa social Lariso, en Cagliari, comenzó a realizar algunos estudios sobre el acoso escolar. Se trataba de un estudio piloto, en el que se puso de manifiesto que las escuelas sardas también estaban implicadas en este fenómeno; de hecho, se encontraron casi los mismos porcentajes que en otras regiones italianas. El proyecto piloto se llevó a cabo en 1999/2000 en 17 centros de enseñanza secundaria de la provincia de Cagliari, sobre una muestra de 1.385 alumnos y alumnas (Oppo, 2001). Los resultados fueron los siguientes (Tablas 1, 2 y 3):

Tabla 1

Acoso en los centros de secundaria de Cagliari

Tipo	Frecuencia	Chicos	Chicas
Acoso	1 o más veces al mes	24%	21,2%
	1 o más veces a la semana	6,1%	5,9%

Tabla 2

Acoso moral en los centros de secundaria de Cagliari

Tipo	Frecuencia	Chicos	Chicas
Acoso moral	1 o más veces al mes	39,2%	19,9%
	1 o más veces a la semana	9,8%	4,6%

Tabla 3*Acoso verbal y físico en los centros de secundaria de Cagliari*

Tipo de acoso	Chicos	Chicas
Acoso verbal	25,7%	29,7%
Acoso físico	10%	5,5%

3.2.9. Milán

Entre finales de los años 90 y principios de 2000, Milán también fue escenario de una encuesta, y más concretamente en 2004, cuando el Proyecto *Stop Bullying* de la asociación local de salud "Ciudad de Milán" comenzó a proponer un programa para prevenir y combatir el acoso escolar. A partir de los datos obtenidos en los distintos estudios, se consideró importante realizar una encuesta sobre el fenómeno en el área de Milán y establecer un sistema de seguimiento que pudiera ser utilizado fácilmente por los propios profesores. La encuesta se llevó a cabo en el 32% de las escuelas del interior de Milán y, más concretamente, en 74 escuelas que participan en el Proyecto *Stop Bullying*. Las escuelas primarias representaban el 28% (41/145), mientras que las secundarias representaron el 35% (33/93). Se recogieron más de 13.000 cuestionarios. La muestra tuvo en cuenta los datos de 59 escuelas (33 de primaria y 26 de secundaria) y de 10.513 alumnos (5.426 niños y 5.087 niñas), de los cuales 4.406 eran de primaria (clases III, IV y V) y 6.107 de secundaria. Se utilizaron los siguientes cuestionarios:

- *Mi vida en la escuela* de Arora (1992, como citaron Sharp y Smith, 1995)
- *El acoso entre niños/jóvenes en la escuela*. Adaptación al italiano por Fonzi et al. (1993) de la versión original de Olweus (1991).

De los cuestionarios se desprende que el 50% de la muestra de primaria afirmaba que eran acosados "a veces" o "varias veces a la semana". El acoso verbal era el tipo más frecuente, seguido del físico y del indirecto.

Por otra parte, el 32% de los alumnos de secundaria declararon que eran acosados "a veces" o "varias veces a la semana", mientras que el 34% declaró que eran acosados con la misma frecuencia, y que la violencia que sufrían era verbal.

El 51,9% de los niños y el 48,3% de las niñas de primaria declararon haber sido acosados por sus compañeros. Los porcentajes son ligeramente inferiores en secundaria, donde el 32% de los chicos y el 29,8% de las chicas son víctimas. La investigación destacó tres formas de acoso, el físico, preferido por los hombres, y el psicológico-verbal, más usado por las mujeres; la forma indirecta estaba igualmente extendida entre ambos sexos.

Como conclusión de este apartado, la Tabla 4 y la Tabla 5 reflejan una comparativa de todos los datos de las investigaciones a nivel nacional.

Tabla 4

Acoso escolar en las escuelas primarias italianas

Provincia	Fuente	Sufren acoso		Acosan	
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Turín	Fonzi,1997	35,1%	35,2%	30,4%	24,8%
Bolonia	Fonzi,1997	46,5%	37,1%	34,9%	31,5%
Florentia	Fonzi,1997	41,0%	50,6%	33,3%	13,5%
Nápoles	Fonzi,1997	50,1%	45,6%	43,6%	31,9%
Cosenza	Fonzi,1997	21,9%	16,8%	13,8%	6,7%
Palermo	Fonzi,1997	39,4%	39,6%	26,6%	31,8%
Cagliari	Marini e Mamelli, 1999	57,5%	30,7%	42,4%	19,4%
Milán	Stop al bullismo	51,9%	48,3%	48,5%	39,5%

Tabla 5*Acoso escolar en las escuelas secundarias italianas*

Provincia	Fuente	Sufren acoso		Acosan	
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Turín	Fonzi, 1997	19,2%	16,5%	21,7%	10,0%
Florencia	Fonzi, 1997	29,2%	31,2%	28,5%	15,1%
Roma	Fonzi, 1997	14,4%	19,4%	20,5%	12,8%
Nápoles	Fonzi, 1997	29,6%	32,3%	33,1%	30,3%
Cosenza	Fonzi, 1997	10,6%	16,9%	10,9%	8,4%
Palermo	Fonzi, 1997	17,5%	25,7%	19,9%	20,2%
Milano	Stop al Bullismo	32,0%	29,8%	37,9%	30,9%

De ambas se desprende que en las principales ciudades italianas el acoso está muy extendido, aunque en todas las ciudades se observa que el acoso escolar disminuye con el paso de la escuela primaria a la secundaria. Aun así, la incidencia del acoso escolar en Italia es el dos veces mayor que en el Reino Unido, que ya se considera alto en comparación con el norte de Europa.

Los datos de una investigación realizada por Rizzardi (como citó Semeraro, 2005) también convergen con los resultados de la investigación realizada por Fonzi. El 39% de los niños son responsables de al menos un episodio de acoso por semana, mientras que el 52% son víctimas. Hasta el 32% se ve involucrado en acoso escolar a diario. Estas cifras tan elevadas no se encuentran en ningún país europeo o fuera de Europa. En Italia el acoso escolar se subestima y se tolera en mayor medida, mientras que en otros países se hacen esfuerzos para frenarlo, como demuestra el hecho de que el aula sigue siendo el lugar preferido para el acoso.

La mentalidad italiana es un factor importante para explicar el alto índice de acoso escolar. A diferencia de otros países, en Italia el uso de la ironía hacia otras personas es una forma de afirmarse en relación con el grupo. En la Toscana, por ejemplo, burlarse de

los demás está arraigado en la cultura local: “Nella nostra cultura le manifestazioni di conflitto e di certi comportamenti aggressivi sembrano essere maggiormente tollerati, senza che portino alla rottura della relazione sociale” [En nuestra cultura, las manifestaciones de conflicto y ciertos comportamientos agresivos parecen ser más tolerados, sin que ello suponga una ruptura de las relaciones sociales] (Fonzi, 1996, como citó Maggi y Buccoliero, 2006, p. 38). Dos estudios realizados en Cerdeña, por Marini y Mameli (1999, 2004), demuestran el vínculo entre el acoso escolar y la dimensión cultural del territorio. En la región de Ogliastra, en particular, era posible comparar la figura del matón con la del *balente*: una figura histórica revolucionaria que es fiel a los deberes que la vida le impone, y a su propia ley (Mameli, 2000). En esta parte del territorio siempre ha habido una disputa por el pastoreo, una lucha contra la naturaleza y el ganado, que con el tiempo se ha convertido en una lucha contra las personas. Según la mentalidad de esta parte del territorio sardo, típica de las zonas con una economía agrícola aislada, se aplica la ley de la venganza: si se comete un agravio, es necesario defenderse y demostrar que se es capaz de hacerse respetar. Desde este punto de vista, el acoso está justificado: es mejor perpetuar el acoso contra otros, en defensa propia, que sufrir y ser considerado débil. En los institutos italianos el 18% de los encuestados afirmó que era mejor a veces pertenecer a grupos de chicos más fuertes, que podían acosar a otros, que quedarse fuera y ser también acosado; el 56% estaba de acuerdo con la idea de en la vida es mejor ser inteligente y listo que disciplinado y aplicado (Fattori y Nobile, 2007). Incluso en los centros de enseñanza secundaria, la forma de acoso considerada menos grave es el acoso verbal. Estos datos deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de combatir este fenómeno con medidas adecuadas que dejen claro que el uso de la violencia es inadecuado para conseguir lo que se quiere.

CAPÍTULO IV. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE EL BULLYING EN LA ESCUELA

Frente al fenómeno del *bullying*, la escuela ha ido actuando, trabajando con el alumnado en la construcción de valores de convivencia y cooperativos, conformándose como un espacio inclusivo y participativo y tratando los conflictos de forma constructiva, propositiva y dialogada. Si bien durante mucho tiempo han predominado modelos sancionadores, a partir de la segunda mitad de la década de los años 90 se ha apostado por estrategias más regeneradoras y conciliadoras de la relación interpersonal dañada, asistiendo a la floración de una buena cantidad de programas diversos que tienen como centro de intervención el fomento de la convivencia educativa y prevención, por tanto, del *bullying*. Su aparición y desarrollo, en líneas generales, camina paralela a la evolución del propio concepto de acoso escolar, con programas centrados en las personas implicadas más directamente en los episodios violentos, en un primer momento, para dar paso a otros más generales, con diferentes líneas de actuación y que afectan a la totalidad de la comunidad educativa.

Sin duda, a nivel europeo se ha ido produciendo un incremento en el nivel de concienciación sobre este fenómeno y la puesta en práctica de acciones. Así, en los años noventa, la Comisión Europea comenzó a impulsar una serie de proyectos para ir avanzando a través de una línea de trabajo poco formalizada en los currículos escolares: la educación para la convivencia y la prevención de la violencia (Blaya y Ortega, 2006). Eric Debarbieux apeló, en una reunión de expertos en París (UNESCO, 2007) a la participación de la comunidad internacional para encontrar soluciones a la violencia en las escuelas y presentó el Observatorio Internacional sobre la Violencia Escolar, una

organización no gubernamental con sede en la Universidad de Burdeos (Francia), que documenta la investigación científica sobre este tipo de violencia.

En este apartado, se hará referencia, por un lado, a iniciativas más institucionales que intentan hacer frente al acoso, y en segundo lugar, describiremos estrategias concretas.

4.1. Iniciativas institucionales de afrontamiento del acoso escolar

En los últimos años, las reformas educativas van siendo cada vez más permeables a la introducción de objetivos vinculados con la convivencia como referentes de primer orden, más allá de las tradicionales funciones de transmisión de conocimientos. No obstante, actualmente no existe una normativa en muchos países que regule de manera específica e integral la intervención en situaciones de acoso y ciberacoso, sino más bien una variedad de protocolos y programas (Smith, 2003).

Desde las distintas administraciones educativas se han ido implementando políticas públicas para erradicar el fenómeno del maltrato entre iguales en diferentes países o comunidades y regiones (Olweus, 1998), algunas de las cuales pasamos a mencionar y describir brevemente. Queremos hacer especial referencia a las primeras iniciativas que surgieron en algunos países como Noruega e Inglaterra y que fueron la base de muchas otras políticas europeas. Nos detendremos posteriormente con más detalle en algunas de las estrategias centrales de las políticas descritas.

Tabla 6

Iniciativas europeas para afrontar el acoso escolar

PAÍS	PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
NORUEGA	PROYECTO BERGEN (Olweus, 1991)	Se trata del modelo sistémico-relacional en el que se basa la intervención anti-<i>bullying</i> implementada por Olweus en cuarenta y dos escuelas del área de Bergen entre 1983 y 1985. Se trata de un modelo de intervención que aporta soluciones desde el punto de vista clínico con los sujetos de riesgo, pero también favorece la activación de los recursos locales de la comunidad como, por ejemplo, servicio telefónico, medios de comunicación, padres y escuela (Menesini, 2000). El sistema al que se refiere el modelo noruego es el contexto escolar, que tiene tres niveles de intervención que se enlazan en orden progresivo: trabajar en la prevención; tratar de mejorar el clima escolar; e interviniendo a nivel individual –con los acosadores y las víctimas–, a nivel grupal –clase– y a nivel del contexto escolar. Hay cuatro puntos clave en el proyecto de Olweus (1996): 1. Crear un ambiente escolar caracterizado por la calidez, el afecto, el interés por las actividades de grupo y la implicación emocional de los adultos. 2. Establecer, al mismo tiempo, límites y normas claras que envíen un mensaje claro y coherente de que el acoso no se acepta en las escuelas y que el personal competente se encargará de ponerle fin.

		3. En caso de infracción de las normas, aplicar con firmeza las sanciones previstas por la escuela, sin recurrir a castigos coercitivos basados en una actitud excesivamente hostil, y premiando al mismo tiempo a quienes se comportan de forma respetuosa con las normas y con sus compañeros 4. Exigir a los adultos, profesores y padres que se comporten con autoridad. Una de las características especiales de la intervención de Olweus fue la utilización de los recursos humanos de la escuela: los profesores, el personal administrativo, el director, los padres y los alumnos. Sólo en casos especialmente graves es necesario recurrir a psicólogos, trabajadores sociales y otros especialistas. Por supuesto, la escuela tiene el deber de formar a personal competente para tratar el problema de primera mano, pero la intervención de especialistas externos sólo debe tener lugar cuando se produzcan episodios llamativos cuya solución sea más difícil. El argumento de Olweus no es erróneo si se tiene en cuenta que su intervención fue pionera e inspiró otros proyectos en Europa y fuera de ella. Por lo tanto, es natural que la concienciación del problema comience desde dentro, pero varios proyectos de prevención e investigaciones de intervención realizados en Italia y en otros lugares, demuestran que el trabajo de los operadores, enviados por las Autoridades Sanitarias Locales o por los municipios, puede ser decisivo inicialmente para una intervención de prevención primaria, que se acompaña de intervenciones de prevención secundaria (en la escuela y en los servicios competentes), cuando se producen situaciones de riesgo particulares. También hay que señalar que las figuras externas no sustituyen al personal de la escuela: suelen desempeñar el papel de consultores; su objetivo es orientar y apoyar a los profesores en la planificación y comprobación de las actividades, favoreciendo un clima de diálogo y de no confrontación.
--	--	---

INGLATERRA	PROGRAMA SHEFFIELD ANTI- BULLYING PROJECT (Smith y Sharp, 1994)	El proyecto coordinado por Smith se llevó a cabo en una muestra de 24 escuelas de la zona de Sheffield, en Inglaterra, entre 1991 y 1993, con buenos resultados. Hubo una reducción del 25% en el acoso escolar, con diferentes variaciones de una escuela a otra. El modelo inglés, al igual que el de Olweus, se basa en el enfoque ecológico-sistémico, que, en comparación con el primero, es más articulado y detallado, ya que presta más atención a las actividades operativas que se deben implementar; en él se observa una atención particular al constructivismo, al cognitivismo, a las técnicas de modelado y a la potenciación de los comportamientos socialmente positivos (Menesini, 2000). Las intervenciones pioneras de Olweus, y luego las de Smith en los años 90, se mueven en la dirección de la prevención, en contraposición al entrenamiento de habilidades sociales. El entrenamiento en habilidades sociales es un modelo de intervención utilizado en EE.UU. con niños agresivos, seleccionados como social, emocional o afectivamente incompetentes. La limitación de estas intervenciones es que están enfocadas a niños específicos y sólo las llevan a cabo especialistas externos. Dishion, McCord y Poulin (1999, como citó Menesini, 2000), basándose en algunos datos, han mostrado las desventajas de este enfoque, ya que muchos datos demuestran que los sujetos adolescentes y preadolescentes, si se seleccionan en grupos de riesgo, son especialmente susceptibles a la agresión, y además refuerzan el comportamiento negativo al permanecer juntos. Además del entrenamiento positivo, en estos contextos parece tener lugar lo que los estudiosos de los procesos de condicionamiento han denominado "entrenamiento de desviación" (Menesini, 2000).
-------------------	---	--

ALEMANIA	ANTI-BULLYING PROGRAM OF SCHESWING-HOLSTEIN (Hanewinkel y Knaak, 1997)	Programa llevado a cabo con padres, profesores y alumnos en treinta escuelas de primaria y secundaria. Se dieron consejos a la comunidad escolar y se hizo intervención a nivel de aula e individual. Los resultados mostraron una leve reducción de la victimización en primaria y un leve incremento de conductas agresivas y de victimización en secundaria
FINLANDIA	PROGRAMA KiVa (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011),	KiVa previene el acoso escolar mediante acciones globales dirigidas a todos los alumnos y no solo al acosador o a la víctima. Se pretende influir en el grupo para que ellos mismos no fomenten, y corrijan, estas situaciones. El programa cuenta con acciones específicas para los casos en los que ya se está produciendo una situación de acoso escolar, dirigidas tanto al acosador como a la víctima; se elige también a un pequeño grupo del entorno de estos con el objetivo de que apoyen a la víctima y se termine con el acoso. KiVa cuenta con una herramienta online que evalúa la situación inicial del centro y hace un seguimiento constante de los cambios que se van produciendo. Ha sido evaluado en ensayos extensivos controlados con más de 30.000 estudiantes de intervención y 30.000 de control y se ha demostrado que el programa reduce de manera muy significativa los casos de acoso. El programa KiVa también se aplica con éxito en otros países como es el caso de Italia (Nocentini y Menesini, 2016).

4.2. Actuaciones específicas de prevención e intervención ante el bullying

Finalmente, nos gustaría mencionar algunas actividades específicas de prevención e intervención, algunas de las cuales estarán recogidas en concreto en el proyecto que describiremos en próximas páginas.

Es preciso aclarar, además, que algunas de ellas forman parte de los programas anteriormente señalados, o bien son puestas en práctica por los centros educativos de manera aislada, es decir sin formar parte de ninguna iniciativa más global. Ahora bien, es cierto que cada vez más se apuesta por el diseño y la puesta en práctica de planes de convivencia globales que abarcan diferentes medidas. Por otra parte, cabe indicar que las estrategias señaladas, las dividiremos de acuerdo al ámbito de intervención o destinatarios.

4.2.1. *Recogida de información*

Antes de cualquier intervención, es importante recoger información –a través de, por ejemplo, cuestionarios o entrevistas– sobre la extensión del fenómeno, la frecuencia con la que el profesorado interviene con el alumnado implicado, el nivel de conocimiento de la familia sobre las experiencias de los niños y las niñas en la escuela, el número total del alumnado implicado en el problema, etc. A continuación, si el centro escolar decide tomar la iniciativa de una intervención contra el acoso, debería organizar una jornada de debate con la dirección, el profesorado, el orientador o la orientadora del centro, un representante de las familias y otro del alumnado, para debatir los resultados y elaborar un plan de intervención.

A nivel individual, es importante también recoger información a través de entrevistas individuales con el alumnado que acosa y con las víctimas. Durante estas entrevistas, es importante que la víctima se sienta comprendida y que sienta el apoyo emocional de las personas adultas, respetando también el tiempo de la víctima si no tiene

ganas de contarlo todo de inmediato por miedo o vergüenza. En cuanto a los acosadores y acosadoras, es necesario hacerles entender, sin hostilidad ni enfado, que la violencia no se tolera en la escuela; además, una entrevista en profundidad puede, sin duda, ayudar a tomar conciencia de lo sucedido.

Después de hablar con las personas directamente implicadas, es útil abordar el problema con sus familias, ya que las familias no siempre están al tanto de la vida escolar de sus hijos e hijas.

4.2.2. Trabajo directo con el alumnado que ha intervenido en el acoso

Entre algunas de las estrategias destacadas para trabajar con el alumnado, una vez se ha desarrollado un o varios episodios de acoso escolar, se pueden destacar las siguientes:

- **Método de Interés Compartido o Método Pikas.**

Desarrollado por el profesor Anatole Pikas, Suecia (1989), es ampliamente utilizado para disuadir a una banda de agresores de su ataque hacia un compañero. Se trata de una serie de entrevistas individuales con el alumnado agresor y la víctima en las que se intenta crear un campo de preocupación mutua o compartida y donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El objetivo no es castigar a las personas que acosan, sino crear normas que sienten las bases de una convivencia pacífica en la escuela. Para cambiar el comportamiento del alumnado, el profesor o la profesora tiene que seguir el guión de este método. Las primeras reuniones deben ser con el grupo de acosadores o acosadoras, de uno en uno, empezando por el/la líder, y la última reunión con la víctima. Las entrevistas deben tener lugar de forma consecutiva, sin intervalos, y el alumnado no debe tener la oportunidad de hablar entre ellos. La sala donde se realicen las entrevistas debe ser privada.

Durante las entrevistas, el profesorado debe mantener una actitud neutral, sin imponer sus propias directrices; incluso cuando el alumnado no coopere, debe esperar a que el alumnado hable y, si esto no ocurre, puede posponer las entrevistas para otro día para resolver la situación. Durante la entrevista con la víctima, el profesorado debe mostrar una actitud de intenso apoyo.

En las primeras entrevistas con quienes acosan, el o la docente tiene que conseguir que cambien y hacerles sugerencias de solución, normalmente aconsejando que no agredan más a la víctima o, incluso, que se hagan amigos/as suyos/as. Estas primeras reuniones terminan con el alumno aceptando poner en práctica el comportamiento sugerido.

En las siguientes reuniones, el o la docente comprueba si lo establecido en las primeras entrevistas se ha puesto en práctica; si la conducta de acoso no ha desaparecido, se continuará con la fase inicial.

La última fase es crucial para que la persona que acosa mantenga una actitud positiva a largo plazo y es aquí cuando las personas protagonistas implicadas pueden encontrarse. En esta fase, la víctima es acogida por el grupo; después de haber discutido los progresos, se le pide que elabore una solución alternativa si el comportamiento de acoso se repite. Tras esta reunión, se programa otra al cabo de seis meses para comprobar si se mantiene la situación de cooperación.

- **Método de no-inculpación** (*No-blame approach*).

Desarrollado por Maines, de la Universidad de West of England (Maines y Robinson, 1991). El profesor o profesora se reúne con la víctima y un grupo reducido de alumnos o alumnas, entre los cuales se encuentra el alumnado agresor y observadores u observadoras. La persona víctima cuenta su estado de sufrimiento y su preocupación al

grupo. Cada alumno o alumna sugiere una forma en la que cambiará su propio comportamiento en el futuro.

El método incluye un vídeo para la formación del profesorado. Se trata de un método similar al anterior, utilizado, sobre todo, en Inglaterra. Se basa en una solución participativa y no punitiva como en el método Pikas, pero presta más atención al estado emocional de los actores implicados y su aplicación requiere siete pasos:

1. Entrevista con el alumnado que acosa: durante esta entrevista, el profesor o la profesora trata de entender quién está implicado o implicada en el acoso.
2. Organización de una reunión con todas las personas implicadas: el profesor o la profesora se reúne tanto con las personas más directamente implicadas en los hechos como con las implicadas indirectamente.
3. Presentación del problema: el profesor o profesora informa al alumnado sobre el estado de ánimo de la víctima.
4. Compartir responsabilidades: el grupo debe asumir la responsabilidad y tratar de encontrar una solución.
5. Búsqueda de soluciones: cada uno hace por turno una propuesta para que la víctima esté mejor en la escuela, sin profundizar más en el tema.
6. Intervención autónoma del alumnado: la reunión termina con la responsabilidad de cada alumno de resolver el problema
7. Nueva reunión: Al cabo de unas dos semanas, se organiza una nueva reunión con cada alumno o alumna, en la que se le pregunta cómo evoluciona la situación. El profesor o la profesora tiene que comprobar básicamente que el abuso ha cesado y que el estado de ánimo de la víctima ha mejorado.

- **Método PIC** (*Putting Issues in Common*).

Se trata de un modelo terapéutico y es más relevante el papel del orientador u orientadora del centro. Fue ideado por Hazler (1996) en Estados Unidos. Los profesionales intentan ocuparse de los daños psicológicos causados por quienes no respetan las normas. Antes de intervenir, el o la profesional debe tener la situación bajo control, ya que no es posible intervenir cuando hay un clima de alta tensión. Para que el trabajo tenga éxito, debe integrarse en una política escolar que defina ciertas normas de forma clara e inequívoca.

El método consta de cuatro pasos:

1. Ante un incidente de agresión, el primer paso es asistir a la víctima, redactar un informe sin juzgarla y tratar de establecer una relación de trabajo con los sujetos.
2. En la fase inicial, debería haber entrevistas individuales con el alumnado que acosa y la víctima para centrarse en las necesidades, con vistas a un futuro trabajo de colaboración. Primero se escucha al alumno o alumna que acosa y luego a la víctima, y los puntos de vista de ambos ayudan a comprender los distintos matices del problema y a profundizar en las emociones vividas. En esta fase se prepara el terreno para construir una línea de trabajo común.
3. Cuando las condiciones son favorables, se llega a una reunión conjunta: serán reuniones relacionales, estructuradas en forma de relaciones problemáticas, que deben lograr el máximo beneficio, con el mínimo uso de reproches.
4. A medida que el proceso avanza, es necesario reevaluar la situación y redefinir los objetivos.

Estos tres métodos, si bien presentan algunas diferencias, tienen algunos elementos en común. Como hemos visto, se aplican una vez los procesos de acoso ya han sucedido y lo principal no es la culpa, sino el cambio de actitud de la persona que acosa,

siempre con una reflexión profunda previa. En los tres hay empatía y comprensión y se busca la responsabilidad por parte de quienes acosan. Ahora bien, se puede preveer que el éxito de estas intervenciones dependerá de la calidad de la relación que el orientador o el profesor sea capaz de establecer con el alumnado; al mismo tiempo, esta asunción de responsabilidad requiere mucha energía y tiempo.

4.2.3. Trabajo con el grupo-aula

A continuación, nos centraremos en estrategias más preventivas, centradas en todo el grupo y que pretenden contribuir a la formación de personas capaces de convivir con los demás, de acuerdo a unos valores propios de una sociedad democrática, y con las competencias necesarias para afrontar los conflictos de manera dialogada y pacífica y no de forma violenta. Se describirán aquellas más utilizadas en los centros educativos del contexto italiano.

4.2.3.1. Juegos de rol y representaciones teatrales

Este tipo de actividad se utilizó por primera vez en Inglaterra dentro de la política integrada contra el acoso escolar, con el fin de reforzar las habilidades sociales. En Italia, ha sido una de las técnicas más utilizadas.

El término inglés *role-playing* significa literalmente “juego de rol”. Se trata de una representación dramática de situaciones conflictivas y relevantes para la persona, que puede ser utilizada con múltiples fines: diagnósticos, terapéuticos o simplemente para el ejercicio y refuerzo de determinados modelos de comportamiento. Dado que la característica principal de los juegos de rol es asumir un determinado papel, la persona se va estimulando a explorar su propia experiencia emocional y a comprender el punto de vista de la otra persona. Los juegos de rol, así como las obras de teatro, ayudan a explorar el fenómeno del acoso desde varias perspectivas de forma constructiva. Para que sea

eficaz, el juego de rol debe ir seguido de un momento de debate y reflexión sobre la experiencia; el alumnado se distancia del papel que ha asumido, para elaborar el significado de esta experiencia. Los temas sobre los que se orienta el debate, en relación con el fenómeno del acoso escolar, son:

- experiencias personales;
- motivaciones hacia el acoso;
- lo que se siente al ser acosado o acosador;
- las consecuencias de tales acciones;
- el impacto del acoso en la familia, tanto para la víctima como para el acosador; y
- estrategias para combatir este tipo de acoso.

A partir del grupo de clase, la actividad puede extenderse a toda la comunidad local; gracias al apoyo de las autoridades locales, mediante la representación de una obra de teatro que ponga en escena los problemas que se afrontan en clase. A modo de ejemplo, podemos destacar los talleres de teatro y técnicas de *role-playing* que se desarrollaron en una escuela secundaria de Lucca con el fin de trabajar el acoso escolar (Menesini, 1998). Los resultados finales mostraron una disminución de la victimización entre las chicas, mientras que la situación se mantuvo sin cambios para los chicos.

Esta estrategia es una de las más relevantes y es la trabajada en el marco del *Gruppo della Trasgressione*, como un espacio de teatro y también de encuentro y reflexión. Más adelante la abordaremos con más detalle.

4.2.3.2. Educación socioafectiva

La educación socioafectiva se ha aplicado en muchas investigaciones-intervenciones en Italia, con resultados notables. Se trata de un modelo de intervención psicopedagógica que tiende a mejorar el autoconocimiento del individuo y facilita la

colaboración entre los miembros del grupo de clase. Es una herramienta eficaz para la formación de la personalidad según los valores democráticos y un medio válido de prevención de los trastornos mentales, las desviaciones y las adicciones (Maggi, 2006).

Los niños y las niñas que intimidan, especialmente los que tienen una historia de maltrato en su familia o los de familias multiproblemáticas, acumulan un sentimiento de frustración y agresividad hasta el punto de mostrar sentimientos de hostilidad hacia el entorno. Incapaces de expresar sus emociones, se esconden detrás de una actitud de “tipo duro”. Si se les anima a expresar sus sentimientos en un entorno seguro y abierto a la confrontación, podrán comprender mejor las causas de su malestar y evaluar las consecuencias de sus actos. Incluso para las víctimas, que suelen estar demasiado inhibidas para reaccionar, la educación socioafectiva puede ser un momento para expresar su sufrimiento, rompiendo la garra de la soledad y el dolor que sienten.

La educación socioafectiva es una herramienta para desarrollar el bienestar en el aula, trabajando sobre el grupo e influyendo sobre los niños y las niñas con dificultades. Los cursos de educación socioafectiva tienen como objetivo reforzar la conciencia de las propias emociones, para intervenir cuando haya dificultades en la gestión de las relaciones. Un estilo emocional inadecuado, inculcado por las figuras de referencia, puede recuperarse a través de las vías de potenciación.

La educación socioafectiva toma sus fundamentos de dos ramas de la psicología: de la psicología humanista toma el pensamiento filosófico y de valores; de la psicología comunitaria toma las estrategias de gestión y promoción de grupos. El pensamiento filosófico es el humanista de Maslow y Rogers: el hombre es concebido como una totalidad, donde las esferas cognitiva, afectiva y corporal están estrechamente interconectadas. El modelo de relaciones interpersonales basado en la empatía, la aceptación y la autenticidad se inspira en el pensamiento de Rogers. Una experimentación

de técnicas socioafectivas en dos escuelas primarias de Palermo mostró índices de una satisfacción muy alta entre los alumnos (Pisciotta, 2002).

La educación socioafectiva resulta ser una herramienta valiosa para difundir la cultura de la no violencia y el respeto mutuo. Si se incluye en los programas escolares, podría ayudar a prevenir el acoso y aportar un mayor bienestar psicológico y físico a los alumnos, tanto en la relación niño-niño como en la relación profesor-alumno, así como en la relación del niño consigo mismo.

4.2.3.3. Educación racional emotiva

No es hasta los años 70 que la Terapia Racional Emotiva (RET, siglas en inglés), de ser un modelo a aplicar en el ámbito clínico, se convierte en una herramienta para la prevención del malestar psicológico en los niños. La Educación Racional Emocional nació como terapia en los años 50, de la mano del psicólogo estadounidense Albert Ellis, sobre los supuestos de las teorías de los grandes maestros del pensamiento oriental. Es un método de intervención que se basa primero en la identificación y luego en la transformación de aquellas formas de pensamiento distorsionadas e irracionales que no permiten a los individuos alcanzar un adecuado bienestar psicológico. Según la RET, cada persona, ante determinados acontecimientos, tiene reacciones emocionales diferentes, que por supuesto no están relacionadas con lo que realmente ocurre, sino con la forma en que cada persona evalúa e interpreta el acontecimiento. Uno afronta las dificultades que encuentra según el pensamiento que proyecta en esas situaciones. Para Ellis, el comportamiento, las emociones y el pensamiento son aspectos de la experiencia humana estrechamente interconectados. Por ejemplo, una deficiencia física puede evolucionar de forma diferente según el enfoque que adopten los afectados.

Los términos "racional" y "emocional", juntos, indican la posibilidad de lograr un bienestar emocional adecuado, acostumbrándose a pensar de forma constructiva y

racional. Los pensamientos racionales son coherentes con la realidad objetiva, por lo que el individuo logra sus objetivos con reacciones emocionales adecuadas. Los pensamientos irracionales pueden dividirse en las siguientes categorías:

- Deberes: considerar lo que debería ser preferible como un requisito absoluto.
- Insoportables: forma de exageración mediante la cual se magnifica el aspecto desagradable de una persona o acontecimiento;
- Juicios totales (de uno mismo y de los demás): juzgar a una persona únicamente por su comportamiento;
- Catastrofizaciones: considerar la ocurrencia de ciertos hechos como acontecimientos horribles, cuando sólo son cosas desagradables o molestas.
- Indispensables: afirmaciones que convierten lo que sería desagradable o molesto en necesidades absolutas.

Para vivir las experiencias de forma equilibrada, potenciando las emociones positivas y reduciendo las desagradables, es necesario reestructurar aquellos pensamientos irracionales que desencadenan reacciones emocionales desproporcionadas.

Estas son las líneas generales de la RET. Estos supuestos confluyen con la idea de un desarrollo integral del niño, valorando la dimensión afectiva tanto como la intelectual. El objetivo de la Educación Emocional Racional es enseñar al niño a autorregular sus emociones, de modo que no se vea dominado por ellas, sino que pueda ejercer un control sobre las mismas, modulándolas en función de sus propias necesidades. Al trabajar sus emociones, el niño aprende a reducir los estados de ánimo excesivamente negativos y a reforzar los positivos.

Para lograr este objetivo, es necesario, en primer lugar, hacer que el niño sea consciente de sus propias reacciones emocionales y, a continuación, enriquecer su vocabulario emocional para que disponga de una buena cantidad de emociones verbales

para describir diferentes situaciones (Giobbio, 2005, como citó Di Pietro, 2016). A continuación, hay que hacer hincapié en la relación entre los pensamientos y los estados de ánimo, destacando la importancia con la que cada persona interpreta los acontecimientos. Después de aprender a pensar racionalmente, el niño será capaz de superar los problemas cotidianos y prevenir las emociones relacionadas. La metodología de la Educación Emocional Racional fue la base del proyecto *Stop Bullying*, cuyo objetivo era prevenir el acoso escolar.

Los supuestos teóricos en los que se basan los enfoques destinados a reforzar las habilidades sociales son los siguientes (Menesini, 1998):

1. Un niño que presenta dificultades en las relaciones con sus compañeros carece de habilidades sociales.
2. Este niño puede adquirir estas habilidades mediante un entrenamiento específico.
3. Sus relaciones sociales mejoran como resultado de las nuevas adquisiciones.

El alumnado acosador y las víctimas son menos competentes social y relacionalmente que la media. La agresividad de los acosadores se debe a su falta de empatía, a su percepción distorsionada del comportamiento de los demás como hostil y a sus actitudes egocéntricas, mientras que las dificultades de las víctimas se deben a su inhibición y falta de aceptación social. Si los actores implicados son más conscientes de su propio estado interior, podrán descodificar mejor las emociones del otro, reforzando sus capacidades empáticas.

4.2.3.4. Aprendizaje cooperativo

La mejor manera de desarrollar una actitud positiva dentro del grupo de clase es fomentar actividades que promuevan la cooperación entre los alumnos, para lo cual es fundamental el papel del profesorado en la creación de oportunidades de trabajo y ayuda

entre los compañeros. Para que haya cooperación es necesario que el grupo tenga un objetivo común compartido; es en la cooperación donde los éxitos de los demás se convierten en propios (Fonzi, 1991). Por supuesto, el trabajo cooperativo no es fácil; no basta con juntar a los niños para que puedan trabajar bien. En primer lugar, hay que definir el tiempo de trabajo para cada objetivo; organizar el espacio para evitar las interferencias entre los grupos; formar pequeños grupos combinando el género, el estatus social y las capacidades cognitivas de los miembros; y dividir las tareas de manera que se garantice la participación de los participantes. Cada alumno desempeña un papel, por lo que no hay problemas de dominio de algunos alumnos ni de exclusión de otros. El trabajo cooperativo es útil para mejorar el clima social en la escuela, ya que los alumnos pueden encontrar soluciones a los problemas sociales.

4.2.3.5. Círculos de calidad (QC)

Un círculo de calidad es un grupo de cinco a doce personas que se reúnen regularmente, normalmente una vez a la semana, con el objetivo de identificar formas adecuadas de mejorar la organización en la que trabajan (Cowie y Sharp, 1995). El objetivo es mejorar la eficacia del grupo para encontrar soluciones a problemas interpersonales y concretos comunes. El acoso escolar es uno de los problemas sociales más sentidos por los niños durante su vida escolar; incluso aquellos que no están directamente implicados saben quiénes son los acosados, quiénes son los que acosan y la dinámica que conlleva. Se trata de una estrategia preventiva, que utiliza la influencia de los espectadores para contrarrestar el fenómeno: los miembros del círculo de calidad son responsables de los cambios positivos en su entorno, siempre bajo la supervisión de los profesores.

El proceso que debe utilizarse en el control de calidad es la resolución de problemas: el usuario que acude al servicio es estimulado a descomponer el problema en

sus partes, para luego activar aquellos recursos personales que le permitirán ganar independencia y encontrar una solución efectiva. Las fases que sigue el alumnado son las mismas que sigue el trabajador social en el proceso de ayuda con el usuario; el objetivo final es estimular en los alumnos la activación de los recursos internos, para que, al superar progresivamente la dependencia del adulto, tomen conciencia de la posibilidad de intervenir concretamente.

El proceso de control de calidad comprende las siguientes fases:

1. Identificación del problema: el grupo elabora una lista de problemas relacionados con el acoso escolar, establece un orden de prioridad y decide cuál abordar primero; para identificar el problema se utiliza la lluvia de ideas y los métodos de votación.
2. Análisis del problema: tras elegir el problema que se va a abordar, el grupo trata de establecer sus causas y factores; utilizando la sencilla pregunta de “¿Por qué?”, se señalan las causas más importantes.
3. Formulación de una solución: Una vez analizada la causa principal, los miembros del control de calidad comienzan a proponer soluciones adecuadas.
4. Presentación de una solución: los miembros del comité de calidad tienen que trabajar para presentar al comité directivo antiacoso la solución que consideren adecuada. El contenido de la presentación debe ser claro y debe exponerse de forma clara y concisa. Por último, tienen que estar preparados para responder a cualquier pregunta sobre el contenido por el grupo directivo.
5. Revisión de la solución: el grupo directivo decide si se aplica la solución propuesta. En caso de respuesta negativa, los miembros del comité de calidad deberán modificar su propuesta o plantearse otro problema.

Para que se llegue a una solución concreta, la actividad debe ser constante en el tiempo; una vez constituido el grupo, continúa su actividad indefinidamente, programando reuniones una vez a la semana en cada trimestre.

4.2.3.6. Círculos de la palabra

Los círculos de la palabra son una de las principales metodologías de las prácticas restaurativas y facilitan gestionar los conflictos sin sanción, con la reparación del daño producido y el acompañamiento de la comunidad (Boqué, 2020). Permiten, por tanto, que cada persona se sienta responsable de contribuir al logro de los objetivos comunes y mejorar las relaciones interpersonales, previniendo situaciones violentas como el acoso escolar. Esta visión de la gestión de los conflictos se ocupa de apoyar a la persona ofendida, de readmitir a la persona ofensora y de fortalecer al grupo; fomenta la participación, el diálogo, la reflexión y toma de decisiones. Se puede llevar a cabo de forma puntual cuando hay conflictos que resolver, aunque funciona mejor cuando se implementa como parte de la dinámica de un grupo en el día a día.

Al respecto, quisiéramos decir que las prácticas restaurativas tienen su origen en la justicia restaurativa. Esta supone, precisamente, una nueva forma de concebir la justicia, centrada en reparar el daño causado y restablecer las relaciones afectadas por el delito, frente a la tradicional justicia retributiva, que se basa en la identificación del culpable y la determinación de un castigo acorde a la regla quebrantada.

4.2.3.7. Foros de discusión

Por otra parte, una de las estrategias utilizadas en el estudio de campo de la presente Tesis Doctoral es el foro de discusión. Se trata de un espacio destinado principalmente a la reflexión y a la palabra compartida. Se trata de construir un lugar de encuentro entre colectivos diversos, con el objetivo de compartir experiencias, vivencias

y pensamientos, entre otros. Cabe destacar que estos encuentros pueden realizarse entre personas diversas, de diferentes procedencias, de edades dispares, con o sin vínculos afectivos previos. En nuestro caso, se tratará de encuentros entre los y las adolescentes y los reclusos, tal y como se verá posteriormente.

4.2.3.8. Formación en asertividad

El término asertividad indica un comportamiento que permite al individuo expresar sus emociones y opiniones y esforzarse por resolver los conflictos de forma positiva, sin alterar su personalidad ni causar daño o malestar a nadie. En las relaciones interpersonales, la víctima tiende a complacer a la otra persona más que a sí misma; incapaz de resistir las influencias y presiones de los demás, es una persona ansiosa e inhibida que debería hacer respetar sus necesidades, pero cuyo único objetivo es evitar cualquier conflicto con los demás. Si la víctima es capaz de aplacar su ansiedad de forma inmediata, a largo plazo sentirá una profunda sensación de estrés por su limitada capacidad de actuación, seguida de un sentimiento de culpa por no haber sido capaz de oponerse. El sujeto tendrá interiorizado el comportamiento asertivo cuando sea capaz de responder de forma clara y directa a la intimidación del acosador, expresando sus opiniones, sentimientos y deseos, y oponiéndose a las tácticas manipuladoras o agresivas. El entrenamiento en asertividad pretende desarrollar estas habilidades en la víctima dentro de un grupo protegido y solidario.

Según Hadfield y Hasson (2013), ser asertivo significa:

- expresar las propias necesidades abiertamente y con calma;
- poner límites a las exigencias de los demás;
- gestionar las expectativas y las críticas con firmeza; y
- tomar decisiones claras manteniendo una actitud equilibrada.

4.2.4. Modelos de apoyo entre iguales

El modelo de apoyo entre iguales, en comparación con otras intervenciones realizadas a nivel de grupo, tiene la particularidad de utilizar al propio alumnado como agente de cambio. Las investigaciones demuestran que las víctimas de acoso escolar son más propensas a confiar en un compañero o amigo que en un adulto, especialmente en la fase de la adolescencia.

Existen varios términos para definir enfoques similares: “tutoría entre pares”, “apoyo emocional y psicológico entre pares”, “ayuda y asistencia entre pares”. Los autores británicos Cowie y Sharp, acuñaron el término “educación entre pares”. Aunque difieren en su estructura y organización, las intervenciones de apoyo entre iguales tienen algunos elementos comunes (Cowie y Wallace, 2002):

- Los trabajadores juveniles suelen ser voluntarios, pueden autodesignarse o ser elegidos por sus compañeros.
- Los trabajadores juveniles reciben formación sobre algunas dimensiones y habilidades sociales relevantes para el papel de ayuda que están llamados a desempeñar.
- Los trabajadores juveniles son sistemáticamente supervisados y apoyados por adultos, generalmente profesores.
- Con el tiempo, los niños se involucran cada vez más en la experiencia a nivel de selección, formación y supervisión del grupo.

Dentro de este modelo, se encuentran distintas estrategias:

4.2.4.1. El ayudante amistoso

La técnica del ayudante amistoso implica la activación de un pequeño grupo dentro de la clase, cada uno con tareas diferentes que van desde actividades de organización hasta apoyo psicológico. Las tareas de este ayudante son las siguientes:

- sirve de apoyo a los niños recién llegados a la escuela;
- organiza juegos o actividades de socialización para los compañeros más solitarios durante el recreo o la pausa del almuerzo;
- ayuda a los compañeros con mayores dificultades de aprendizaje con sus tareas;
- está disponible para ayudar o escuchar a quienes tienen un problema;
- está cerca de los compañeros marginados y acosados; y
- está emocionalmente cerca de los niños que atraviesan un periodo difícil en sus vidas (mudanzas, decepciones emocionales, separaciones familiares, duelos, relaciones conflictivas con los padres, etc.).

La intervención consta de cinco fases:

1. Intervención previa en el aula: donde se sientan las bases del proyecto tanto dentro del grupo de clase como con otras clases, padres y profesores. Inicialmente, el enfoque curricular se utiliza para explorar el problema del acoso escolar. A continuación, se intenta encontrar eslóganes para dar a conocer el proyecto y hacerlo visible en la comunidad escolar.

2. Actividades preparatorias para la selección de ayudantes: se invita a los alumnos a designar a aquellos que presenten las características de altruismo, confianza, escucha y mediación; se necesitan una media de tres o cuatro alumnos por clase. La clase se sienta en círculo, cierra los ojos y piensa en un aspecto de la vida escolar que le resulte difícil, los alumnos empiezan a dar algunos ejemplos y luego, por turnos, cada uno intenta completar la frase. El líder escribe estas afirmaciones. En el ejercicio de puesta en común, el líder invita a todos a pensar en un acontecimiento de su vida que consideren importante y que nunca hayan confiado. No tienen que contar ese momento al grupo, sino sólo a quién le confiarían ese evento, sin decir el nombre. A continuación, el supervisor invita a

los participantes a pensar por qué han elegido a esa persona y a describir sus cualidades. El supervisor anota estas características en una hoja de papel.

3. Formación comunicativa-relacional de los ayudantes: los alumnos seleccionados reciben una formación dirigida por un psicólogo, en colaboración con la escuela. La formación puede organizarse en un día en forma de seminario, o puede tener lugar después de las clases o durante el horario de los profesores, pero en cualquier caso hay que dedicar entre ocho y diez horas a la formación de los ayudantes para mejorar sus habilidades.

Estos alumnos deben entender y practicar la escucha activa. La capacidad de escuchar no es tan evidente como la gente cree; oír no es lo mismo que escuchar. La escucha activa implica cercanía emocional con la otra persona, estar cerca de ella y prestarle atención. El oyente no debe ausentarse mentalmente, ni actuar de forma directiva, devaluando el punto de vista de la persona que tiene delante para imponer su propia opinión. El respeto, el interés y la disponibilidad hacia el interlocutor deben manifestarse a través del lenguaje no verbal, por ejemplo, una postura rígida o una mirada hacia otro lado comunican distanciamiento y frialdad. Durante la entrevista, el interlocutor debe ser capaz de alternar entre preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas animan a las personas a hablar de sí mismas y favorecen el diálogo espontáneo y la obtención de más información, pero al mismo tiempo son dispersas. Las preguntas cerradas, en cambio, están dirigidas y centradas en un punto, lo que permite obtener información clara y precisa, pero se corre el riesgo de pasar por alto otros detalles.

4. Intervención en la clase: los ayudantes comunican a los compañeros la experiencia que han vivido durante la formación, y planifican juntos un programa de intervención para la clase. Se organizan las actividades prácticas en las que participará cada profesional. Es importante que antes de comenzar las actividades, el profesor se

reúna con los ayudantes para confirmar el consentimiento de la clase. En el caso de que exista una víctima de acoso, las tareas de los ayudantes pueden ser:

- dos de ellos se sientan a su lado durante la pausa del almuerzo;
- uno se sienta a su lado en clase;
- uno se sienta a su lado durante el recreo;
- intentar ayudarlo con los deberes;
- intentar valorarlo;
- intentar integrarlo en una red de relaciones positivas;
- defenderlo abiertamente de los ataques de los acosadores; y/o
- intentar ganar su confianza.

Durante esta fase, los alumnos ayudantes tienen un supervisor como persona de referencia, cuya tarea es ofrecer momentos de reflexión y confrontación, especialmente en los momentos de dificultad.

5. El traspaso: el proyecto debe comenzar con unos pocos alumnos y extenderse gradualmente a un número cada vez mayor. En reuniones posteriores, se seleccionan otros ayudantes amistosos, hasta que toda la clase participa; los que ya han pasado por la experiencia pueden ayudar a otros compañeros durante la formación o la supervisión.

4.2.4.2. Orientación entre iguales

Este modelo de intervención es más estructurado que el primero, requiere más organización, y el papel que asumen los alumnos se acerca más al perfil profesional de un orientador. Las tareas que pueden asumir los jóvenes van desde la gestión de una mesa de escucha en la escuela hasta la gestión de una línea de ayuda. Los que deciden convertirse en orientadores reciben formación continua y supervisión de un psicólogo o experto en orientación. Según Naylor y Cowie (1999), estos programas tienen como objetivo:

- ampliar y aumentar los servicios de apoyo y ayuda presentes en la comunidad escolar;
- dotar a los niños de las habilidades necesarias para afrontar los problemas personales y de sus compañeros;
- abordar los problemas psicosociales del grupo; y
- crear un contexto social y psicológico más positivo.

Cowie se refiere específicamente a los orientadores como "compañeros terapeutas" y destaca la diferencia de capacidades empáticas entre ambos sexos. Las niñas muestran un aumento de la empatía, tanto hacia los niños como hacia las niñas, mientras que los niños muestran una disminución de la empatía, especialmente hacia sus compañeros. Ser acosado es más problemático para los chicos, porque suelen sufrir las presiones del contexto social que tiende a atribuir a la figura masculina el papel de "chico duro"; de ahí que sean reacios a confiar por miedo a ser considerados débiles. Para las chicas, en cambio, es instintivo confiar en alguien, especialmente con personas de su mismo sexo, sin ningún prejuicio. En los colegios con una política activa contra el acoso, el 14% de los niños no denuncia haber sufrido acoso, frente al 36% en los colegios sin política contra el acoso (Cowie, 2002). El asesoramiento entre iguales, al igual que el modelo del ayudante amistoso, tiene como objetivo intervenir sobre las situaciones que crean sufrimiento en las víctimas, pero, a diferencia del modelo anterior, los asesores intentan dirigirse no sólo a los alumnos atendidos mediante la asignación de adultos, sino a todo el grupo de la clase.

4.2.4.3. Mediación entre iguales

La mediación es para Boqué (2002):

un proceso de comunicación horizontal a tres bandas en el que el/la mediador/a crea las condiciones para que los protagonistas del conflicto puedan compartir

inquietudes y planteamientos, puntos de vista y limitaciones, con el ánimo de elaborar el conflicto y ponerse de acuerdo (pp 57-58).

Es, por tanto, un proceso de gestión de conflictos interpersonales. A través de la comunicación, las partes en conflicto lo transforman por sí mismas con la ayuda de una o dos terceras partes imparciales (mediadores/as), que crean las condiciones óptimas e igualitarias para que el proceso alcance un componente educativo y de aprendizaje. Supone, sin duda, una vía pacífica para afrontar los conflictos y puede prevenir la escalada hacia situaciones de violencia como el acoso escolar.

Las prácticas de mediación son muy diversas y las que parecen ser más exitosas son aquellas que forman al alumnado para que sean mediadores/as de los conflictos de sus propios compañeros/as. Estas iniciativas, de larga tradición en los países anglosajones (Burrell, Zirbel y Allen, 2003), se basan en la idea de que “los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, capaces de impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas” (Fernández García, 2008, p. 142). El hecho de que sea mediador un igual ejerce un impacto muy positivo sobre la mediación, en el sentido de que tiene mayor capacidad de conectar con sus iguales que las personas adultas (Cowie y Fernández, 2006; Nix y Hale, 2007; Torrego, 2013). Desde esta perspectiva, se impulsan acciones destinadas a formar un grupo de estudiantes capaces de escuchar y acompañar a otros/as compañeros/as en sus necesidades, ayudándoles a llegar a soluciones equitativas y realistas para sus conflictos. Con todo ello, se pretende introducir una filosofía de gestión de situaciones de conflicto a través de la mejora de la negociación y convivencia entre las personas y sus sistemas de relación, concediendo protagonismo al alumnado (Avilés, 2019). El alumnado mediador, en cualquier caso, deberá disponer de unas competencias para participar en los procesos

mediadores, muchas de las cuales se habrán promovido a través de acciones formativas llevadas a cabo en sus centros.

No obstante, son escasos los programas que pretenden analizar los procesos de mediación desde dentro y conocer cuál es la percepción y opiniones del alumnado (García-Raga, Boqué y Grau, 2019; Ibarrola-García e Iriarte, 2013; Silva y Torrego, 2017).

4.2.5. Trabajo con las familias

Una política antiacoso adecuada requiere la colaboración activa de familias y profesorado, sin acusaciones mutuas ni desplazamiento de responsabilidades. Numerosas investigaciones demuestran que ciertos estilos parentales predisponen a los padres a ser acosadores o víctimas. Fantacci y Berdondini (2002) proponen una línea de actuación que implica la participación activa de las familias. Un programa de prevención adecuado requiere que las familias reciban formación para aprender estrategias de comunicación adecuadas, como la escucha activa, el desarrollo de la empatía y el fortalecimiento de la autoestima. El programa incluye las siguientes etapas:

1. Concienciar e informar a los padres sobre el fenómeno del acoso escolar.
2. Concienciar a los padres de su papel en el fenómeno.
3. Ofrecer a las familias un momento para expresar sus experiencias, dificultades y temores.
4. Buscar una oportunidad de confrontación entre los miembros del grupo.
5. Identificar y experimentar el mayor número posible de estrategias para afrontar el problema, ya sean padres de acosadores, víctimas o niños no implicados directamente en el fenómeno.

A pesar de la participación activa, durante las reuniones el padre o la madre no está obligado u obligada a contar su experiencia directa, para evitar cualquier tensión emocional que pueda impedir una reunión serena.

4.2.6. Enfoque curricular transversal

Una escuela que quiera adoptar una política contra el acoso escolar, debe proporcionar un currículo transversal, basado en la transmisión de valores y actitudes que promuevan la convivencia y prevengan el *bullying*. El currículo transversal es paralelo y complementario a los currículos disciplinarios; su objetivo es educar no sólo al alumnado en contenidos estrictamente académicos, sino también en competencias sociales y ciudadanas. El enfoque curricular, a través de la inspiración de diversas disciplinas pedagógicas, pretende aumentar en el alumno una madurez personal basada en el respeto al pensamiento de los demás, aunque difiera del suyo, la comprensión y la sensibilidad hacia los más débiles y necesitados de ayuda, y la intolerancia a toda forma de abuso. Sólo así los centros educativos podrán dotar a sus alumnos de las competencias necesarias para poder ejercer su ciudadanía de forma consciente en una sociedad democrática.

En lo que respecta al acoso escolar, el alumnado debe tomar conciencia no sólo de lo que es y de las consecuencias que provoca, sino de los engranajes que transforman uno de los principales organismos educativos en un infierno para las víctimas y un escenario para los que acosan. Ahora bien, el proceso de autoconciencia y conciencia de los demás no puede ser dirigido por un solo docente. El objetivo concierne a toda la clase y la reflexión no tendrá valor si parte de una sola disciplina. Así pues, todo el profesorado debe comprometerse a colaborar sin establecer jerarquías en función de las materias que imparten. En el enfoque curricular, el contenido debe ser dirigido y la metodología de enseñanza a adoptar no es frontal, sino que busca estimular la participación del alumno, siempre siguiendo el contenido dirigido; el estímulo de hecho no termina con la

imposición de reglas desde arriba, esas reglas deben ser mutuamente evaluadas y compartidas. Para que tenga un efecto positivo, esta actividad no debe tener lugar de forma esporádica, sino que debe ser una parte constante del proceso de enseñanza. El objetivo final de esta estrategia es centrarse en las responsabilidades individuales de cada miembro de la clase a través de la reflexión personal. Las directrices del planteamiento curricular constituyen el trampolín para superar la última etapa. Para que el alumno adquiera conciencia, debe concluir su reflexión, a partir de los estímulos recibidos, relatando una experiencia relacionada con su propia vivencia con las emociones agradables o desagradables que la acompañaron. En definitiva, hay que ayudar al alumno a reelaborar personalmente el problema (Menesini, 2003).

Veamos ahora con detalle qué contenidos seleccionar, según las distintas disciplinas, y cómo utilizarlos para despertar la sensibilidad de los alumnos ante el problema. Los temas humanísticos, especialmente los relacionados con el ámbito literario, si se tratan desde la perspectiva adecuada, son un recurso importante para estimular las emociones y las consideraciones personales. La literatura infantil ofrece una variedad de ideas para ayudar a perfilar al acosador, entender sus causas y el sufrimiento que causa a la víctima. La sensibilidad del niño se verá reforzada cuanto más se haya leído y escrito. La literatura y la escritura creativa, así como el teatro, ofrecen a los alumnos la oportunidad de desarrollar una percepción de sí mismos en diferentes contextos y de experimentar nuevas perspectivas sobre cómo relacionarse con los demás.

Los niños escriben de forma diferente en función del público. Este factor es importante cuando consideramos el poder de la escritura para cambiar las opiniones sobre un problema como el comportamiento del acoso. Mediante la lectura de pasajes literarios, la discusión de pasajes y la redacción de documentos para los niños, se establecerá un clima de apertura y confianza en la escuela, en el que la semilla del acoso encontrará un

terreno más árido en el que germinar. Naturalmente, la elección de los cuentos tendrá en cuenta la edad de los alumnos. Entre los relatos, podemos mencionar *The Diddakoi*, de Rumer, o *The Heartstone Odyssey*, de Avan Kumar, que muestran la injusticia del comportamiento del acoso y las estrategias defensivas utilizadas por las víctimas

Los medios audiovisuales, especialmente adecuados para atraer la atención del alumnado, también pueden utilizarse en diferentes disciplinas. Los jóvenes dominan mejor los códigos icónicos que el lenguaje verbal. Hay muchas películas adecuadas para diferentes grupos de edad, que presentan escenas de violencia física entre compañeros, pero también escenas de acoso femenino, en forma de acoso indirecto. La película *On the run* es un ejemplo. Recientemente se proyectó en los cines la película *Un puente hacia Terabithia*, basada en la novela del mismo nombre. Los dos protagonistas, para escapar del acoso escolar que sufren cada día, utilizan su imaginación para refugiarse en un mundo mágico, donde se convierten en los monarcas.

La lectura de artículos de prensa también ofrece valiosas ideas para abordar temas de interés social: las noticias ofrecen muchas perspectivas que ayudan a los niños a sentirse más cerca del fenómeno del acoso escolar, comprendiendo sus características, causas y consecuencias.

La historia también presenta contenidos estrechamente relacionados con el tema del acoso escolar. En todas las épocas ha habido siempre una diferencia entre los oprimidos y los opresores. Desde el colonialismo hasta el Holocausto y la guerra de los Balcanes, todos son ejemplos que estimulan la reflexión sobre las injusticias perpetuadas por el abuso de poder y sobre la base de la discriminación racial.

Las disciplinas jurídicas también ofrecen un punto de partida válido para tratar el problema del acoso: la lectura de los artículos de la ley y de algunos pasajes de la Constitución, aumenta la conciencia en los niños de que el Estado protege a los más

débiles, respeta la diversidad y protege los principales derechos del individuo. En los últimos años se han aplicado sentencias contra los acosadores y hablar de ellas ayuda a concienciar sobre las implicaciones legales del acoso.

Aunque las disciplinas científicas no ofrecen, por su naturaleza, un contenido adecuado, podrían utilizarse para estimular el trabajo cooperativo; por ejemplo, una actividad de laboratorio o la resolución de un problema complejo.

Una de las limitaciones de los programas educativos italianos propuestos por el Ministerio es que obligan al profesorado a transmitir cantidades masivas de conocimientos al alumnado, a finalizar programaciones y planes de estudios. En los últimos años, los niños y las niñas parecen responder al aumento de la cantidad de contenidos que deben asimilar con una actitud cada vez más desganada hacia la escuela, que se percibe cada vez más como una realidad abstracta con la que no se identifican. Todas estas circunstancias provocan cansancio cognitivo en nuestros jóvenes, lo que les lleva a un mayor desinterés por el estudio en poco tiempo; sus mentes están atascadas de contenidos que no tienen tiempo de asimilar e interiorizar.

El enfoque curricular debe presentarse como una oportunidad para explorar esos puntos ocultos de las distintas disciplinas, esos matices adheridos a la realidad, que la rutina diaria corre el riesgo de sofocar. Si el alumnado está más motivado, seguramente nos encontraremos con muchos menos problemas de convivencia y, es posible, que los episodios de *bullying* se minimicen.

En el proyecto presentado, se pretende precisamente trabajar por este enfoque transversal, promoviendo valores vinculados con la convivencia escolar desde otra mirada que no es la estrictamente académica y con estrategias innovadoras, como se verá.

4.2.7. Actuaciones en el contexto social

Para prevenir el acoso escolar, también son importantes todas aquellas actuaciones que se desarrollan fuera del ámbito de los centros educativos. A modo de ejemplo, podemos resaltar las que se ubican en el denominado “Aprendizaje-Servicio” (ApS), a través de las cuales los niños y las niñas aprenden haciendo un servicio a la comunidad. Este servicio parte de una necesidad social detectada por el alumnado, que comienza a realizar diferentes acciones encaminadas a resolver esa necesidad. Pero lo interesante es que este servicio a la comunidad no solo ayuda a los receptores, sino que también es fuente de enriquecimiento y de aprendizaje de competencias y valores para los alumnos, formándose como ciudadanos y ciudadanas al poner el enfoque en el bien común. En el proyecto en el que nos centraremos en la investigación, mostrada en las próximas páginas, se detectarán los resultados positivos que se alcanzan cuando el alumnado conecta con el contexto social, aprendiendo de la realidad que les circunda al salir de sus aulas y relacionarse con otras personas, desarrollando valores y mejorando la convivencia. En concreto, se analizarán los efectos de la relación de los alumnos con el *Gruppo della Trasgressione*.

PARTE II : MARCO PRÁCTICO

CAPÍTULO V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DEL PROYECTO TRASGRESSIONE

"Dejo que los pensamientos se sucedan bajo la pluma en el mismo orden en que los temas se han presentado a mi reflexión: así representarán mejor los movimientos y el camino de mi mente."

(D. Diderot)

El propósito final de esta Tesis Doctoral, como decíamos en las primeras páginas, es llevar a cabo un proyecto de prevención de *bullying*, llamado *Trasgressione*, y comprobar los efectos derivados de su implementación a partir de las percepciones de las personas más directamente implicadas. Así pues, habiendo realizado un análisis conceptual de la temática objeto de estudio, en esta segunda parte nos centramos ya en el proyecto específico, analizando su funcionamiento y evaluando sus efectos.

De manera específica, en este capítulo se expondrán los objetivos y enfoque del proyecto; profundizaremos en el colectivo impulsor y dinamizador del mismo, el llamado *Gruppo della Trasgressione*; y describiremos las fases de desarrollo seguidas, el contexto de intervención, la muestra que ha participado en el proyecto y cómo se ha procedido a su análisis.

5.1. Objetivos y enfoque del proyecto *Trasgressione*

El objetivo general del proyecto *Trasgressione* es prevenir los episodios de *bullying* en los centros educativos y, por tanto, reducir también la violencia entre iguales, a través de la colaboración del *Gruppo della Trasgressione*, un colectivo que tiene a los presos y ex presos como protagonistas.

Los presos y ex presos tienen una fuerza implícita, ya que estos aportan sus historias, sus experiencias y un camino de evolución. El adolescente, a menudo enfadado

o en crisis, no se encuentra ante un adulto que le dice lo que tiene que hacer, sino ante un adulto que se está haciendo adulto y que ha vivido todo lo que los alumnos viven aquí y ahora y que, por tanto, puede hacerle sentir acogido y no juzgado.

Por otro lado, los internos no sólo cumplen una función social hacia los jóvenes, sino que también experimentan lo que en el grupo se llama el “Placer de la Responsabilidad”.

A través de las estrategias que se abordan en este proyecto, se han trabajado con el alumnado los siguientes objetivos específicos:

- Concienciar sobre las consecuencias de sus actos.
- Desarrollar la empatía.
- Trabajar la importancia de la escucha activa.
- Aprender a relacionarse desde el cuidado.
- Aprender a convivir con la diferencia.
- Aprender a dialogar y a reflexionar conjuntamente.
- Trabajar la inteligencia emocional.

Para trabajar estos objetivos, el proyecto se basa en los siguientes enfoques:

- Prevención: lógica de actuación basada en la anticipación de los comportamientos de riesgo.
- Enfoque centrado en la persona: la intervención debe situar a la persona en el centro, reconociendo su dignidad, capacidad de elección y potencial.
- Participación: intervenciones con un papel activo tanto por parte de los adolescentes como de los presos. En particular, es fundamental involucrar a los estudiantes, dándoles un protagonismo en la redacción de textos, en línea con el estilo del *Gruppo della Trasgressione*.

5.2. Agente impulsor del proyecto: *Gruppo della Trasgressione*

5.2.1. *Finalidad y composición*

El *Gruppo della Trasgressione* fue creado en 1997 por el Dr. Angelo Aparo, psicólogo y psicoterapeuta, como una propuesta innovadora a las clásicas entrevistas que se realizan en las prisiones entre el psicólogo y el preso. Su idea era permitir a los reclusos hablar entre ellos, intercambiar ideas, puntos de vista, experiencias, emociones y reflexiones, siempre bajo la supervisión del psicólogo.

Inicialmente este grupo estaba formado por una veintena de reclusos y se creó con unos objetivos concretos: hablar con los reclusos y aprender con ellos en base a su historia y el significado de sus acciones, con el propósito de crear alternativas al trabajo clásico que se suele hacer con ellos durante el tiempo que están privados de libertad.

En 2002 se incorporaron al grupo estudiantes universitarios de forma voluntaria y de esta manera los objetivos marcados inicialmente se ampliaron y se consolidaron. Se trataba de crear un espacio donde las personas privadas de libertad pudieran reflexionar de forma acompañada, con el objetivo de comprender que sus historias no son hechos aislados, si no que tienen muchos aspectos en común con la vida de otras personas que viven el día a día con ellos y también con aquellas que no se encuentran en la cárcel, como los estudiantes. En definitiva, era un espacio para reflexionar conjuntamente sobre el conflicto, las decisiones y las problemáticas, entre otros.

Una parte a destacar de este grupo son las salidas de los reclusos y de los estudiantes voluntarios a colegios de educación primaria y secundaria, con el objetivo de colaborar en proyectos conjuntos, específicamente de prevención de la violencia escolar y de las adicciones. A través de esta propuesta se pretende conseguir que los niños y las niñas adquieran conciencia sobre sus actos para prevenir situaciones delictivas y violentas.

Actualmente, el grupo incluye también a ciudadanos de a pie y familiares de víctimas de delitos. El grupo se basa en la idea de que una condena cumplida íntegramente en prisión, sin estímulos ni contacto con el mundo exterior, es disfuncional: encerrar en una celda a una persona que ya es portadora de ira y resentimiento sin ningún estímulo y sin posibilidad de relacionarse con la sociedad civil –sólo con los presos–, no le llevará a reflexionar y a tomar conciencia de su propia situación, pues lo experimentará como algo injusto y desarrollará aún más ira hacia la autoridad. El contacto continuo con la comunidad lo enriquecerá y le ayudará a fomentar el crecimiento personal, estimulándolo a reflexionar sobre su propia experiencia y fragilidad y permitiéndole, a través de la escucha, el reconocimiento del otro como ser humano a respetar.

El *Gruppo della Trasgressione* permite, por tanto, a los reclusos y a los miembros de la sociedad civil interactuar y colaborar en objetivos comunes, a través de encuentros en las escuelas para prevenir el acoso escolar y la drogadicción.

Estos objetivos se persiguen a través de la producción conjunta de contenidos creativos como poemas, dibujos, esculturas, canciones y obras de teatro. Todo ello permite un contacto continuo con el mundo exterior, fomentando así la autoestima y la autonomía personal, gracias al reconocimiento por parte de la comunidad de su función en la sociedad. El diálogo, en este sentido, se convierte en funcional y constructivo y da lugar a procesos creativos destinados a devolver al mundo exterior los propios pensamientos. Se revaloriza la identidad de la persona, su capacidad de pensamiento, de escritura, de creatividad, de retorno real a la sociedad. El recluso utiliza el arte como estímulo para una redención proyectada al mundo exterior.

Entre las actividades descritas anteriormente (sección 4.2.3.) que se desarrollan en el marco del *Gruppo della Trasgressione*, el teatro desempeña un papel central. Cabe destacar que, además de reforzar el proceso de recuperación de la autoestima y la

capacidad de análisis introspectivo, permite la interrelación continua entre estudiantes, reclusos, familiares de víctimas de delitos y ciudadanos de a pie, en el compromiso hacia un objetivo común. Las primeras formas de aplicación de la Ley *Gozzini* permitieron intensificar los intercambios entre la sociedad libre y la población penitenciaria, por lo que el teatro comenzó a ser admitido entre las actividades destinadas a favorecer la reinserción social de los condenados (Valenti, 2004). El teatro se conformó, en este sentido, como una herramienta de comunicación y modificación de la realidad institucional. Permitía superar las divisiones y las afiliaciones, fomentando la confrontación y derrotando gradualmente los comportamientos que, en ocasiones, llevan a delinquir.

La acción escénica, sin duda, puede ser un elemento para reforzar las vías de socialización, a través de la creatividad y la libre expresión, así como el respeto a las normas, los turnos y los puntos de vista de todos. El teatro, como la música, es un medio que promueve la socialización y busca la manera de unir las diferencias, constituyendo una oportunidad de expresión. Además, como ya vimos cuando hacíamos referencia a estrategias de prevención del *bullying*, el teatro tiene un gran potencial educativo en la promoción de diferentes competencias educativas.

Tras todos estos años, los objetivos del *Gruppo della Trasgressione* a día de hoy son:

- trabajar el sentimiento de marginalidad y alienación del mundo social que suele acompañar al comportamiento de la persona que delinque;
- construir oportunidades culturales y laborales con el objetivo de que las personas que han sido privadas de libertad puedan ejercer una función social en la que puedan reconocerse y ser reconocidos;

- colaborar entre las instituciones, los ciudadanos de a pie, los estudiantes universitarios y los reclusos para identificar vías que fomenten la inclusión de los condenados y ex convictos.
- reflexionar sobre las diferentes transgresiones vividas por los seres humanos, buscando similitudes y elementos de continuidad en la diferencia;
- fomentar el crecimiento individual y colectivo de los participantes a través de una reflexión crítica sobre los diferentes aspectos de la transgresión, incluyendo aquellos que han afectado a su trayectoria personal;
- crear conciencia colectiva con la que se pueda construir un proyecto común en la sociedad, colaborando personas reclusas y personas libres; y
- trabajar en los puntos en común entre personas que han delinquido y aquellas que nunca lo han hecho, con el propósito de compartir para que los reclusos exploren otros territorios.

Ahora bien, dada la importancia que tiene este grupo en el proyecto presentado no quisiéramos dejar de profundizar en el origen de este colectivo y mencionar algunas de sus actividades más relevantes, en algunas de las cuales ha participado el grupo de adolescentes participantes del estudio.

5.2.2. Origen del Gruppo della Trasgressione

Pasquale Fraietta (45 años), preso y miembro del *Gruppo della Transgressione*, en uno de sus escritos intenta explicar el verdadero significado del nombre del grupo.

Desde hace aproximadamente un año asisto al Gruppo della Trasgressione aquí en la prisión de Opera. Se trata de un proyecto cultural y reeducativo único, que nació y tiene su punto de apoyo en las instituciones penitenciarias de Lombardía, inicialmente en San Vittore, y desde 2008 también en las cárceles de Bollate y Opera. Y es aquí, en el grupo activo en la cárcel de Ópera, donde pretendo

detenerme, y especialmente en las considerables ambiciones que se han ido fijando y poniendo en práctica desde hace tiempo, obteniendo, además, mucho aprecio tanto de las instituciones como de esa sociedad que, aunque es aparentemente fría y desvinculada del planeta carcelario, se acerca, en cambio, cada vez más al proyecto, al grupo y a sus múltiples iniciativas. Empecemos por dar una definición más o menos plausible al nombre del grupo, acuñado hace unos 20 años por su creador, el conocido psicólogo Dr. Angelo Aparo. Recuerdo su respuesta cuando le preguntamos: “¿por qué Grupo de la Transgresión? ¿De qué manera la transgresión debe promover la reeducación de los delincuentes?” “Parte de la respuesta está en el uso deliberadamente paradójico del término”, respondió a su manera desorientadora y provocadora, a través de la cual, sin embargo, se filtra un fuerte sentido de humanidad y solidaridad para con los demás y, en particular, para con aquellos que están dispuestos a volver a verse a sí mismos. En resumen, transgresión como búsqueda de uno mismo, más allá de los esquemas que en el pasado le han quitado la libertad de sentir; transgresión, porque en la mesa se convierte en un grupo abierto al diálogo, a la autocrítica y a la reflexión más profunda; transgresión como superación del estereotipo según el cual el preso es sólo un individuo sin escrúpulos, cerrado en sus posiciones, en su sentido desviado de la moral. De hecho, yo mismo puedo atestiguar que en la mesa de los encuentros nos despojamos de esa coraza a la que cada uno recurre para ser lo que en el fondo no somos; nos desafiamos con nuestras opiniones, con el testimonio de nuestras propias experiencias, sacando de los escombros de nuestro propio pasado material para llegar a nuevas ideas y a una nueva forma de sentir, dejando al descubierto nuestras propias fragilidades, hasta aprender a reconocer y dialogar con esos estados de ánimo que nos mueven. El término

transgresión es el más adecuado y, si al principio pudo parecer provocadora, hoy es nuestra verdadera revolución. Algunos podrían incluso pensar que, dado el contexto y el momento histórico, ¿creer en el ser humano es realmente una especie de transgresión! Tal vez... Pero los hechos demuestran que esta forma de entender la transgresión se va extendiendo poco a poco porque el grupo no está compuesto sólo por presos o ex presos, sino también por muchas personas interesadas en el diálogo y las relaciones interpersonales y, entre ellas, muchos estudiantes universitarios. Desde hace algún tiempo, el Grupo de la Transgresión se reúne y habla con muchos escolares dentro y fuera de la cárcel para hablar de los problemas sociales y las lacras que sufren, como el acoso escolar, la desviación, la difícil relación entre los ciudadanos y las autoridades, la relación entre padres e hijos y las condiciones en las que se desmorona lentamente la confianza y la credibilidad en las instituciones. Y luego muchas otras cosas, como la creación de herramientas de apoyo y acompañamiento a los presos, durante y después de la detención, en el difícil camino de quienes, viniendo de un pasado opaco y oscuro, quisieran convertirse en parte viva de nuestra sociedad. En este sentido, me gustaría destacar el último de los logros del grupo, que ha conseguido implicar a la Cruz Roja, al Rotary Club Duomo y al PRAP de Lombardía en un proyecto gracias al cual los internos y alumnos de nuestro grupo de "delincuentes" han podido seguir un curso de salvamento y primeros auxilios. De este modo, muchos de nosotros (especialmente los reclusos) hemos tenido la oportunidad de sentirnos concretamente útiles a los demás, de vivir y devolver a la sociedad los sentimientos y el compromiso de recuperar la verdadera y auténtica dignidad de un ser humano. Tal vez esta sea la verdadera transgresión,

tal vez, como dice nuestro profesor: "el propósito del dolor no es el encarcelamiento, la meta está en el horizonte, es la revolución". (Fraietta, 2015)

Por otra parte, en este fragmento traducido de una entrevista ofrecida por el creador del grupo, el Dr. Angelo Aparo, se describe el origen del nombre:

El Grupo de la Transgresión toma su nombre del hecho de que en él hay transgresores y, por ello, la transgresión es el tema del que todo parte. Los reclusos reflexionan sobre su transgresión y las motivaciones personales y ambientales que hay detrás de sus acciones delictivas. Pero esta no es la única razón. El significado del término transgresión es doble, ya que los reclusos que asisten al grupo también transgreden las limitaciones no escritas que los reclusos están acostumbrados a tener, en particular la de no colaborar de ninguna manera con las figuras institucionales. El término transgresión fue un auténtico caballo de Troya para Aparo, ya que la fascinación que esta palabra despertaba en los reclusos les permitía acercarse al mundo de sus experiencias delictivas. Aparo se atrevió a establecer un paralelismo entre los criminales y los grandes transgresores del pasado, como San Francisco, Freud, Einstein, Picasso, Copérnico, que con sus pensamientos y acciones sobrepasaron los límites de su tiempo: "El truco que jugué fue comparar a los genios con los criminales, ambos transgresores en sus acciones, pero con objetivos opuestos. Los genios proponen una nueva visión del mundo; los criminales, en cambio, no proponen una nueva visión, sus acciones sólo son destructivas". (Entrevista con Angelo Aparo, Gruppo della Trasgressione, Prisión de la Ópera, Milán, 12 de febrero de 2017).

La pregunta que a menudo se hacen quienes se acercan al grupo es: ¿cómo puede promover la transgresión la reeducación de la persona que ha delinquido? Parte de la respuesta está en el texto escrito por Pasquale Fraietta, preso en la sección de alta

seguridad. La transgresión se utiliza para indicar la búsqueda de la identidad más allá de los esquemas que en el pasado le han quitado la libertad de sentir; la transgresión se refiere entonces al hecho de que alrededor de la mesa se convierte en un grupo abierto al diálogo y a la autocrítica y además este término indica la superación del estereotipo según el cual el recluso es alguien que debe ser castigado, con el que es imposible dialogar, cerrado en su sentido excéntrico de la moral. Sentados en torno a la mesa de la cárcel de la Ópera, las personas se cuestionan, comparten pensamientos, experiencias, historias, sentimientos, intentan reconstruirse a partir de su pasado, sin olvidar quiénes fueron, tratando de crear una nueva forma de sentirse con respecto a sí mismos y, sobre todo, con respecto a los demás, dando nombre a sus debilidades y miedos.

5.2.3. Las actividades del Gruppo della Trasgressione

El Grupo de la Transgresión está formado por una asociación y una cooperativa, constituidas por reclusos, estudiantes universitarios y ciudadanos de a pie. Se trata de un taller activo en las prisiones de Bollate y Opera y fuera de ellas, con el objetivo principal de trabajar los sentimientos y estados de ánimo que caracterizan la vida de quienes han delinquido. Las actividades que se desarrollan incluyen:

- dos conferencias al año;
- reuniones de prevención en colegios;
- presencia frecuente de invitados en el grupo;
- veladas musicales y teatrales; y
- trabajo en sus dos páginas web www.trasgressione.net y www.vocidaponte.it.

En 2012, se inauguró la cooperativa social *Trasgressione.net*, con la que las actividades laborales están creciendo. Además, también se ha puesto en funcionamiento el puesto de *Frutta & Cultura*, así como la distribución de frutas y verduras a bares y restaurantes.

La filosofía del grupo se centra en las siguientes directrices:

- Estudiar, diseñar y trabajar con los reclusos beneficia el equilibrio social y protege la salud y el bienestar público.
- Es importante que los ciudadanos libres, los empresarios y los profesionales participen, junto con las instituciones penitenciarias, en la recuperación y potenciación de funciones y roles sociales cívicos, no sólo para los adolescentes, sino también para aquellos que han perdido la noción de las responsabilidades ciudadanas y el placer de ejercerlas.
- La recuperación, la inclusión real y la superación efectiva del sentimiento de marginalidad sólo pueden tener lugar si se sienten coprotagonistas de experiencias concretas, de actividades de trabajo, de eventos y de interacciones útiles para la comunidad y para su crecimiento.

En el marco de las actividades de sensibilización y mediación entre la cárcel y la sociedad, los encuentros entre el *Gruppo della Trasgressione* y las escuelas ofrecen al alumnado de los institutos de enseñanza media y superior una experiencia muy interesante para prevenir el acoso y la adicción. Durante los encuentros, el alumnado y los reclusos recuperan el espacio y la voluntad de expresarse, explorar sus recursos interiores y cultivar su crecimiento personal. Por tanto, el objetivo de la prevención se combina con la reeducación de las personas reclusas. De hecho, estos encuentros favorecen el itinerario de desarrollo del adolescente al permitirle desempeñar un papel social positivo en relación con la persona privada de libertad y, al mismo tiempo, ayudan a los reclusos a recuperar su identidad como adultos mientras prestan un servicio a la comunidad. En definitiva, los adolescentes y los reclusos se convierten en agentes de maduración y emancipación.

También se desarrollan actividades a favor de la educación para la convivencia civil en colegios y teatros. El grupo, además de su trabajo en la cárcel, busca

constantemente proyectar su trabajo hacia el exterior, en favor del bienestar social. Este es precisamente el objetivo principal del grupo: crear un puente entre el interior y el exterior de los muros de la cárcel, haciendo que las personas reclusas se sientan no sólo presas sino también ciudadanas. El trabajo del grupo se basa en el supuesto de que las vías de crecimiento funcionales son las que implican a varios sujetos en igualdad de condiciones, aportando cada uno su propia experiencia y la riqueza de la misma.

A continuación mostramos algunos ejemplos de los trabajos que llevan a cabo:

- Una máquina tragaperras para preguntar quién soy. Una de las obras de teatro que el grupo representa en las escuelas, interpretada íntegramente por los internos del grupo, reconstruye lo que ocurre en uno de los muchos salones de juego. Se trata de un diálogo sobre una relación amorosa complicada entre un jugador empedernido y su belleza: la máquina tragaperras. Un hombre, para cubrir sus angustias, se confía a la emoción del juego. Incapaz de cultivar relaciones estables y constructivas con los demás, se pierde en el juego autodestructivo, pretendiendo ser capaz de controlar impulsos y objetos de los que se hace esclavo. El intercambio entre estudiantes y reclusos tras la obra se desarrolla sobre este mapa de conflictos, fracasos y seducciones de las diferentes formas de adicción.

- Conciertos de música (*Trsg.band*). El *Gruppo della Trasgressione* también organiza conciertos en varios teatros de Milán y su provincia. Las historias de los personajes imperfectos de Fabrizio De André se cruzan con las reflexiones de los internos del grupo sobre los sentimientos, las elecciones más o menos conscientes y las consecuencias en sus vidas. La *Trsg.band*, la parte musical del Grupo de la Transgresión formada por músicos voluntarios, arregla e interpreta las canciones de De André. Los conciertos evidencian la colaboración de disciplinas y temas heterogéneos: profesores universitarios, jóvenes

estudiantes, presos y artistas tejen sus contribuciones sobre el tema (poemas, ilustraciones, pinturas y pequeñas películas). Con estos eventos, se pretende desarrollar la creatividad y la cooperación con los adolescentes y los jóvenes. La idea básica es que el uso de los propios recursos en un ambiente de juego y cooperación ayudan a reconocer al otro y asegura que éste pueda ser sentido como un compañero y no como un extraño.

- El mito de Sísifo. Iniciada en 2009, la obra sobre el mito de Sísifo se ha convertido en una herramienta de reflexión sobre el presente y de recuperación de pasajes centrales de quienes han perdido la fe en las instituciones y en su propio futuro. La tragedia de Sísifo ha dado lugar a una historia en la que pueden reflejarse, motivando a los ciudadanos de a pie, a los estudiantes y a los internos del grupo a tener empatía con los distintos personajes. Al final de la representación, se abre el Teatro del Foro, donde se recogen las aportaciones de los alumnos (o de los ciudadanos, si el espectáculo se dirige también a los adultos) y sus impresiones sobre los temas tratados en la obra. Es en este momento cuando los presos y los estudiantes entran en contacto: los primeros haciendo preguntas y analizando escenas; los segundos tratando de responder a sus dudas, contando sus experiencias y lo que les llevó a cometer delitos. Es un momento de crecimiento compartido. El mito de Sísifo es una herramienta que permite a los reclusos representar lo que no son capaces de expresar con palabras: experiencias de la vida que no pueden describir completamente, pero que pueden representar.

Cabe destacar que entre las diversas actividades realizadas por el *Gruppo della Trasgressione*, la puesta en escena del Mito de Sísifo merece especial atención porque ha hecho al grupo muy conocido en las escuelas y también en los teatros.

5.3. Fases del desarrollo del proyecto

El proyecto *Trasgressione* comenzó a desarrollarse en noviembre del 2017, si bien antes de iniciarlo, se consideró imprescindible realizar un estudio de diagnóstico, con el propósito de comprender la realidad y las necesidades de los participantes. En nuestro caso, se programó una reunión con el profesorado del centro educativo participante en el estudio, con la finalidad de conocer el grupo con el cual se iba a intervenir. Nos interesaba conocer cómo eran los adolescentes y, sobre todo, cómo eran sus relaciones interpersonales: si eran o no frecuentes los episodios violentos, cómo gestionaban los conflictos escolares y si actuaban de manera reflexiva, además del trabajo realizado hasta el momento sobre la temática que se aborda.

Al respecto, cabe decir que el profesorado había implementado recientemente un cuestionario (Anexo 1) sobre aspectos legales a tener en cuenta en la adolescencia, y se habían extraído de la misma temáticas pendientes de trabajar:

- consolidar su identidad en relación a cambios físicos, emocionales y psicológicos;
- alcanzar un buen nivel de autoestima;
- encajar y sentirse parte del grupo;
- desarrollar su propio proyecto de vida; y
- desarrollar su capacidad de decisión.

Además, el profesorado informó que había analizado 88 cuestionarios anónimos iniciales sobre el concepto de legalidad y observaron que, en 1 de cada 3 adolescentes, se daban algunos ejemplos de conductas de riesgo:

- Actividad sexual temprana y no siempre protegida.
- Consumo de cannabis.
- Consumo de alcohol.
- Actos de vandalismo.

- Acoso escolar.
- Robo en tiendas.
- Participar activamente en episodios de violencia.
- Insultar a adultos.

Con toda esta información, se les explicó el proyecto con el objetivo de implicarles y motivarles y hay que señalar que los alumnos mostraron, en general, una predisposición positiva.

Comenzado ya el proyecto propiamente dicho, las fases fueron las siguientes:

1. Preparación: el profesorado involucrado en el proyecto organizó y gestionó los llamados foros de discusión. Al mismo tiempo, se involucró al alumnado a través de la lectura y discusión de textos adecuadamente seleccionados para el grupo, en colaboración con el profesor de italiano, y con la posibilidad de que los estudiantes no sólo leyeran los textos, sino que también prepararan preguntas y reflexiones que se discutirían durante el primer encuentro.
2. Encuentros: realizados entre el alumnado y los reclusos de la cárcel de la Opera.
3. Entrevistas: 6 entrevistas realizadas a ex reclusos de la cárcel, a las que asistió el alumnado.
4. Reflexión: momentos de reflexión compartidos entre el profesorado y el alumnado implicado, con el objetivo de tratar lo ocurrido en los encuentros, afianzar aprendizajes y motivar al alumnado a la participación.

Respecto a los foros de discusión (encuentros), cabe decir que en total se realizaron un total de 6 : dos de ellos en sesión plenaria, es decir, los 88 alumnos y alumnas junto con los presos; uno en la misma cárcel de la Opera; y otros tres en grupos divididos por clases. Hubo un encuentro final en una cena donde se presentó el proyecto.

En los foros participaron el coordinador del grupo, el alumnado, estudiantes universitarios en prácticas, psicólogos/pedagogos, internos y, por último, un educador de la escuela, el cual tuvo la tarea de compartir con los profesores los temas tratados y las emociones despertadas en los alumnos.

A continuación, se describen brevemente los temas abordados en los foros realizados y el objetivo de cada uno de ellos. Las actividades se desarrollaron de noviembre de 2017 a marzo de 2018, con reuniones quincenales en los locales cedidos por el Centro Vocacional Padre Piamarta y en la Zona Verde de la cárcel de Opera.

Foro de discusión 1:

Coordinado por el Dr. Angelo Aparo, se realizaron una serie de entrevistas con presos/exconvictos con la presencia de los 88 estudiantes.

Objetivo: Activar la escucha activa por parte del alumnado.

A través del relato de las historias de los internos y de quienes los acompañaron, se fomentó un debate en grupo sobre las emociones y otras consideraciones adecuadas.

Foro de discusión 2:

La segunda reunión supuso la continuación de las entrevistas iniciadas en la sesión anterior y el inicio del funcionamiento de cuatro grupos, en los que había internos, alumnos y psicólogos/pedagogos.

Foro de discusión 3:

El encuentro estuvo precedido por un trabajo realizado en clase por los profesores y educadores del centro, que recogieron las impresiones y emociones suscitadas durante los encuentros anteriores. Tuvo lugar en la prisión de la Opera, donde los reclusos del grupo realizaron una representación teatral del Mito de Sísifo. Los temas tratados en el Mito de Sísifo fueron, entre otros, los recursos necesarios para que todo ser humano cultive su propio crecimiento y libertad, los conflictos de Sísifo con las autoridades y los

adolescentes y su relación con los límites. El mito de Sísifo es una herramienta que permite a los presos representar los sentimientos y comportamientos que están en el origen del comportamiento delictivo: desconfianza en los adultos y en las autoridades, resentimiento, superficialidad, deseo de venganza, etc.

Después de la representación, comenzó el Foro de Teatro, en el que se recogieron las intervenciones de los alumnos y profesores presentes. Fue en este momento cuando los presos y los estudiantes entraron en contacto: los primeros haciendo preguntas y analizando escenas; los segundos tratando de responder a sus dudas, contando sus propias experiencias y lo que les llevó a cometer delitos. Fue un momento de crecimiento compartido.

Foro de discusión 4:

"¿Con qué personaje del Mito de Sísifo te sientes más cercano?" A partir de esta pregunta, los estudiantes y los reclusos interactuaron entre sí contando sus historias. Esta fue una oportunidad para los alumnos, a través de un intercambio con los reclusos, los estudiantes universitarios, los psicólogos y pedagogos, de escuchar y contar su propia historia, de "contarse a sí mismos" dando así nombre y forma a su propia experiencia.

Foro de discusión 5:

El encuentro se abrió con la lectura de los escritos que los adolescentes habían producido, sobre el tema de su propia historia, la libertad, las emociones que caracterizan la adolescencia y la relación con la autoridad.

Entre la quinta y la sexta reunión, los profesores, junto con los alumnos implicados, trabajaron en la elaboración de un material de su elección (vídeo, presentación en PowerPoint) para mostrar lo que habían aprendido a lo largo del proyecto.

Foro de discusión 6:

Se celebró una sesión plenaria donde se presentaron los trabajos de los alumnos, en particular con la revisión del mito de Sísifo. Posteriormente, los alumnos y los reclusos seleccionados se turnaron para contarse mutuamente su historia, lo que permitió compartir y hacer tangible el objetivo relacionado con la activación de la empatía y el desarrollo de la conciencia personal.

Foro de discusión 7:

Este último foro adicional se desarrolló en el transcurso de una cena final en el Centro Padre Piamarta, que se inauguró con una presentación del proyecto por parte de los jóvenes. El objetivo de la cena fue presentar el proyecto a los patrocinadores para que pudieran ver por sí mismos el éxito y los efectos positivos. También era una oportunidad de que los estudiantes implicados pudieran utilizar las habilidades que habían aprendido en sus estudios (catering y organización de eventos), ayudando en la organización del propio evento, además de crecer y aprender. A la cena también asistieron las empresas que habían participado en la formación de los estudiantes durante el curso, acogiéndolos en sus instalaciones para realizar prácticas escolares y haciéndolos así partícipes indirectos del proyecto.

5.4. Contexto de intervención

La zona en la que se encuentra el centro educativo en el que desarrolló el proyecto es el Centro Profesional Padre Piamarta, adyacente al parque Lambro - Cimiano Zona 3, en los suburbios del este de Milán. Es una zona conectada con el centro de Milán por la línea verde del metro, cerca de las paradas de Udine, Cimiano y Crescenzago. El centro está situado cerca de una de las entradas principales del Parco Lambro, lugar de encuentro de los jóvenes. La zona discurre entre tres carreteras principales: Via Padova, Via

Palmanova y Via Rizzoli; esta última sirve de calle principal y centro de distribución de la parte del barrio enmarcada al oeste por la línea ferroviaria y al este por la autopista. A su alrededor se construyeron las primeras viviendas, hoy muchas de ellas de protección oficial, con algunos locales comerciales como una panadería y una papelería.

En el ámbito de la educación y los servicios para los más jóvenes, hay dos escuelas y varios institutos técnicos ubicados en Via Don Calabria. La zona está muy cerca de la parroquia de San Gerolamo Emiliano, que tiene un oratorio con un campo de deportes adyacente.

Otro elemento importante dentro del barrio y de toda la ciudad de Milán es la Fundación Éxodo de Don Antonio Mazzi. Se encuentra en la zona central, detrás de los edificios Rizzoli, y ocupa una zona amplia, aislada y tranquila muy cerca de la orilla del Lambro. Cuenta con varios edificios, cada uno de los cuales cumple una función diferente (centro de acogida, cooperativa social, instalación deportiva y recreativa para los jóvenes, etc). Otro centro, justo al lado del de Piamarta, es el Centro Assistenza Minori (CAM) de la ciudad metropolitana de Milán, que acoge a niños de entre cero y seis años para los que el Tribunal de Menores ha ordenado el alejamiento temporal de la unidad familiar de origen y su ubicación en una comunidad.

Además de las dificultades más frecuentes de la etapa de la adolescencia, la población juvenil de esta zona suele ser noticia por las actividades delictivas en las que se ven involucrados los adolescentes (robos, trapicheos y delitos personales). A los problemas relacionados con la drogadicción, se suman otras formas de malestar, como las adicciones intangibles (juego, adicción a Internet), el acoso escolar y el vandalismo. En este contexto, la privación no sólo afecta al sector de la vivienda, los servicios y las iniciativas sociales, sino que también adopta la forma de una verdadera privación relacional, que afecta principalmente a los jóvenes y a sus familias.

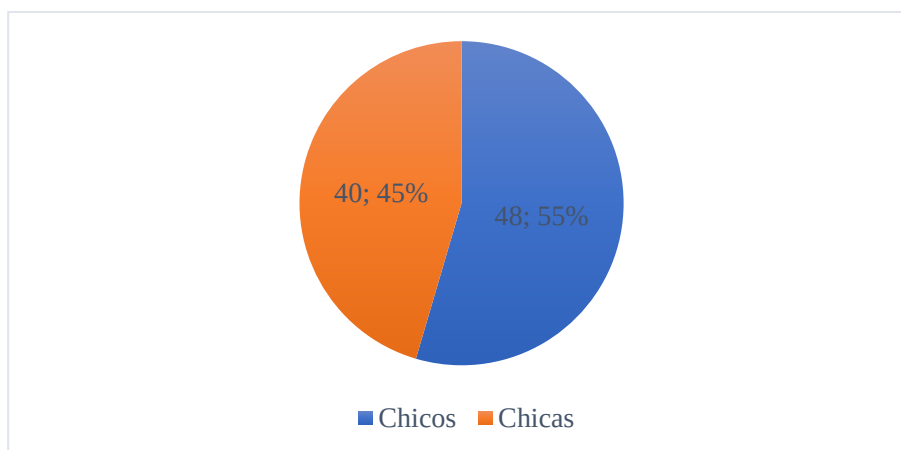
5.5. Muestra

El proyecto se ha llevado a cabo en el Centro de Formación Profesional de Piamarta, en el que participaron un total de 88 adolescentes además de la colaboración de 6 ex reclusos de la cárcel de Opera.

Se trata de cuatro clases compuestas por 22 alumnos de edades comprendidas entre los 16 y los 17 años. Del total del alumnado, 48 eran chicos y 40 chicas (véase figura 1), el 60% procedente de familias de diversos orígenes, concretamente de Rumanía, Albania, Marruecos, Filipinas y China. Además, había cuatro alumnos con diversidad funcional, así como un elevado número de alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos específicos del aprendizaje.

Figura 1

Distribución de la muestra según sexo



Es importante mencionar que los alumnos del centro provenían de contextos de especial vulnerabilidad social, donde está presente la precariedad laboral y el aislamiento social. Había un alto número de estudiantes usuarios de servicios sociales. En algunos casos, los chicos y las chicas se encontraban en situación de acogida temporal o permanente; en otros, estaban cumpliendo régimen de libertad vigilada.

Por otra parte, respecto a los 6 reclusos/ex reclusos de la cárcel de la Ópera (Milán), todos ellos eran hombres de entre 45 y 60 años de nacionalidad italiana. En la Tabla 7 se especifican las características de cada uno de ellos.

Tabla 7

Situación actual de las personas ex-reclusas participantes

Iniciales	Descripción
R.C.	Condenado a cadena perpetua, salió de la cárcel en 2015, primero con permisos de fines de semana y luego gradualmente hasta 2019. Actualmente vive con su madre y trabaja en la <i>Cooperativa Sociale Trasgressione.net</i> .
A	Condenado a cadena perpetua, excarcelado progresivamente (41 bis, alta seguridad, art.21, semilibertad, permisos) y actualmente en servicios sociales desde 2020. Vive en una parroquia, pero tiene el proyecto de comprar una casa con su pareja. Trabaja con un contrato indefinido desde 2017 en la <i>Cooperativa Sociale Trasgressione.net</i> .
L	Salió de la cárcel en 2013 y durante un año y medio estuvo bajo la custodia de servicios sociales (art.21, semilibertad, custodia de los servicios sociales). En cuanto salió de la cárcel se fue a vivir con su hermana, luego con su madre en el sur de Italia y ahora vive con su pareja y su hijo. Cuando salió de la cárcel, encontró trabajos esporádicos (en una cooperativa, en un lavadero de coches, de camarero, de repartidor a domicilio), hasta que consiguió abrir un lavadero de coches.
M	Salió de la cárcel en 2018. Nada más salir, se fue a vivir con su madre, ya que había roto con su pareja debido al encarcelamiento. Desde que su madre ha fallecido, vive solo. Dice que no ha encontrado trabajo desde que salió de la cárcel.
R.M	Salió de la cárcel con medidas alternativas en 1999 (art.21, semilibertad, custodia de los servicios sociales) y, desde 2003, está totalmente libre. En cuanto fue liberado, se fue a vivir con sus dos hermanas. Realiza muchas actividades (voluntariado con refugiados,

	masaje Shiatsu, teatro) y trabaja en un taller de pintura con un contrato indefinido.
G	Condenado a cadena perpetua, fue liberado gradualmente primero en virtud del artículo 21, luego en régimen de semilibertad, y lleva 1 año y medio en libertad condicional. Fuera de la cárcel, trabajó en una cooperativa social como albañil, pintor y jardinero. Como tuvo dificultades para encontrar trabajo al salir de la cárcel, tuvo que abrir una cuenta de IVA con su hermano. Cuando salió de la cárcel, se fue a vivir con su ex pareja, con la que tuvo un hijo.

5.6. Análisis de los efectos del proyecto

5.6.1. Enfoque metodológico

La investigación que se presenta en esta Tesis Doctoral se enmarca en el paradigma crítico, destacando a algunos de sus principales representantes: Horkheimer, Apple, Marcuse, Adorno y Habermas, quienes siguen la línea Hegeliana-Marxista, recibiendo también aportaciones de Freud. Para Habermas (1984), no hay conocimiento sin interés. En este sentido, el objetivo principal de esta teoría es investigar con la finalidad de transformar la sociedad y, en nuestro caso, las relaciones entre iguales. Según Melero (2012), la investigación debe fundamentarse en los procesos de autorreflexión, promoviendo que sean los sujetos participantes quienes experimenten los cambios tanto sociales como educativos.

El paradigma crítico es el que mejor caracteriza el presente estudio, pues tanto la teoría como la práctica se unen dialécticamente y se complementan, convirtiéndose en la única vía para generar cambios promovidos por fundamentos ideológicos, latentes a lo largo de la investigación realizada. Una ideología que promueve, de forma prioritaria, la construcción de espacios de reflexión compartida donde todos y todas tengan cabida, sin

excepción. “Puesto que es falsa la pretendida neutralidad de la ciencia, es preferible introducir la ideología de manera explícita” (Bisquerra, 1989, p. 53).

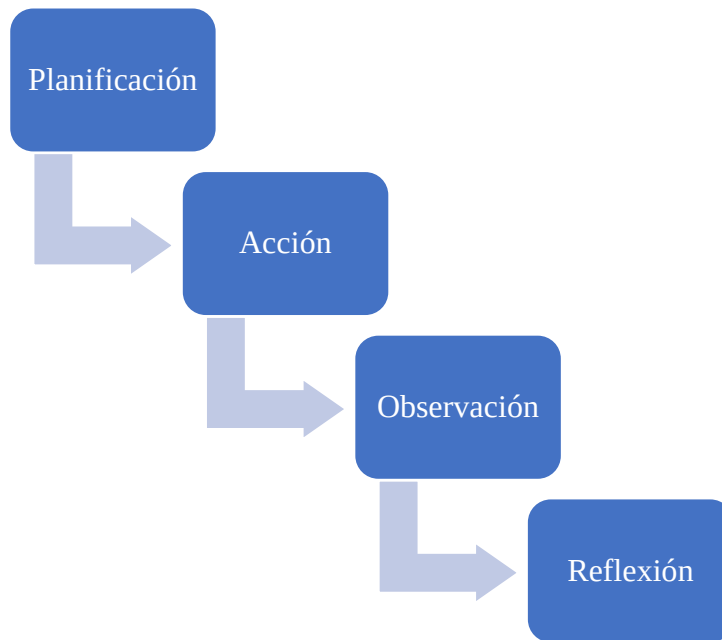
Cabe destacar que este paradigma promueve en los sujetos la reflexión crítica y el análisis de la sociedad en la que vivimos, invitándolos a que sean quienes generen cambios, partiendo de una perspectiva emancipadora (Melero, 2012). La ideología emancipadora “se caracteriza por desarrollar ‘sujetos’ más que meros ‘objetos’, posibilitando que los ‘oprimidos’ puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (Freire y Macedo, 1989, p. 157).

Además, en el desarrollo de la presente investigación se utilizan tanto procesos empírico-analíticos como hermenéuticos, con el objetivo de explicar y comprender los fenómenos estudiados. Por ello, la Investigación Acción Participativa (IAP) se convierte en la alternativa metodológica que se enmarca en la teoría crítica, a través de la cual se pretende promover cambios sociales mediante la participación activa de población que forma parte de la investigación. Desde esta mirada, consideramos que son los sujetos los que generan cambios en su propio entorno y contexto de intervención. “El objetivo que se planteaba esta nueva línea de acción era participar para transformar y ser protagonista del cambio social” (Ander-Egg, 1990, p. 19). Asimismo, esta metodología busca el compromiso en la investigación de docentes, alumnado, personal de la cárcel y reclusos así como de todas aquellas personas que conforman el objeto de estudio, promoviendo la reflexión compartida y la dialéctica intersubjetiva, con el propósito de que sean los protagonistas de generar los cambios y la transformación de la realidad social, implicándose de forma directa en el proceso de investigación (Leopardi, 2009).

Las fases que se han seguido son las propias, por tanto, de la Investigación Acción Participativa, tal y como puede verse en la figura 2:

Figura 2

Fases en la Investigación Acción Participativa



Fuente: Adaptado de Leopardi (2009).

Por lo señalado previamente, se ha considerado que es la metodología cualitativa la que mejor nos acercaría a nuestros objetivos de ir analizando el proyecto, tanto en su funcionamiento como en sus efectos, si bien siendo conscientes de que estaría presente la subjetividad y la no generalización de resultados.

5.6.2. Instrumentos de recogida de información

A lo largo del proceso de investigación se han implementado tres estrategias para recabar información de todos los agentes implicados y evaluar el proyecto: el ya mencionado foro de discusión, utilizado con los 88 adolescentes; la también destacada entrevista, dirigida a los reclusos y ex reclusos; y, finalmente, una entrevista dirigida a una de las tutoras del centro educativo y voluntaria, además, del *Gruppo della Trasgressione*.

Los dos primeros instrumentos se han realizado de manera continua al proyecto, permitiendo un seguimiento del mismo, y la entrevista a la docente se ha realizado al

finalizar el proyecto, lo que nos ha facilitado conocer los efectos del mismo. Pasaremos a describir los instrumentos con más detalle.

5.6.2.1. Foro de discusión

La actividad más relevante utilizada con el alumnado han sido los encuentros que se han propiciado a modo de espacio de reflexión, a través del uso de la escritura como herramienta de educación y crecimiento; al mismo tiempo, han servido de instrumento de recogida de información. En estos encuentros no sólo han participado el alumnado, sino también reclusos del *Gruppo della Trasgressione*.

El procedimiento que se ha seguido para llevar a cabo estos encuentros es el siguiente:

- a) El profesor ha planteado una pregunta o un problema.
- b) El alumnado ha reflexionado y los que han querido han expresado sus pensamientos por escrito o verbalmente.
- c) Debate/discusión conjunta: adolescentes y reclusos/ex reclusos.

Se ha tratado, en definitiva, de compartir una idea, una experiencia, y de poder desarrollar conversaciones en torno a ella por turnos, produciendo una verdadera discusión de grupo con reflexiones, preguntas y debates. Se ha construido, en este sentido, un momento formativo muy importante en el que todo el grupo de alumnos y los ex reclusos han tenido que discutir una situación conflictiva o un problema de carácter psicológico, pedagógico o educativo presentado por uno de los participantes.

En cada reunión se ha producido, por tanto, un intercambio de ideas y cada participante ha expresado sus opiniones y preguntas, compartiendo ciertos episodios de su propia vida en relación con el tema. Después de cada reunión, se ha pedido al alumnado que elabore reflexiones sobre el tema.

En las siguientes reuniones, el debate ha continuado mientras los reclusos leían o comentaban algunos de los escritos que habían producido, una vez habían regresado a sus celdas. Para los reclusos ha sido una manera de no sentirse solos, una forma de mantenerse en el grupo y de reflexionar al volver a sus celdas.

Los temas que se han tratado a lo largo de las reuniones que se han desarrollado han sido los siguientes (tabla 8):

Tabla 8

Temas tratados en el foro de discusión

Tema 1	Libertad
Tema 2	Ira
Tema 3	La relación padre-hijo
Tema 4	Adicciones, elecciones y microelecciones

Además, los coordinadores del *Gruppo della Trasgressione* realizaron una reunión de equipo, en la que también participaron los coordinadores y tutores del centro educativo, al final de cada foro de discusión. El objetivo de estas reuniones era compartir el desarrollo de cada foro y planificar posibles intervenciones en el siguiente encuentro; además de las reuniones hubo momentos de supervisión con los internos y miembros del grupo (a nivel individual y grupal). En el marco de cada clase, los tutores y coordinadores del centro recogieron las impresiones de los alumnos, sus emociones y posibles necesidades.

5.6.2.2. Entrevista motivacional dirigida a presos y ex presos

La entrevista motivacional apareció descrita por primera vez por Miller (1983). Más adelante, Miller y Rollnick (1991) desarrollaron el concepto con más profundidad. En este sentido, este tipo de entrevista se desarrolló como un modo de acompañar a las

personas a trabajar la ambivalencia y a comprometerse a cambiar (Miller, 1983). Por ello, la figura del entrevistador busca evocar el “comentario del cambio” –expresiones del deseo, habilidad, razones, y necesidad de cambio–, y responde siempre a través de la escucha activa y de lo que se puede denominar la escucha reflexiva. Es una herramienta cualitativa que fomenta que las mismas personas entrevistadas se escuchen a sí mismas, explicando sus propias motivaciones para cambiar actos o formas de afrontar situaciones de dificultad a través de la toma de consciencia en el desarrollo del propio relato (Miller y Rollnick, 2002). Desde esta perspectiva, las intenciones, una vez verbalizadas, dan lugar a una mayor probabilidad de cambio conductual, en particular si éste se combina con un plan específico para implementarlo (Gollwitzer, 1999).

Este instrumento de recogida de información –considerado a la vez como un método de intervención– constituye uno de los procedimientos más utilizados en las investigaciones de carácter cualitativo que trabajan con población vulnerable. La entrevista que se ha desarrollado se ha configurado también siguiendo el formato habitual de las entrevistas semiestructuradas, siguiendo a Bingham y Moore (1941), quienes la definen como una conversación que tiene un fin diferente al mero placer de conversar y cuyas funciones principales son recoger datos e informar, pero también, tal y como se ha mencionado en líneas anteriores, motivar a cambiar. Es decir, este tipo de entrevista es una conversación en la que existe una intención, donde los conversadores tienen roles diferentes, siendo uno de ellos quien guía dicha conversación. Esta técnica tiene dos figuras importantes: el entrevistador, el cual realiza las preguntas e invita a la otra figura, el entrevistado, a reflexionar y a responderlas. En este instrumento se aceptan las expresiones de sentimientos; los hechos que expone el entrevistado no pueden ser juzgados o discutidos.

La entrevista utilizada está compuesta por 29 preguntas abiertas divididas en 4 partes, una inicial que aborda información sociofamiliar y tres áreas temáticas específicas:

- Confianza (hacia uno mismo y hacia los demás), responsabilidades y miedos
- Inserción laboral
- Relaciones familiares

Cada una de las entrevistas realizadas tuvo una duración de aproximadamente 4 horas.

Tal y como se puede observar en la Tabla 10, esta entrevista se caracteriza por tener una serie de preguntas planificadas y unos objetivos, permitiendo a su vez un grado de libertad al entrevistador para realizar preguntas, aunque éstas no hayan sido planificadas.

Tabla 9

Entrevista

PARTE 1. Datos globales de la situación socio familiar.
1. ¿Con quién vives ahora? 2. ¿Cuántos años llevas fuera de la cárcel? 3. ¿Trabajas actualmente? 4. ¿Qué actividades realizas? 5. ¿Te resultó difícil encontrar un trabajo? 6. ¿Has sufrido discriminación en tu vida cotidiana y/o en el trabajo como ex convicto después de salir de la cárcel? 7. ¿Pudiste cultivar tus emociones durante tu estancia en prisión? 8. ¿Consideras que las conversaciones con los miembros de tu familia eran suficientes? 9. ¿Fuiste encarcelado en una prisión cercana a la residencia de tu familia? 10. ¿La prisión te ha dado la oportunidad de estudiar, seguir estudiando o trabajar? 11. ¿Te ha resultado difícil mantener a tu familia después del encarcelamiento? 12. ¿Consideras que el apoyo financiero es necesario en determinadas situaciones y no se da lo suficiente?

13. ¿Ha recibido tu familia apoyo psicológico, económico y asistencial durante tu periodo de detención? 14. ¿Has recibido apoyo en la redacción de tu CV, en la búsqueda y orientación laboral tras tu liberación? 15. ¿Disponías de una vivienda para vivir en cuanto salieras de prisión? 16. ¿Cumpliste toda tu condena en prisión o también se te aplicaron medidas alternativas? 17. ¿Has tenido la oportunidad de hacer servicios útiles para la sociedad, de reconectarte con ella mientras estuviste en prisión? 18. ¿Has tenido la oportunidad de crear/tener una red social de referencia al salir de la cárcel?
PARTE 2. Área temática: Confianza
19. ¿Cuándo y cómo comenzó tu viaje de conciencia y reelaboración de tu experiencia? 20. ¿Qué relación/visión tenías antes del “otro” y qué visión tienes ahora? 21. ¿Cómo te ven los demás ahora que ya no estás en la cárcel? 22. ¿Tienes confianza en ti mismo para afrontar la búsqueda de empleo? ¿Y en las instituciones? 23. En tu opinión, ¿qué significa "responsabilidad"? 24. ¿Cómo definirías el [nombre del entrevistado] del pasado y el [nombre del entrevistado] de ahora? ¿Qué crees que ha cambiado? 25. ¿Tienes miedo del presente y del futuro?
PARTE 3. Área temática: trabajo
26. ¿Has tenido la oportunidad de poner en práctica fuera de la cárcel lo aprendido (diploma/título/cursos)? ¿Crees que han sido útiles? 27. ¿Cómo y cuándo creaste tu plan de vida para cuando salieras de la cárcel? 28. ¿Qué se ha hecho en tu experiencia para ayudarte a integrarte en la sociedad?
PARTE 4. Área temática: Familia
29. ¿Cuál es tu relación actual con tu familia? ¿Y con tus hijos?

El objetivo de estas entrevistas era doble. Por una parte, investigar y recoger información, y, por otra parte ayudar a la reflexión y llevar al entrevistado a un cambio.

Podríamos, en este sentido, decir que son entrevistas motivacionales, en el sentido en que buscan ayudar a explorar conductas, a que la persona sea más consciente de su situación y busque el cambio. En estas entrevistas, los presos/ex presos podían contar sus proyectos de vida durante y después de su estancia en prisión, con el propósito de reflexionar por ellos mismos sobre las consecuencias de sus acciones. Se trataba de buscar no solo los factores que habían desempeñado un papel determinante en quiénes eran en ese momento, sino también el cambio en su trayectoria vital y, en definitiva, investigar en profundidad la experiencia personal de cada entrevistado dentro y fuera de la cárcel, desde el punto de vista laboral, familiar, educativo, psicológico y social. Por otra parte, es importante destacar que con estas entrevistas el alumnado participante en el proceso de investigación podía acceder a las historias de vida de los reclusos y ex reclusos y reflexionar sobre sus propias vidas y las posibles consecuencias de sus actos.

5.6.2.3. Entrevista no estructura dirigida a la tutora

Al finalizar el proyecto, se realizó una entrevista no estructurada a una profesora del centro educativo de Piamarta y voluntaria del Grupo de Trasgresión. Se le realizaron tres preguntas abiertas:

1. Según el equipo docente, ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles del proyecto *Trasgressione*?
2. ¿Qué ha cambiado desde el final del proyecto?
3. ¿Se ha elaborado algún producto final en las clases?

Las respuestas dadas por la profesora incluían también la opinión y sensaciones de sus compañeros profesores participantes en este proyecto.

5.6.3. Procedimiento y análisis de resultados

Los datos recogidos de los escritos de los adolescentes y las entrevistas semiestructuradas se han analizado a través de un análisis fenomenológico interpretativo (IPA) (Smith, 1996). La IPA es un método de análisis cualitativo cuyo objetivo es comprender en profundidad la forma en que las personas dan sentido a su mundo personal y social (Smith y Osborn, 2003).

El tratamiento de los datos se consideró caso por caso y cada transcripción se analizó individualmente. Los pasos que se desarrollaron fueron los siguientes:

- Cada transcripción se leyó íntegramente varias veces para lograr una mayor comprensión de los datos obtenidos en la entrevista.
- Los pensamientos e impresiones iniciales se anotaron junto al texto correspondiente en el margen.
- La siguiente etapa del análisis consistió en transformar las impresiones o ideas iniciales en temas más específicos.
- Los temas emergentes se acotaron considerablemente, estableciendo conexiones entre los temas y agrupándolos adecuadamente.
- Los temas emergentes recibieron una etiqueta descriptiva (macrotema) que explicaba la naturaleza conceptual de los subtemas constitutivos.
- Se proporcionó una tabla con los macrotemas y los subtemas que los componen, junto con un extracto literal ilustrativo de la entrevista.

Posteriormente, se llevó a cabo una comparación cruzada de los resultados en la que se identificaron tanto las convergencias como las divergencias entre los participantes con el fin de establecer una representación general de los principales temas que emergen de sus relatos.

Respecto a la información aportada por la profesora del centro y voluntaria del *Gruppo della Trasgressione*, se transcribió y se categorizó en función del contenido, diferenciando puntos débiles y puntos fuertes del mismo.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO Y EFECTOS DEL PROYECTO TRASGRESSIONE

A continuación se presentan los resultados obtenidos después del análisis fenomenológico interpretativo (IPA) (Smith, 1996). Cabe destacar que se analizan por una parte los escritos de los adolescentes derivados de los encuentros con los reclusos, así como las 6 entrevistas realizadas a personas que han sido privadas de libertad en la cárcel de Opera y que actualmente siguen formando parte del *Gruppo della Trasgressione*.

La información que se adjunta se presenta separada por temas tratados durante los encuentros; respecto a las entrevistas, se ubican en macrotemas, los cuales se han configurado a partir del análisis realizado.

Asimismo, se presentan los resultados derivados de la entrevista con la profesora, que nos aportó lo que los docentes del centro pensaban una vez se había implementado el proyecto y compartió con nosotros el trabajo que el alumnado había realizado.

6.1. Análisis derivados de las entrevistas con los adolescentes

La metodología utilizada por el *Gruppo della Trasgressione*, tal y como se ha mencionado anteriormente, parte de la representación y el análisis del mito de Sísifo, que es una experiencia catártica para los presos. Es un espejo que les muestra lo que han sido, su comportamiento y los errores que han cometido. Representar a los personajes en el escenario les permite mirarse a sí mismos en tercera persona, lo que les ayuda en su proceso de cambio y auto revisión. Tras la visión completa del mito, se abordaron varios pasajes junto con los alumnos: en particular, la relación entre padres e hijos, mediante la escena de Asop y Egina; y la relación con el poder, a través del diálogo entre Asop y Sísifo. En un primer momento, se reprodujo el mito identificándose con el personaje descrito en el mito griego, pero luego se les pidió que volvieran a intentar escenificarlo

con un punto de vista diferente, es decir, dirigiendo los diálogos hacia la construcción. Estas reflexiones fueron provocadas por un concepto fundamental expresado por el Dr. Aparo:

Ogni persona convive e combatte sempre tra il bene e il male, che vengono chiamati dal Gruppo distruttore e falegname presente in ognuno di noi. Quando infatti l'uomo vive con il solo scopo di esaudire i suoi istinti animaleschi, senza una progettualità di vita, azzittendo la coscienza, allora la parte del distruttore vince.

[Cada persona vive y lucha siempre entre el bien y el mal, llamados por el grupo destructor y carpintero, presentes en cada uno de nosotros. Cuando de hecho el hombre vive con el único propósito de satisfacer sus instintos animales, sin un plan de vida, silenciando su conciencia, entonces gana el lado del destructor].

Esta es precisamente la clave: no ser consciente, ignorar, eliminar o separar el propio lado de la sombra, significa caer bajo su poder y sus trampas sin ninguna posibilidad de contenerlo o transformarlo. Sin embargo, cada uno de nosotros es libre de elegir qué parte alimentar; al menos esa es la teoría de partida.

A partir de aquí, los alumnos se cuestionaron el concepto de libertad y la posibilidad de elegir quién ser y de qué lado apoyarse.

Como se mencionó anteriormente, los escritos de los adolescentes fueron voluntarios y sólo algunos de los 88 estudiantes prefirieron poner por escrito sus pensamientos y sentimientos; los demás optaron, en cambio, por intervenir durante las conversaciones con los internos, las cuales también se analizaron mediante el método IPA.

En la Tabla 10 se muestra los adolescentes que intervinieron en conversaciones (C) o con escritos (E) sobre los diferentes temas tratados.

Tabla 10*Escritos e intervenciones de los adolescentes*

TEMA	CLASE A Alumnos: 22	CLASE B Alumnos: 22	CLASE C Alumnos: 22	CLASE D Alumnos: 22
Libertad	E: 1 C: 21	E: 1 C: 21	E: 1 C: 21	E: 0 C: 22
Ira	E: 2 C: 20	E: 2 C: 20	E: 2 C: 20	E: 2 C: 20
Relación padre-hijo	E: 0 C: 19	E: 0 C: 10	E: 0 C: 20	E: 1 C: 15
Dependencia, elecciones y micro-elecciones	E: 0 C: 22	E: 2 C: 18	E: 0 C: 21	E: 0 C: 22

6.1.1. Libertad para los adolescentes

A partir de lo escuchado en las entrevistas con los reclusos sobre los temas de los macrotemas, la pregunta de partida fue: "¿Qué es para ti la libertad? ¿Te sientes libre?".

La respuesta a esta pregunta es contradictoria: algunos afirman sentirse libres, otros expresan la imposibilidad de serlo; el denominador común de todos los escritos de los estudiantes es vincular la libertad a la felicidad.

Los alumnos afirman que la libertad es un principio único del ser humano. Ser libre significa poder elegir según los propios principios y la propia educación, tener libertad para profesar la propia religión y tener libertad de pensamiento. También se desprende que la libertad es un concepto que adquiere un significado diferente para cada individuo en la sociedad y que también está ligado a la moral del individuo. Para algunos jóvenes de hoy en día, la libertad significa poder hacer lo que uno quiera, pero aunque se le dé este significado al término, siempre hay que actuar con absoluto respeto a las normas y a los demás.

D. D., un estudiante de 16 años de nacionalidad italiana, interpreta así la libertad:

*La libertad es estar sereno
vivir y dejar vivir sin problemas, sin pensamientos.
Para liberarnos de todo el mal que tenemos dentro,
que si no, ya no se va y se quema por dentro, lentamente.
Para descubrir quién eres, eso es la libertad;
aunque me duela, prefiero la verdad.
Quitarnos las mil máscaras.
Es mejor ser sincero y verdadero que tener dos caras.*

En este texto, D. sugiere que la libertad está ligada a la verdad y a la autenticidad de lo que uno es. Por el contrario, el mal que hacemos nos impide alcanzar la libertad. La libertad se describe como la capacidad de expresarse con autenticidad; muy a menudo ocultamos nuestras emociones y, en lugar de afrontarlas, las reservamos para nuestra intimidad. D. expresa la importancia de quitarse las "mil máscaras"; afirma que sólo nosotros nos conocemos en toda nuestra esencia, pero siempre es más saludable mostrarnos con plena autenticidad y, por ende, libertad, y actuar de acuerdo a nuestros valores, pensamientos y emociones.

Otra compañera (I), de 16 años, italiana, también intenta responder a la pregunta inicial:

Para mí, la libertad es ser feliz, quererse y sentirse bien con uno mismo y con los demás. No me siento libre porque siento que me falta algo, y ese algo es mi padre. Llevo pensando en él desde que murió... aunque han pasado cinco años soy consciente de que nunca superaré su muerte, pero gracias a las personas que quiero y que están cerca de mí intento seguir adelante, aunque no pueda olvidar el amor de mi padre. Con el paso del tiempo espero encontrar mi libertad.

I. describe la libertad como la posibilidad de ser feliz porque te quieren. El amor tiene dos caras: el amor por uno mismo y el amor que se recibe de los demás. En particular, I. describe el "vacío de amor" creado en ella por la pérdida de su padre, dándonos su dolor y su miedo a dejarlo ir, como si dejarle ir significara olvidarlo y olvidar su amor. El dolor de la pérdida nos lleva a lidiar con una sensación de impotencia.

I. expresa el sufrimiento como una forma de lealtad al padre; la pena acompaña a veces al que sufre, ocupando el mismo lugar que la persona que ha muerto: la desesperación llena ese espacio. Aunque la sensación es desagradable, se percibe como menos amenazante que la sensación de vacío. El duelo implica aceptación, estar en contacto con lo que sentimos, con la falta y el vacío que ha dejado la ausencia. Procesar un dolor significa deshacerse de él para ir hacia lo nuevo, pasar de lo conocido a lo desconocido para seguir creciendo sin miedo a no poder soportar un dolor, partiendo de la conciencia de que el dolor no nos destruye. I. piensa que es incapaz de gestionar la pérdida, incapaz de superar la muerte de su ser querido. En la parte final del texto, también surge el deseo de un futuro libre y, por tanto, feliz.

Por otra parte, M., un chico de origen ecuatoriano de 17 años, aborda el tema de una forma más madura, definiendo la consecución de la libertad con el momento en el que uno está en sintonía con su propia conciencia y su alma y, por tanto, con sus propios estados de ánimo.

Para mí, sentirme libre significa estar en sintonía con mi propia conciencia y mi alma. Sabes cuando amas a alguien y no eres correspondido de la misma manera, cuando sientes esa sensación de angustia por dentro, de mil recuerdos que te oscurecen la visión y un nudo en la garganta de no poder hablar de ello..., esto significa no ser feliz porque la felicidad es un camino, no un destino, y para mí ser feliz equivale a sentirse libre.

Ser capaz de mostrar lo que realmente eres, no lo que otros quieren ver en ti, y esa es la diferencia entre tú y la máscara que quieres que lleve tu ser. El miedo a ser juzgado, el miedo a equivocarse, las elecciones, son las cosas que nos hacen esclavos, pero esclavos de nosotros mismos.

Alguien me dijo una vez: "eres el dueño de tu mente y de ti depende qué pensar y qué hacer", y yo digo que nunca sabremos si realmente vamos a ser juzgados si no superamos este miedo, y nunca aprenderemos si no nos equivocamos, debemos tener siempre el valor de elegir porque la vida es una continua elección.

Tu fuerza y tu convicción no tienen edad aunque tu piel se desvanezca, tu pelo se vuelva blanco y los días se conviertan en años, mientras estés vivo, siéntete vivo.

Tu libertad es la manta que quita cualquier telaraña. Ser libre también es lo mismo que ser feliz.

A menudo nos proyectamos en un futuro eterno, ignorando el presente, que es el verdadero escenario de nuestra felicidad.

Aquí M. destaca la importancia de vivir en el aquí y el ahora, haciéndonos reflexionar sobre el hecho de que a menudo dejamos de lado el presente, y situamos nuestra realización personal en un futuro indeterminado. Ser uno mismo y afirmar la propia singularidad cada día es fundamental para no caer en la trampa de las superestructuras y las máscaras artísticamente construidas pero que, en realidad, sólo nos hacen inmensamente infelices. El juicio de los demás puede pesar a veces demasiado: el miedo a ser juzgado condiciona la vida de muchas personas que se dejan influir no sólo en las pequeñas acciones cotidianas, sino también en las elecciones más importantes de su vida. Quien se preocupa demasiado por el juicio de los demás empieza a perderse, a ponerse mil máscaras, pero aquí se le recuerda al alumno la importancia y la fuerza de su propio pensamiento.

La integridad moral está en la base de todo, y saber que somos una persona capaz de observar, comprender y evaluar nos hace libres de elegir, escuchando la voz de todos, viendo todo lo que nos rodea, pero deteniéndonos a observar sólo lo que realmente cuenta.

En este sentido es importante retomar el tema de las máscaras, ya expresado en la literatura por Luigi Pirandello. A través de la metáfora de la máscara, el autor explica que en la realidad cotidiana los individuos nunca se muestran como lo que son, sino que se cubren detrás de una máscara que los convierte en personajes y no los revela como personas. La máscara no es más que un símbolo alienante, que despersonaliza y fragmenta al yo en múltiples identidades, y una forma de adaptación en relación con el contexto y la situación social en la que uno se encuentra. Pirandello también afirma que es imposible vivir una vida real, ya que todos estamos inmovilizados por la forma que nos da la máscara y que la sociedad nos impone a menudo. El autor considera que no podemos ser libres salvo en raros momentos que él asocia con la locura.

Se podría decir que la libertad es quizás el valor más alto para las personas. Hay muchas formas de libertad y todas ellas conducen a una libertad: la libertad de ser uno mismo. ¿Son estas formas de libertad absolutas o tienen límites? Como dijo Martin Luther King: "Mi libertad termina donde empieza la tuya", lo que significa que toda libertad es libre de expresarse siempre que no perjudique la libertad de otra persona. Por lo tanto, se deduce que toda forma de libertad tiene límites debido a que convivimos con otras personas. Pero, ¿dónde está la frontera entre la libertad y la represión? La diferencia está entre el control y el respeto. Cuando una libertad es restringida por el otro para mantener a la persona bajo control, se trata de una represión que obstaculiza injustamente. Cuando, por el contrario, se restringe una libertad para no perjudicar al otro, entonces se trata de respeto.

Hay otro límite a la libertad personal, el más importante, la libertad mental. Un hombre que se libera de cualquier forma de restricción externa, como la política o la educativa, a menudo sigue siendo prisionero de su propia mente, de sus creencias, de sus pensamientos limitantes, de sus emociones. Esta dificultad para aceptarse a sí mismo, junto con sus límites, sus fragilidades y sus emociones, le lleva a ser algo o alguien; una máscara, como decía Pirandello, o mejor aún, como los antiguos griegos que utilizaban la palabra *prósōpon* para indicar la máscara del actor.

Pero el precio que pagamos es alto: al usar máscaras nos olvidamos de quiénes somos. No podemos ser nosotros mismos y a la larga nos alejamos de nuestro verdadero yo y la vida parece vacía y sin sentido. Nos convertimos en una sombra de lo que fuimos, aburridos y sin inspiración. La verdadera libertad es entonces ser feliz, aceptando que somos personas frágiles, y alejándonos del miedo a cualquier forma de culpa.

6.1.2. La ira en los adolescentes

Otro tema relacionado con la libertad fue la ira. En este tema, los estudiantes expresaron sus consideraciones sin límites.

La ira, en primer lugar, es una emoción que se manifiesta en todos y nos empuja a liberar energía, a exteriorizarla, porque convierte lo más profundo de nosotros en una especie de olla a presión. Cuando no abrimos un canal para dejar salir todos nuestros sentimientos, podemos vernos seriamente afectados, contaminando otras emociones, otros pensamientos y comportamientos que asumiremos a partir de ese momento. La ira puede influir en algunas de nuestras decisiones y algunos han definido la ira como un sentimiento que nos impide expresar nuestra libertad. Al igual que con otras emociones, somos responsables de nuestra ira, y no hay ningún culpable de su presencia, por mucho que la asociemos o proyectemos en alguien.

Algunos adolescentes cuentan que, con frecuencia, desatamos nuestra ira contra la persona que desencadenó esa emoción en nosotros, por lo que nos comportamos de forma impulsiva y descontrolada, sin moderar nuestros actos y palabras. Sin embargo, esto no resuelve la situación; al contrario, provoca conflictos y daños que probablemente lamentaremos en un futuro próximo. Otros nos dicen que dirigen su ira hacia ellos mismos, pero, durante esa discusión con ellos mismos, se dan cuenta de que la ira contra sí mismos tampoco los libera de ella, al contrario, les hace sentir peor. Por ello, es necesario aprender a resolverlo y gestionarlo, para que no nos destruya.

La ira es un sentimiento que podemos aprender a gestionar. Forma parte de uno de los exámenes más importantes que hay que aprobar en la escuela de la vida. Negarlo no impide su manifestación y reprimirlo conduce inevitablemente a la somatización, mientras que exteriorizarlo provoca la culpa. La ira es un sentimiento común que experimentamos y observamos en nuestra vida diaria; es una emoción que tiene igual utilidad que otras. No hay sentimiento más importante, pero a menudo estamos acostumbrados a confundir la acción con el sentimiento: no son los que se enfadan los que hacen cosas malas, sino los que actúan con su ira de forma incorrecta.

E., un chico albanés de 17 años, resumió en su ponencia los temas que habían surgido en las reuniones anteriores, destacando que la ira forma parte del espectro de las emociones y es igualmente importante, ya que nos permite expresar nuestras emociones.

A menudo nos inclinamos a negarlo, a fingir que no forma parte de nosotros, pero esto tiene consecuencias no sólo psicológicas sino también físicas; cuando intentamos expresarlo, puede dar lugar a sentimientos de culpa, ya que podemos encontrarnos diciendo o haciendo cosas movidos sólo por la impulsividad.

De hecho, el alumno llega a definir la ira como un sentimiento importante y fundamental que forma parte de la experiencia humana; no es inadecuado o incorrecto quien siente ira, sino que lo fundamental es cómo se utiliza esa ira.

Otro compañero, C., de 16 años y nacionalidad italiana, explica este sentimiento de la siguiente manera:

La ira es una emoción que todos los seres vivos del mundo experimentan al menos una vez en su vida.

Todo el mundo se desahoga de diferentes maneras. Tal vez alguien quiera estar solo sin escuchar a nadie, quedándose en lugares aislados, tal vez como su habitación o en lugares alrededor de su ciudad, como yo que tengo mi lugar en un edificio en el último piso con una vista de la ciudad desde arriba, me gusta quedarme allí para pensar y calmarme, escuchando los sonidos de la naturaleza. Por otro lado, hay gente que prefiere ir rompiendo todo lo que se le pone por delante, incluso discutiendo con el primero que pasa.

Desgraciadamente la ira no es muy fácil de manejar en estos momentos, también depende de lo que ocurra.

Creo que los que dicen que cuando uno se enfada debe contar hasta 10 antes de actuar no han experimentado nunca ese enfado. Si ocurre algo fuerte, seguro que no piensas en los números en ese momento... La reacción que te llega es inmediata y sin pensar.

Hay que tener cuidado con la ira, a veces puede llevarte por malos caminos y hacer cosas que no quieres hacer.

C. trata de explicar cuáles pueden ser las formas de canalizar la ira. El alumno señala que no es fácil dominar un sentimiento que suele ser tan fuerte, ya que se está

dominado por el instinto y no por la racionalidad, y esto puede llevar a tomar decisiones impulsivas y, por tanto, no completamente libres.

6.1.3. La relación padre-hijo

Después de participar en las reuniones y escuchar con gran curiosidad las entrevistas de los reclusos, A., estudiante del Centro Padre Piamarta, reflexiona y expresa el dolor que le ha causado su padre, escribiendo una carta:

¿Cómo estás papá?

Espero que estés bien, sabes que a veces me gustaría escuchar tu voz, me gustaría que me escucharas, aunque no lo entendieras, sólo necesitaría que sonaras interesado en lo que digo, tu hija siempre ha necesitado un papá pero no ha tenido la oportunidad.

Tu hija no ha tenido a alguien a quien llamar “papá” o a quien decirle “¿quién es la niña de papá?”.

Dime, ¿qué puedo hacer ahora? Sinceramente nada, el tiempo que podrías haber pasado conmigo ya ha pasado, ¡ya soy una niña grande!

Tu hija tiene 16 años. Papá...

¿Dónde has estado? ¿Dónde estás? No lo sé, sólo sé que no estás aquí, me hubiera gustado que estuvieras, pero no te preocupes que tuve una mamá que también hizo tu papel y luego tuve un papá que no lo llamo así pero era mi amigo y me llamaba "su reina" siempre.

Sabes que si un día me caso con la persona que amo, me gustaría que un hombre me llevara al altar, y ese hombre es mi abuelo.

¿Sabes, papá? A pesar de todo, no te guardo rencor, ni te lo he guardado nunca.

Pero me hubiera gustado tener a alguien a quien llamar papá, alguien a quien poder regalarle un detalle el Día del Padre en la escuela primaria... pero no te preocupes, mi abuelo estaba allí.

P.D. Te quiero, papá.

Por sus palabras entendemos la importancia del trabajo realizado: A. no tuvo miedo de expresarse, de contar su historia, porque se sintió acogida y escuchada no sólo por los miembros del grupo, sino también por su clase. Durante los encuentros, la estudiante afirma que las carencias que han caracterizado la relación con su padre son las mismas que las que experimentan algunos presos: habla de la falta de una figura de referencia durante la adolescencia, del abandono, de culparse a sí misma por la marcha de su padre, afirmando sin embargo que consiguió encontrar una figura de referencia, su abuelo. La chica tuvo el valor de escribir una carta, que aún no sabemos si enviará, después de intentar escenificar a Sísifo y el diálogo entre Egina y Asopo, junto a uno de los internos del grupo.

6.1.4. Adicciones, elecciones y micro-elecciones

La última clase vino con muchas preguntas a los reclusos sobre sus vidas e historias. La reflexión nos llevó a pensar que la adicción no es sólo a las sustancias ilegales, sino a todo aquello de lo que no podemos prescindir para sentirnos bien.

Esto llevó a una reflexión sobre las elecciones que cada uno de nosotros hace, distinguiendo entre las microelecciones, es decir, las elecciones diarias que alguien definió como los pasos que conducen a las elecciones, y las elecciones, es decir, el camino, la ruta.

Reunión tras reunión, llegamos a comprender cómo cada uno de nosotros toma cada día microelecciones que influyen en nuestro futuro, y que para tomar decisiones saludables es esencial tener un proyecto, un objetivo.

En algunas ocasiones, los jóvenes no son capaces o no quieren gestionar su vida; viven condicionados por el juicio de los demás y no pueden superar sus miedos. Algunos dicen: "pero aún somos jóvenes, hay tiempo...". Sin embargo, es esencial empezar a ser conscientes de que los niños y los jóvenes tienen una herencia que gestionar: cada uno tiene características, sensibilidades y un potencial increíble, aunque a veces alguien pueda verse penalizado por su propia historia. Los jóvenes a menudo se dejan vivir en lugar de vivir.

El tema de la elección vinculada al proyecto de vida animó el debate y se reflexionó sobre cómo el proyecto de vida es la columna vertebral de nuestra personalidad. Fue entonces cuando surgió la pregunta: "¿cómo podemos aprovechar el miedo para que no se convierta en algo destructivo?". Se inició entonces una reflexión compartida, llegando a diferentes consideraciones: desde la necesidad de compartir, pasando por la importancia de tener referentes con los que hablar, hasta la aceptación de que el miedo forma parte de nosotros.

G. M., de 17 años, escribe:

Mi estado de ánimo bajaba más y más cada día. Siempre estaba agotado y triste, me iba mal en la escuela, la chica que amaba ya no me quería y las demás no me satisfacían.

Siempre salía a emborracharme y a fingir que era feliz, pero sólo yo sabía que no era así.

Una noche llegué a casa, salí al balcón y saqué el porro del paquete, lo encendí y le di una calada.

Lo miré durante un minuto y luego decidí tirarlo. Entendí que no era útil.

G.M. revive en su texto una época difícil de su adolescencia en la que había empezado no sólo a abusar del alcohol, sino también a consumir cánnabis. Esto le

permitía vivir encerrado en sí mismo, como en un sueño, lejos del mundo real. El estudiante expresa cómo vivía en su interior una sensación de insatisfacción, ya que no era capaz de tener éxito en las metas que se había propuesto, como la escuela, y experimentaba una fuerte frustración por las decepciones que había sufrido. Experimentaba además la soledad: no podía salir de su encierro interior y comunicar sus pensamientos y emociones a los demás.

M., por su parte, trata el tema de las elecciones:

He aprendido que el valor para tomar una decisión no es la falta de miedo, sino la capacidad de superar el propio miedo. El valor es también el conocimiento de que el fracaso sigue siendo el resultado de un intento, de una elección, de un objetivo que hemos intentado alcanzar.

Las decisiones de un instante, de un momento, pueden llevar a un cambio radical y las consecuencias pueden hacer que la vida se arrodille ante las dificultades.

Depende de ti elegir si te dejas llevar o te caes, si lo intentas, pretendiendo luego atarte los zapatos, levantarte y seguir adelante.

La vida es una elección continua, cada día tenemos que elegir si nos conformamos con hacer lo mínimo esperando que mañana sea un día mejor que hoy o si hoy es el día para empezar a hacer de nuestra vida una obra de arte.

En la vida nunca deben faltar opciones para lograr una meta y nunca pensar "no puedo hacerlo", recuerda que todo rey fue una vez un niño cobarde y todo rascacielos fue una vez solo un boceto, no es importante donde estás hoy sino donde puedes llegar mañana.

Y siempre habrá alguien que no entienda tus decisiones, pero tú eliges seguir adelante, sin que te entiendan.

M. subraya cómo decidir y, por tanto, hacer una elección puede provocar ansiedad, tensión y miedo. Desde la decisión de ser constantes en nuestros compromisos hasta la decisión de mejorar algún aspecto de nuestro carácter, todo lo que logremos en nuestra vida será fruto de nuestra voluntad. Tomamos decisiones todos los días, pero no somos conscientes de ellas, y la rutina diaria nos acostumbra a ellas, liberándonos de pensar en alternativas. Mientras se trate de una acción cotidiana, estos automatismos pueden ser útiles, pero cuando surgen problemas y hay que afrontar cambios, surgen las primeras tensiones. Tenemos que aprender que no hay personas en el mundo que no tengan miedo a tomar decisiones, sino que esas personas se enfrentan a lo que temen con valentía.

6.2. Análisis derivados de las entrevistas con los reclusos

Los macrotemas que se analizarán a continuación son los siguientes:

Tabla 11

Macrotemas y subtemas de análisis

Macrotema	Subtemas	Nº participantes
Macrotema 1 Sentido del yo: dignidad y función	1. Importancia de tener una función reconocida y valorada dentro y fuera de la cárcel	6
	2. Problemas relacionados con el trabajo y las actividades en la cárcel	6
Macrotema 2 Sentido del yo, del otro y del cambio	1. Reconocimiento de las propias debilidades y descubrimiento de las potencialidades	4
	2. Reconectar con el niño interior	2
	3. Consideración y responsabilidad hacia los demás y la sociedad	5
	4. Contraste entre libertad del cuerpo/prisión de la mente y libertad de la mente/prisión del cuerpo	2

	5. Contacto social: voluntarios, <i>Gruppo delle Trasgressione</i> , figuras de referencia autorizadas	5
	6. Vías de justicia reparadora	2
	7. La necesidad de vivir la cárcel para una recuperación de la conciencia	4
Macrotema 3 Experiencia e intento de superar el estigma	1. Deshumanización e instrumentalización	2
	2. Diversas estrategias y actitudes en la gestión del estigma	6
Macrotema 4 Una familia a la que aferrarse	1. Privación sexual y emocional en prisión	6
	2. El papel de la familia en la reinserción social	6
Macrotema 5 Impacto con el exterior	1. Medidas alternativas para la reinserción	3
	2. Falta de acompañamiento de los presos y sus familias	6
Macrotema 6 Sentido de sí mismo y planificación del futuro	1. Salud física y psicológica	2
	2. Confianza y visión de sí mismo	5
	3. Proyectos y esperanza para el futuro	3
Macrotema 7 Experiencias y problemas dentro de la cárcel	1. Malos tratos, hacinamiento, condiciones de las celdas y desplazamientos, falta de intimidad	6
	2. La prisión como lugar de sufrimiento	4
	3. La prisión como contexto de delincuencia	1
	4. Diferenciación entre prisiones italianas y entre secciones por tipo de delito.	3
	5. Percepción alterada del paso del tiempo en prisión	3

Es importante recordar que en esta tesis, cualquier referencia a las personas participantes se realiza a través de sus iniciales.

6.2.1. Macrotema 1. Sentido del yo: dignidad y función

Este tema fue común a todas las entrevistas realizadas y se derivaron dos subtemas.

6.2.1.1. Importancia de tener una función reconocida y valorada dentro y fuera de la cárcel

G. cuenta su necesidad de sentirse útil para los demás, de asumir un papel reconocido y valorado. Reconoce la importancia de tener personas a su lado para encontrar la motivación para realizar actividades útiles para sí mismo y para los demás y para dar sentido a su vida, utilizando sus energías para construir en lugar de destruir.

Un día, en la cárcel, vi desde la ventana de mi celda que había un terreno abandonado. Y le pregunté al alcaide si podía arreglarlo, es decir, hacerlo útil para que los que estaban incomunicados cuando se asomaran a la ventana no vieran esa suciedad, podría hacerlo útil; [...] entonces me puse a pintar en el pasillo a dos ancianos sentados en el banco, la anciana apoyaba su cabeza en el hombro del anciano, con una frase escrita "aver compagno al duol scema la pena"; no entendí el significado de esa frase, pero la hice mía y pensé que significa que tener a alguien cerca en momentos de soledad te ayuda a ello; [...] luego pasé a pintar el Coliseo, quería crear un espacio grande, un cielo, porque quería que los internos que pasaban por esa parte del pabellón de aislamiento no se encontraran con esas paredes grises y feas, porque ya sabían que iban a aislamiento, así que no te esperabas nada, además pasaban por ese pasillo tan feo. Los colores son los que te matan en la cárcel, todo es gris. Así que hice un montón de colores [...] y sucedió que vi a los reclusos que pasaban por allí y vieron los colores, vi que sus caras cambiaban y asentían con la cabeza. De ahí vino mi cambio porque me dije que si era capaz de dar color a las paredes también

podía dar color a mi propia vida; así que empecé a dejar de pensar en destruir y pensé en construir, y la energía que utilizaba para destruir la apliqué para construir; fue entonces cuando se me metió en la cabeza que tenía que salir de la cárcel porque no estaba bien que muriera en prisión. [...] Ver a alguien feliz al ver un color que no había visto durante años me convirtió en lo que estoy siendo, es decir, en una persona que consideraba al otro y por lo tanto veía al otro de una manera diferente, veía al otro que ya no era simplemente un número sino también una persona con sentimientos que quizás como yo no mostraba, pero que también tenía, y cuando veía a la gente mirando los colores en la pared me sentía feliz de haber hecho feliz a alguien. Hice que mis habilidades fueran útiles para alguien que ni siquiera esperaba que algo así pudiera ocurrir en la cárcel, y a partir de ahí me esforcé por hacer cosas útiles para salir.

Por otra parte, M. describe la satisfacción y la sensación de vitalidad que sentía cuando se sentía útil para otros presos, ayudándoles con sus deberes o escribiendo cartas a sus familias.

En la cárcel descubrí una fuerza propia también gracias a los demás, porque en la escuela ayudaba a todo el mundo con los deberes o con las cartas para enviar a sus familias; [...] que esto también pudiera servir de ayuda a los demás era algo muy bonito; me mantenía ocupado y, por tanto, vivo.

En el transcurso de la entrevista, reflexiona sobre la importancia de que la institución dé un valor y un reconocimiento simbólico a la persona que sale de la cárcel para rehabilitarla y no hacer que vuelva a la delincuencia.

Si soy una persona honesta y has salido de la "universidad", mi interés, incluso hipócrita, egoísta y personal, es que no recaigas. Hagamos un seguimiento,

hagamos un trabajo socialmente útil, démosle una cantidad simbólica que no sea un sueldo sino un premio, hay que dar bonos que estimulen a la persona, como para decir "mira, no nos hemos olvidado de ti, hacemos lo que podemos, no puedes esperar, tú que has estado dentro, que salgas y que la sociedad te encuentre un trabajo"; pero encuentra la manera de decirle al ex convicto que es un valor, y su valor es haber vivido una mala aventura y por lo tanto poder contarla, para que otra persona no caiga en ella. La sociedad tiene que asegurarse de que estas personas entiendan que tienen valor, que lo que ha sido es lo que ha sido, lo importante es no repetir ese error. La rehabilitación sirve para que esa persona entienda que hay algo que existía en ella antes, había un espacio de vida en la sociedad que aunque fuera malo porque faltaban posibilidades, seguía siendo mejor que la cárcel. La persona que se rehabilita no es la que dice que no va a cometer más el delito, sino que no lo comete porque ha entendido quién es, y sólo así entiende a los demás. Hay que encontrar el valor porque en cada uno de nosotros hay una parte, luego cada uno lo expresa como puede, pero cada uno tiene un talento no expresado, sólo es cuestión de ir a buscarlo. [...] Encontrándose a sí mismo, sería bueno que también encontrara a la sociedad, que lo llevara de la mano, que lo llevara a las escuelas, pero esta tarea debería ser responsabilidad de las instituciones. [...] Debemos invertir en cosas que mantengan a la gente ocupada y le den valor. Unas pocas cosas son suficientes para dar valor a las personas, pero detrás debe haber una investigación psicológica, según la cual a través del chocolate se está dando algo que está llenando a una persona, una persona se siente acogida, estructurada, deseada. Tal vez no me paguen, pero más adelante lo harán. Cuanto más muestre, más mostrarán y quizá me contraten. Esta es mi entrada en la sociedad.

A. afirma que se siente feliz y realizado con el papel que desempeña actualmente en la *Cooperativa Sociale Trasgressione.net*, que se ocupa de la prevención del acoso escolar, la drogadicción y la prevención de la delincuencia en las escuelas y universidades; de hecho, aporta su experiencia a los jóvenes para desmontar esos falsos mitos sobre la persona delincuente y distraer a los jóvenes de la admiración que sienten por las acciones delictivas. Esta función permite ahora a A. sentirse útil y valorado por la sociedad, aportando una contribución real a los jóvenes; expresa un sentimiento de pertenencia a la Cooperativa, que le motiva a dedicarse a proyectos compartidos junto con las demás personas que forman parte de ella.

Trabajo en una Cooperativa, esta actividad nos permite estar en el mundo de la sociedad. [...] Trabajamos en la prevención del acoso escolar, la drogadicción y la delincuencia, dando nuestro testimonio en escuelas y universidades. [...] Esta cooperativa también es mía y pongo mi alma para que funcione junto con el Dr. Aparo, los otros ex presos y el Grupo de la Transgresión.

R.C. describe con satisfacción su papel actual dentro del grupo, definiéndose satisfecho cuando es capaz de entregar algunos conceptos en manos de los alumnos en prácticas; también destaca el concepto de colaboración, entendido como "proyectos compartidos", como fuerte freno contra la reincidencia.

Los momentos en los que me perdono a mí mismo es cuando puedo hacer llegar a vuestras manos y a vuestras mentes los conceptos que se están discutiendo y es una belleza escucharos hablar, entonces estoy haciendo algo. Esta colaboración me dice que por fin hoy estoy corriendo como un reloj.

R.C. también participó durante un tiempo en un proyecto en el que, una vez fuera de la cárcel, acudía a las instituciones penitenciarias de Milán para hablar con los reclusos.

Destaca la importancia que tuvo asumir este papel para recuperar a algunos de ellos y que se sintieran útiles para la sociedad.

Conseguimos que alguien se convirtiera sólo en un prisionero físico y no en uno mental y esto me dio mucha satisfacción.

G. recuerda haberse sentido como un pez de colores en una pecera en la cárcel por la ausencia total de responsabilidades y planes de futuro, a diferencia de ahora, que tiene responsabilidades y siente que tiene una función.

En la cárcel me sentía como un pez de colores viviendo en una pecera, es decir, sin futuro; ahora fuera tengo responsabilidades, un trabajo que me hace responsable, me hace sentir que tengo un papel.

De hecho, subraya que cuando estaba detenido en regímenes especiales, no tenía acceso a un trabajo; sólo se le permitía repartir comida con el carro en las celdas. Ese trabajo no le permitía aprender habilidades útiles para funcionar una vez liberado.

Viví casi 16 años en regímenes especiales; el único trabajo que podías hacer era empujar el carrito con la comida que pasaba por la cárcel y la distribuías en las celdas... no aprendías nada.

A. describe la importancia de la cooperativa social en la que trabaja como una oportunidad para crear un entorno de referencia para las personas reclusas, clave para la inserción sociolaboral. Por otra parte, destaca la oportunidad que supuso para él para llegar a ser una persona independiente.

La Cooperativa es importante para que yo y otros ex presos podamos encontrar una realidad de referencia. El Grupo nos pone en condiciones de ser como una familia; en este caso, me sentí una red porque cuando salí en 2014 con los permisos, si no estuviera la cooperativa, habría sido difícil incluso ganar algo.

Más adelante, subraya su determinación de crear proyectos por sí mismo, la importancia de tener objetivos por los que luchar y por los que comprometerse con el trabajo desde dentro de la prisión. Califica el mundo de la delincuencia del que formó parte en el pasado como un "cáncer", un "mundo podrido", y subraya la voluntad de acabar definitivamente con la delincuencia.

Afortunadamente para mí, siempre he trabajado en la cárcel; he sido y soy decidido y nunca me he compadecido, me remangué, nunca me quejé si hacía calor, si había que trabajar 10 horas; quería acabar con ese cáncer, con ese mundo podrido, así que me remangué. Soy lo suficientemente fuerte como para que si me caen algunas baldosas en la cabeza tenga que acostumbrarme, estoy aquí, tengo mis debilidades, tengo mis miedos, pero estoy aquí. [...] Hay que hacer sacrificios para subir a la montaña porque si subes en helicóptero no entiendes el camino, y si tienes que bajar andando no sabes a dónde vas y te pierdes en la montaña. [...] Cuando hago algo, ya puedo verlo en mi mente cuando el proyecto está terminado. Pero hay que trabajar en ello, hay que ser constantes, y hay dificultades, pero mientras estés sano intentamos luchar, hacer sacrificios. Empecé el proyecto de construirme a mí mismo y mi vida en la cárcel, siempre he trabajado mucho tanto dentro como fuera, estaba en la cárcel pero ya veía algo constructivo fuera; intenté construir cosas que duraran.

En el transcurso de la entrevista, relata con orgullo la confianza que se fue ganando dentro de la cárcel con el personal penitenciario, gracias a su compromiso y seriedad en su trabajo. Considera que fue clave para seguir avanzando y tener oportunidad de poder hacer trabajos relativamente productivos.

Yo trabajaba en la cárcel en el MOF y tenía herramientas, que estando dentro de la cárcel era impensable, porque era como tener armas para escapar cada

minuto. Fue una confianza que gané dentro de la prisión día tras día. Antes era impensable dar esta oportunidad a los presos.

R.M. describe la importancia del estudio como redención personal y como respuesta a la anulación que provoca la prisión; incluso explica la doble función que asumió a nivel personal, a través de técnicas autodidácticas que le permitieran avanzar en su estudio.

Hace falta una gran fuerza de voluntad, un deseo de redención, un deseo de romper con el pasado, porque hay que aportar una moneda como contravalor a la anulación que te provoca esa situación, ese estar internado, por lo que una buena moneda de cambio es el estudio. Me ponía deberes y hacía mis tareas; era profesor y alumno.

L. destaca la importancia de la cultura en la prevención de la delincuencia, además del papel que puede desarrollar la escuela como un entorno de prevención y de crecimiento.

Para mí, la cultura es fundamental y no te hace caer en determinadas situaciones. Puede que caiga en otras, pero son más suaves. Si no vas a la escuela, te enfadas con todo el mundo y haces daño, porque lo que no tienes lo quieres coger.

A. habla de la importancia de estudiar para abrir la mente y aprender a relacionarse con las personas. Especialmente, menciona el rol del profesorado como agentes de transformación en el marco de la cárcel.

Me licencié en Padua, me matriculé en Literatura y Filosofía con Turismo Cultural; esos estudios me ayudaron a relacionarme con la sociedad, aprendí a relacionarme con la gente. Estudiar me ha abierto la mente, aunque no aplique

mi título porque no podría ser contable o topógrafo, pero me ha ayudado porque cada profesor me ha dejado algo dentro que aplico en la sociedad.

M. nos cuenta que eligió matricularse en Ciencias Jurídicas en la cárcel como diversión y para descargar su ira. El estudio le ayudó a descubrir sus puntos débiles, a cambiar la mirada y a aprender a observar la realidad desde otro punto de vista.

Habiendo ya comprobado que la escuela era una diversión, teniendo predisposición al estudio, elegí Ciencias Jurídicas [...] descubrí fragilidades beneficiosas: entendí que mi fragilidad era hija de ese interés que tenía y a través de ese estudio me redimí, para limpiarme más.

A continuación, explica la importancia de organizar su jornada en la cárcel. Afirma que empezó a escribir un libro en prisión que le permitió "volver a enamorarse", volver a sentirse vivo.

Es importante marcar el día con actividades. Algunos presos juegan a las cartas, otros salen dos horas por la mañana o por la tarde y caminan o van al gimnasio. Lo importante es salir adelante, llegar al atardecer y saber que puedes poner una muesca en el tronco del árbol para decir que ha pasado otro día y que hoy también hemos escapado; [...] empecé a escribir un libro en la cárcel [...] desde el punto de vista sentimental ese libro fue una forma de volver a enamorarme. [...] He invertido el interior y el exterior de la prisión de esta manera.

M. estudia actualmente en la universidad y está a punto de licenciarse en Ciencias Jurídicas. Durante la entrevista nos contaba que la elección de este Grado y del tema de su tesis tiene una doble vertiente: el interés personal y la utilización de su experiencia vital con fines constructivos.

Prepararé mi tesis, que se centrará en aspectos de criminología y sociología de la delincuencia. La escribiré con una doble intención: la necesito para obtener mi título y además está basada en mi experiencia personal.

A. cuenta que aprovechó todas las oportunidades que le dio la cárcel, lo cual valora especialmente, y durante la entrevista enumera todas las actividades y cursos que hizo. Sentía que al menos el tiempo en la cárcel había sido bien invertido en construir un futuro profesional y, sobre todo, que había trabajado también por el bienestar de otras personas, como en el proyecto de prevención del acoso escolar y la drogadicción.

Los primeros años fui una bestia, quería ser delincuente pero luego lo dejé y empecé a hacer el curso de informática, de escritura creativa, de teatro, leía libros, hasta que conocí al Grupo y participé en el Proyecto Padres e Hijos, en la prevención del bullying y la drogadicción; hice un curso de primeros auxilios en la Cruz Roja Italiana. Aproveché todas esas oportunidades y supe sacarles provecho.

R. C. cuenta las actividades en las que participaba en la cárcel y subraya que sigue asistiendo a ellas. Siguen siendo puntos de referencia para él, pues promueven su crecimiento personal y su autonomía.

Hice un curso de poesía, un curso de comunicación, participé en el Proyecto Sicomoro de Justicia Restaurativa, fui y sigo siendo miembro de la Asociación "Nessuno tocchi Caino". No he renunciado a nada, todas las habilidades que he adquirido no sólo las hago con los grupos que me han dado la oportunidad de crecer, sino que también las hago de forma independiente. Estas actividades son como puntos de referencia para mí hoy en día.

G. subraya la importancia de las actividades para no perderse en la delincuencia y la autodestrucción. Trabajar en tener otra mirada de las circunstancias.

En la cárcel me repetía: “no me dejéis sin hacer nada porque si voy sin hacer nada hago daño”.

M. subraya en la entrevista la alienación de la prisión y la función de las actividades para luchar contra esa perdición.

Las diversas actividades sirven no tanto para salir físicamente de la celda sino, más bien, para hacer algo que no sea esta rutina maldita, penetrante, alienante”.

6.2.1.2. Problemas relacionados con el trabajo y las actividades en la cárcel

G. nos cuenta que tuvo varias dificultades al salir de la cárcel por ser un ex recluso; experimentó desconfianza y prejuicios al buscar trabajo. Los posibles empleadores no tenían en cuenta sus aptitudes laborales, sino que se detenían en sus antecedentes penales.

En el acercamiento inicial, antes de que vieran mi currículum, era interesante, porque podía hacer muchas cosas; cuando veían mi currículum me rechazaban porque la prisión crea esta forma de prejuicio, aunque podía hacer muchas y muchas cosas. Me encuentro con que tengo que abrir un número de IVA para trabajar porque lo he intentado todo para ir a las distintas oficinas de empleo y nunca me han contratado por este motivo, por prejuicio. Por lo tanto, considero que esta parte es difícil de explicar porque es cierto que hay que salir y cambiar, y no porque el Estado te lo imponga, sino porque si quieres cambiar, tienes que hacerlo; pero ¿cómo vas a hacerlo si te presentas y dices que has estado en la cárcel? Si te presentas como lo que eres, no es bueno, porque eres una persona condenada.

M. también describe su difícil experiencia a la hora de encontrar trabajo y lo explica en el miedo de las empresas a que se sepa que han contratado a un ex convicto; también subraya el hecho de que los posibles empleadores no tienen en cuenta las aptitudes, sino sólo sus delitos pasados.

Un día tuve un contacto del Dr. Aparo para un posible trabajo, pero el gerente me dijo que no era factible porque la empresa no tenía ganas de contratar a una persona con antecedentes penales; esto es ser discriminado porque la gente tiene miedo. Creo que es un tipo de miedo que roza el miedo comercial de los negocios: no es tanto porque tengas antecedentes penales, creo que es porque la gente tiene miedo de que esto se sepa y, por tanto, que los posibles clientes puedan decir “Pero, ¿a quién has contratado?” Cuando voy a una empresa y digo que he sido artesano, empleado de hotel, que me estoy licenciando, que he sido gerente, he sido director de empresa y luego añado que desgraciadamente he estado en la cárcel, no es la cereza que hay que comer sino lo amargo, feo de comer y digerir, es lo que absorbe todo lo demás y lo anula, lo aniquila y entonces me dicen “mira, vuelve el año que viene, ya veremos, me lo voy a pensar”.

L. cuenta la dificultad que tuvo para encontrar un trabajo durante las medidas alternativas, denunciando que el Estado no se ocupa de facilitar a los presos la búsqueda de un empleo y destacando el riesgo de reincidencia que supone la falta de trabajo. Sin embargo, afirma su determinación de no volver a caer en la vida delictiva.

Allá donde iba, desde que estaba en régimen de acogida, nadie se ocupaba de mí porque nadie quiere responsabilidades, te meten los carabineros en casa, así que de ahí vienen los prejuicios y el miedo; en cambio, deberían incentivar a los que acogen a un ex presidiario para que trabaje. Existían algunas desgravaciones fiscales para los que cogían presos, pero en Italia el 80% de las empresas tienen

esqueletos en el armario, por lo que coger a un ex preso en custodia significa estar sometido a controles, por lo que se escapan y te encuentras en el limbo y entonces viene la tentación, te intentan seducir de nuevo y tienes que ser bueno, tienes que resistir, aunque la tentación sea fuerte y para resistir tienes que echar mano de los recuerdos. Si haces un trabajo y ganas dinero, entonces quieres hacer otro, porque el dinero fácil tiene un olor particular. En mi caso pensé en la familia, en los recuerdos de lo que pasé, desde la llamada telefónica a mi hermana, hasta mi pareja que estuvo a mi lado. Lo bueno sería que si una persona detenida ya tiene apoyo del Estado, sea éste el que se comprometa y haga que los presos trabajen en las empresas con exenciones fiscales. Si lo dejas caer entre la multitud es fácil perderlo de nuevo. Si se encuentra sin dinero, sin trabajo, sin reconocimiento, una persona débil podría caer fácilmente en las mallas de ese sistema criminal y así volver a caer en la picadora de carne de la jurisdicción italiana.

R. C. es consciente de las dificultades para encontrar un trabajo debido a la falta de titulación y a su avanzada edad, pero sobre todo a su condición de ex convicto, y expresa su frustración porque ahora que se siente reconocido por el Estado, no le parece justo que algunas empresas no contraten a personas con antecedentes penales.

*Soy consciente de que no tengo las mismas posibilidades que tú de ir a trabajar porque no tengo los mismos estudios que tú y sobre todo no tengo tu edad, pero lo más importante es que soy una persona que ha cometido delitos. Hay empresas como E***** que no contratan a personas con antecedentes penales. Esto es un error porque hoy soy libre y he sido reconocido por las instituciones.*

R. M. cuenta su rica experiencia dentro de la cárcel, destacando la necesidad de aprovechar todas las oportunidades que ofrece la cárcel.

He podido hacer escuela, trabajo social, actividades con cooperativas. Sobre el papel hay ayudas estatales, pero luego hay tantos obstáculos que la mayoría de la gente desiste, se niega o se desvía con el tiempo. Aproveché todas estas oportunidades, hice filosofía, un curso de trabajo social combinado con teatro. Si insistes, si eres tan cabezota como yo en buscar cada pequeño resquicio para entrar en las bondades de estas prestaciones como el artículo 21, la custodia a los servicios sociales, están ahí, pero llegar a ello no es obvio para todo el mundo porque tienes que formar parte de un camino de resocialización interna, tienes que demostrarlo pero no pretenderlo, tienes que hacer un camino ante todo porque es bueno para ti. El transgresor común que no se preocupa por nada, tarde o temprano cae. [...] existe la posibilidad de estudiar pero lo ponen por escrito a nivel institucional, entonces hay que empezar a picar. Es como la carrera de obstáculos: puedes correr, pero tienes que empezar un metro por detrás de los demás y llegar el primero, ese es el reto. [...] hay instituciones que te pueden decir que puedes hacer cursos, pero llegar a ellos es muy difícil. Llegué allí porque tenía una fuerza de voluntad, y una obstinación poco común, incluso cuando estaba dentro siempre escribía a los directores de la prisión.

También A. cuenta la necesidad de aprovechar las actividades y cursos en la cárcel; en definitiva, hacer uso de esas pocas oportunidades que la cárcel brinda para superarse y poder crecer, para ser mejor persona; destaca también la diferenciación entre cárceles italianas.

La cárcel ofrece algo ahora, hay cursos y está el Grupo de la Transgresión, pero no te impone nada. Hay que asumir la responsabilidad e ir a los cursos. La prisión me dio personalmente herramientas y las tomé porque quería evolucionar. Por eso, al haber puesto siempre el corazón y la cabeza en ello, la cárcel me permitió

mejorar. En este sentido la cárcel me ha servido, pero al mismo tiempo algunas cárceles en las que he estado no me han servido.

R. C. describe su determinación de acceder a las actividades que ofrece la prisión y la importancia de las mismas para transformarse y poder optar a una vida mejor, alejándose de la delincuencia.

Hace falta conciencia y determinación para recuperarse, pero la clave no es la misma para todos. Solía hacer muchas preguntas y peticiones para evolucionar.

G. también subraya la necesidad de implicarse y acceder a las actividades y denuncia los obstáculos encontrados durante sus estudios en la cárcel, entre ellos el tener que repetir cursos por la falta de los mimos en todas las prisiones a las que fue trasladado. Es necesario que todas las cárceles ofrezcan las mismas oportunidades, sino nos encontraremos ante una situación de desigualdad.

Hay que imponerse porque si eres una persona frágil, que no tiene la capacidad de hacerse respetar, te quedas como un número y ya está. [...] Hice contabilidad en la cárcel, la hice hasta el tercer año, luego me trasladaron y no me dejaron terminar porque en la nueva cárcel ya no había contabilidad o no había escuela, así que hice el tercer año tres veces en dos cárceles diferentes; si no tienes la capacidad de documentarte y de hacer cosas, te quedas en un simple número porque si entras con 24 años, como hice yo, si no te ayudas, no eres nada. [...] En la cárcel nadie te protegía, el guardia no te protegía, no se preocupaba por ti, sufres pasivamente, te encuentras con el que es más grande, más fuerte que tú y sucumbes y así también en el caso del estudio hay una jerarquía, hay quien llega primero entregando el pedido y quien llega después que no puede beneficiarse de nada.

M. cuenta que en la cárcel hay una diversificación de la oferta de cursos según la sección, con una mayor oferta entre los sectores comunes y menos en los de alta y media Seguridad; esto puede provocar que quienes más necesitan salir de la realidad en la que se encuentran tengan menos oportunidades de reinserción y vivan la realidad de la cárcel con la misma mirada con la que entraron, sin posibilidad de cambio.

La prisión es como un edificio de varios pisos, porque dependiendo del tipo de delito, el preso es confinado a un nivel u otro por su delito. La población de uno de los niveles no debe coincidir con los otros niveles. Esto implica también una diversificación de la oferta de cursos, cultura, aficiones, que son más favorables a los niveles de baja seguridad que a los que tienen que permanecer en alta seguridad. [...] Yo, que estaba en un departamento de seguridad media, tenía una oferta de cursos bastante reducida: no podíamos acudir a los cursos relacionados con aficiones; los de niveles de baja seguridad tenían muchas cosas, como el curso de cerámica, guitarra, piano, cursos de inglés, mientras que nosotros teníamos poco.

L. cuenta que nunca supo de la existencia de cursos en la cárcel de San Vittore, en Milán, donde estuvo encarcelado, lo que pone de manifiesto cómo cambia la oferta de actividades según la cárcel.

En mi experiencia no hubo cursos. Estuve en San Vittore y no creo que San Vittore tenga todas estas cosas.

R.C. cuenta que en el pasado, durante sus primeros años de detención, no había cursos y actividades de formación, sino sólo la posibilidad de asistir a una formación en contabilidad.

Los primeros años que estuve en la cárcel no hubo cursos de formación, sólo el de la escuela para obtener el título de contable.

6.2.2. Macrotema 2: sentido del yo, del otro y del cambio

Es un macrotema común a todas las entrevistas. La información analizada se ha organizado en relación a 7 subtemas específicos.

6.2.2.1. Reconocimiento de las propias debilidades y descubrimiento de las potencialidades

M. cuenta haber descubierto en la cárcel sus propias fragilidades y sus potencialidades. Describe la prisión como necesaria para lograr una mayor conciencia y por tanto, un cambio global en el desarrollo personal y social.

En la cárcel descubrí facetas de mí mismo que no creía tener. [...] La cárcel me hizo descubrir mis debilidades pero también mis inmensas fortalezas y mi capacidad de empatía con la gente; descubrí que sufrir por los sufrimientos de los demás da la medida y el sentido de tus propios sufrimientos; [...] creo que la pieza de la cárcel fue una pieza necesaria en mi vida. Mi ligereza también puede haber sido un elemento indispensable para llegar a la etapa posterior a la prisión; la cárcel fue un puente para cruzar al otro lado, fue un punto intermedio para mí.

R. M. describe su trayectoria en la que consiguió quitarse la máscara que ocultaba sus fragilidades, y subraya la importancia de trabajar la autoaceptación para seguir avanzando como ciudadano.

Los primeros años los utilizas para esperar salir, para rechazar esa detención; luego, en un momento dado, en el 94, sucedió una necesidad de ir a explorar por dentro, como meter la mano en la boca, tomar todo y sacarlo todo; una necesidad de la conciencia de haber hecho un mal absurdo. Debería ser un camino que todos deberíamos seguir. Hace falta madurez para poner todo a la

vista porque hay cuestiones que duelen mucho y entonces hay que suavizar, limar, tomar esas deformidades, impurezas, imperfecciones, como propias. Los acepté de buen grado porque me permitieron ver el lado bello y humano de mi persona. Así que el dolor, el sufrimiento me causó placer en un momento dado, pero hay algo muy profundo en tener el valor de sacar la ropa sucia fuera, porque te da la posibilidad de ver las cosas bellas que tenemos dentro, este inmenso regalo que es la vida y que no tenemos derecho a desperdiciar ni un minuto de ella; no sólo debe ser la cárcel la que te lo permita, también debe ser posible fuera, en la vida común, en la vida social, porque vives la belleza en su estado más puro. Me pasó dentro de ese lugar. [...] muy pocas personas lo hacen porque tienen miedo de desnudarse, porque existe el peligro de que sin ropa debajo no haya nada. Así que tienes que aceptar este compromiso y esto ha significado que el camino para mí siempre ha sido ascendente. He tenido algunos momentos de desesperación, y todo este viaje ha nacido del deseo de desnudarse y no ver nada. [...] Esas imperfecciones, si se pulen, permiten abrir una mirada hacia el hombre que se busca. A menudo te quedas apegado a ese mito del falso orgullo, mientras que la humildad te da una enorme fuerza que te permite seguir adelante y superar los obstáculos de la vida. La detención es un escape hacia el desvestirse. [...] Es necesario, antes de un viaje de transformación, una introspección profunda en la que te haces consciente de tus imperfecciones, de tus errores, pero igualmente abrazas a tu persona. La autoaceptación crea las condiciones para realizar el sentido de la propia vida.

A. afirma que ya no tiene miedo de mostrar sus debilidades, mientras que en el pasado solía ocultar sus aspectos vulnerables en una espiral de adrenalina, a través de acciones que lo llevaban a la delincuencia.

Ahora, cuando tengo miedo, dificultades y fragilidades las muestro, me desnudo. Antes, enterraba mis debilidades. La máscara era muy fuerte [...] Era como actuar y no pararse a pensar, era una sobrecarga continua, un subidón de adrenalina, un delirio de omnipotencia: no había reglas.

R. C. subraya cómo ha adquirido seguridad en sí mismo, sin miedo a ocultar sus debilidades. En el pasado, en cambio, se amoldaba a los demás, y esto le llevaba a desviarse, a no ser él mismo, sin personalidad, sin capacidad de tomar sus propias decisiones.

Cuando sacas a relucir esas fragilidades te endureces, porque ya no tienes nada que ocultar. En mi contexto penal tuve momentos de fragilidad, me di cuenta de que ciertas cosas eran demasiado grandes para mí, pero cuando me fui de casa me las guardé para mí. Todo a mi alrededor era tan fuerte, tan apagado, que no podías pararte a pensar. Si uno se amolda a la persona que tiene delante, deja de ser auténtico, y eso me ha llevado a desviarme, a no ser yo mismo; en cambio, quiero ser yo mismo independientemente de que esté o no de acuerdo con él. El hecho de expresarme me permite no encerrarme en mí mismo y no hacer lo que solía hacer.

R.C. subraya la importancia de recurrir a sus potencialidades para conseguir cambiar y recuperar la conciencia.

Tuve el 41 bis, que te quita los beneficios penitenciarios, y para superarlo se necesita un gran compromiso, por eso les decía a mis compañeros: "si yo lo superé, no hay justificaciones para no poder superarlo". Al igual que no hay justificaciones cuando vas a cometer delitos, tampoco las hay cuando quieres

salir de ese laberinto. No es el hilo de Ariadna, sino el hilo de la propia conciencia el que hay que guiar hacia la luz.

6.2.2.2. Reconectar con el niño interior

R.M. cuenta que por fin ha hecho las paces con su niño interior, entendido como la parte de él que se había perdido durante ese difícil periodo de vida. Reflexiona sobre la importancia de la autoaceptación para poder seguir avanzando hacia la reinserción.

A menudo dirigía mi atención hacia el niño que no había hecho nada para recibir ese castigo, ese niño me daba la mano y yo me sentía tan pequeño mirándolo por hacerle daño. Comprendió por qué quería saber de adulto cómo es el hombre y me perdonó. Cada uno de nosotros se convierte en adulto gracias a ese niño que te tiende la mano y espera que se la des porque quiere sentir la fuerza, la seguridad, el deseo de futuro, de conocimiento, de porvenir. Aceptar la propia debilidad, la propia negligencia, y pedir perdón al niño que uno era antes es el único puente que permite volver al pasado, devolverle la mano al niño y tomar conciencia de la propia debilidad, porque somos humanos, somos frágiles, estamos sujetos a los estragos de la vida. Ahí es donde reside nuestra fuerza, en el reencuentro con nosotros mismos.

R.C. afirma que en el pasado no dio espacio a su niño interior porque tenía prisa por convertirse en un hombre. Hoy intenta escuchar y dar respuestas a esa parte de la infancia que se vio truncada.

En “Érase una vez en América”, el protagonista compra un pastelito para sentirse hombre cuando se está convirtiendo en adolescente, y luego lo desenvuelve para comérselo. Me pregunté: ¿ha elegido ser un niño para disfrutarlo, o tiene la fuerza para esperar y ser un hombre? Luego se lo come y,

por tanto, opta por dar más espacio al niño y menos a convertirse en hombre. Yo, en cambio, he hecho lo contrario, por las circunstancias de la vida que me han llevado a abandonar los deseos normales y humanos para intentar ser un hombre entre los hombres, pero en cambio he sido un idiota. Hoy experimento más a ese niño, lo he vuelto a coger de la mano.

6.2.2.3. Consideración y responsabilidad hacia los demás y la sociedad

R. M. subraya el contraste entre su forma pasada de vencer la rutina a través de la delincuencia y la forma actual, ayudando a los demás. Destaca su sentido de la responsabilidad hacia las otras personas, definiéndose como un hombre nuevo, sin ver opciones de volver a la cárcel.

Fue ese deseo de vencer el aburrimiento, la rutina diaria, la rutina, la repetición continua de gestos aburridos, lo que en el pasado me llevó a la delincuencia; hoy en cambio venzo mi rutina diaria haciendo cosas constructivas, con los refugiados, con el teatro, ayudando a alguien con la traducción de su idioma, ayudando a algunos niños. [...] Soy un hombre nuevo. Cuando pienso en la hipótesis de tener que volver a entrar, no encuentro las razones para volver a entrar porque fuera hago tantas cosas que no es posible volver a entrar. Hoy sé que mi vida es esto, no aquello, porque eso es un huir de la responsabilidad, de los problemas, de las soluciones. Lo que hago cada día es la consecuencia de una reflexión muy fuerte: siempre me pregunto a quién hago daño con mi acción. [...] Tengo que limpiar esta pantalla mía todos los días porque mi sueño no debe estar contaminado por el pensamiento de que mañana tendré que arreglar lo que he hecho mal durante el día anterior, así que siempre me pregunto qué puede provocar mi acción y qué puede perjudicar a los demás.

A continuación, reflexiona sobre su visión pasada y presente de la otra persona, refiriéndose al relato de Siddhartha para describir su consideración actual de la otra persona.

Durante el delito tenía consciencia de ser dominante hacia los demás; hoy no creo que sea sólo yo, creo que también soy el otro. Siempre trato de evitar vivir mi vida con actitudes egoístas en las que, pecando de presunción, uso el pronombre "yo", como Siddhartha que estando de viaje llamó a la puerta para pedir algo de comer y al otro lado le preguntaron quién era y respondió "soy yo" y la puerta no se abrió, hasta que contestó "eres tú" y le abrieron. Allí, no soy para mí. Yo también soy para el otro como el otro es para mí.

L. se siente cambiado y responsable ante la sociedad y subraya el deseo de vivir en paz con las personas, respetando las normas social y legalmente marcadas.

Ahora quiero actuar de forma útil para la sociedad, ser respetuoso con las normas y vivir de forma no beligerante.

A. cuenta su visión pasada y presente de las otras personas. En primer lugar, afirma que en el pasado consideraba a los demás como objetos manipulables a su antojo. Actualmente, los considera como iguales, personas con sentimientos que padecen y él empatiza con ellos. En este sentido, subraya la importancia y el rol desarrollado por el Grupo de la Transgresión.

Antes te veías a ti mismo en la cima y veías a los demás como peones debajo. Antes de entrar en prisión, no veía a la otra persona en absoluto. El otro soy yo, porque si te quieres a ti mismo, también tratas bien al otro. Cuando entré en la cárcel todavía no tenía esa capacidad de dejar que el otro entrara en mí. No sabía lo que era la palabra empatía. Ahora, después de años de grupo y relaciones,

digo que el otro vive dentro de mí, el otro es mi madre, mi hermano, si el otro está enfermo, yo estoy enfermo. La conciencia es ahora una voz central en mí.

A continuación, intenta saber las razones por las que no fue capaz de ver a las otras personas en el pasado. Quizás, afirma, no supo ver, como si hubiese construido una prisión, una coraza, que no sabía cómo destruir. Describe la relación con las otras personas basada en la arrogancia y el miedo inducido.

No podía ver al otro porque me ponía muchas máscaras. Construyes estaca tras estaca una prisión y te encierras y luego no sabes por dónde salir. Usaba máscaras para mostrarme a los demás. La armadura no me permitía entrar en mi interior. Cuando tenía la pistola en la mano, la otra persona no podía hablar.

Por último, expresa lo que la responsabilidad hacia las otras personas significa para él ahora.

La responsabilidad es el esfuerzo, el compromiso, la satisfacción, la determinación, la constancia, el orgullo por mi familia, el orgullo por mí mismo, cuando hacemos obras de prevención y alivio de la culpa.

G. cuenta lo mucho que ha influido en su cambio la consideración y el interés por las otras personas; admite que todavía tiene que dar algunos pasos adelante, escuchando más a las otras personas, desde la empatía.

Lo importante es que hoy veo realmente al otro, aunque a veces lo veo de manera superficial y no me esfuerzo por saber de él, porque siempre trato de contar lo que sé de mí a los demás; otro paso que tengo que dar ahora es descubrir lo que el otro me puede dar porque, si todo lo que tengo que dar es contar mi vida, minimizo y banalizo al otro que tiene en cambio que contarme muchas cosas que

no conozco. Me gustaría descubrir al otro y esto me dará sin duda más libertad de la que tengo ahora.

Más tarde, expresa su deseo de conocer la historia de los demás, la necesidad de escuchar en lugar de hablar de sí mismo.

Me gustaría que la otra persona estuviera ahora en condiciones de hablarme también de sí misma, porque tengo que saber qué tiene que aprender la otra persona de mí. [...] He trabajado con personas discapacitadas: son prisioneros de un cuerpo o una mente que no les pertenece y, por tanto, tengo que asegurarme de acogerlos como si fueran mis propios hijos, porque me pregunto: "¿por qué debería tener prejuicios contra las personas discapacitadas? ¿qué han hecho mal?" Son prisioneros de un cuerpo, de una silla de ruedas, así que tengo que darles a todos la oportunidad de hablar entre ellos. Tengo que descubrir mucho más que todo lo que he intentado descubrir hasta ahora, porque en mi vida me he centrado en una cosa y he perdido de vista a todas las demás. Ahora quiero compartir todo con los demás, quiero al otro, a la persona que está cerca de mí. Ahora veo al otro, me veo como alguien que ve al otro.

Por último, destaca su sentido de la responsabilidad hacia los demás, citando una frase de Giorgio Gaber para describir su conciencia actual de que el mundo también está habitado por el otro y es necesario convivir con la sociedad. Distingue entre la libertad como participación y relación con otras personas, y la libertad ficticia en la que todo te pertenece.

Esa frase de Giorgio Gaber "La libertad no es un espacio libre, la libertad es participación", eso es lo esencial. Ahora tengo la responsabilidad de ir a firmar al cuartel, como una obligación de lo que he hecho; también tengo la obligación

de escuchar al otro, porque soy libre, pero en este mundo de libertad también está el otro. [...] Hay que participar en la libertad, porque puedes estar en la cima de una montaña y te sientes libre, lo miras todo desde arriba y piensas que todo te pertenece, pero no es así; todo te pertenece, a veces, porque te olvidas de que los demás que viven en este mundo también tienen un trocito y no eres nadie para decir que es tuyo: es nuestro y lo vivimos juntos.

R. C. habla de su concepto de responsabilidad, y lo asocia con la cotidianidad y la continuidad, es decir, como un comportamiento que debe aplicarse constantemente. También le atribuye a la responsabilidad el diálogo con las personas, frente a la arrogancia en su pasado.

La responsabilidad también incluye la felicidad, también hay un sentido de responsabilidad al intentar ser feliz. Para mí, la responsabilidad incluye la vida cotidiana y la continuidad. La responsabilidad es hablar con la gente y tratar de controlar los estados de ánimo negativos.

L. dice que su viaje de concienciación comenzó cuando se dio cuenta del dolor que había causado a su familia con sus acciones delictivas.

Cuando me pasó esto, llamaron a mi hermana y ella se sintió mal y yo percibí allí que había hecho daño a mi familia, sin calcular el daño que había hecho alrededor.

A. recuerda que empezó a tomar conciencia de sus actos delictivos con la muerte de su padre y el consiguiente temor a que su familia se rompiera. La muerte de su padre le llevó a tomar conciencia del dolor causado a las familias de las víctimas.

La muerte de mi padre me sacudió como un maremoto, me sentí realmente perdido, hundido, pensé en mi familia, tuve miedo de que todos mis hermanos se

perdieran y que mi familia se desmoronara. La voz de mi conciencia empezó a rascar dentro de mí, luego a través de mis relaciones con la gente pensé en el dolor que tenía dentro y en cómo se sentían las personas que no tenían un padre porque yo se lo había quitado. Así comenzó el viaje en mi interior. El dolor me llevó a tomar conciencia y a enfrentarme a la realidad y también en vacaciones a sentirme mal porque pensaba en las familias que no tenían un familiar. Lloré mucho por mi cuenta, porque en la cárcel siempre tienes que ponerte máscaras y mostrar lo fuerte que eres.

R. C. cuenta cómo la confrontación con su hija influyó en su proceso de toma de conciencia del dolor causado a su familia. Al principio, aunque había empezado a ser consciente de sus defectos, tenía una actitud arrogante hacia su hija, alimentando su distanciamiento.

Los primeros momentos de recuperación en mi cabeza fueron cuando mi hija me escupió en la cara, su sentimiento que correspondía a esa verdad; me dijo lo que sentía y lo mucho que la había metido en problemas en su vida, la vergüenza... Esas alarmas desmontaron mis máscaras [...] Esas palabras empezaron a romper la coraza que me había creado, pero aún así me lo guardé; de hecho, empecé a ser arrogante con ella y a escribirle malas cartas, alimentando la distancia.

G. afirma sentirse culpable por el delito cometido. Cuenta que imaginó en sus brazos a la persona que mató cuando nació su hijo.

No soy una persona completamente libre, nunca lo seré, porque siempre llevo este remordimiento conmigo. Cuando nació mi hijo, y lo recuerdo como si fuera hoy, la primera vez que lo tuve en mis brazos pensé en la persona que había matado... Lo tuve en mis brazos y a pesar de la felicidad, que era una cosa espantosa, una

cosa de locos, pensé en la persona que había matado, en la alegría que tiene un padre cuando nace un hijo y el dolor que hay cuando uno de tus hijos muere. Cuando veo a mi hijo es como si viera, sosteniendo en mis brazos, a la persona que maté. Me pasa muy a menudo que digo “Pero, ¿cómo he matado a un cristiano?”.

A continuación, subraya la importancia de redimirse ante la sociedad, utilizando su remordimiento y su culpa de forma funcional, dando color a su vida y a la de los demás.

Yo desde este remordimiento intento hacer algo útil, que es relacionarme con las personas que viven en este mundo y que no han matado a nadie pero que a veces están más presas que yo y dedicarles también a ellos y ellos a mí el espacio útil para dar color.

6.2.2.4. Contraste entre libertad del cuerpo/prisión de la mente y libertad de la mente/prisión del cuerpo

R. M. subraya el contraste entre el encarcelamiento mental y el físico; la libertad mental puede estar presente incluso cuando se está encarcelado, si se afronta un camino de conciencia y recuperación; el encarcelamiento mental también puede existir fuera de la cárcel.

La libertad también está dentro, la prisión también está fuera. [...] el pensamiento y la obstinación de estar siempre atado a la realidad exterior te impide entender el camino, razonar, porque en primer lugar tienes el deseo de salir a la libertad, pero la libertad ya está dentro y nos toca saber administrarla, incluso fuera muchas personas no son libres.

6.2.2.5. Contacto social: voluntarios, Grupo de Transgresión, figuras de referencia autorizadas

G. expresa la importancia de la relación con las otras personas para poder quitarte la máscara.

Cuando me puse la máscara pensé que me la había quitado, pero nunca me la quité y la sigo teniendo, porque te hace vivir convencido de que eres más que los demás; tengo que quitarme esta máscara y para quitármela necesito al otro.

R. C. subraya la importancia de las personas voluntarias que acompañan a los reclusos en el proceso de cambio y en general la entrada de la sociedad civil dentro de los muros de la prisión.

Si no hubiera voluntarios no habría recuperación de la conciencia.

R. M. menciona la figura del Dr. Aparo, coordinador del *Gruppo della Trasgressione*, describiéndolo como fundamental en su proceso de transformación desde dentro de la prisión a la vida exterior.

El Dr. Aparo es mi Dios. Él ha sido mi todo. Gracias a las actividades del Grupo pude afinar las herramientas para aumentar el proceso de transformación y concienciación. Esto también hizo mucho porque tuve que desnudarme en el Grupo, para alejar mi mente de lo que pasó, por qué transgredimos. [...] El Dr. Aparo tuvo una gran importancia, un gran papel en mi vida, encuentra la palabra justa en el momento justo. Él encuentra la palabra justa en el momento adecuado. He aprendido mucho de él y lo siento mucho en mi corazón porque me ha seguido desde dentro.

También L. traza su camino de concienciación íntimamente relacionado con el grupo, subrayando la estima que tiene hacia el Dr. Aparo. Él no ve a personas reclusas,

sino a personas, e intenta comprender los factores subjetivos y ambientales que llevan a la delincuencia.

Desde el Grupo comenzó mi viaje. Primero empecé denunciando a la sociedad y al Estado, pero luego Aparo y los alumnos del Grupo me hicieron tomar conciencia. Poco podía aprender de los presos, porque sus experiencias podían ser las mías; lo que podía aprender lo podía aprender de los que eran culturalmente superiores y estaban, según yo creía, en mejor camino. Después de los golpes que recibí, mi mente se abrió y ahora no quiero volver a caer en esas cosas. En el Grupo me pregunté varias veces “Pero ¿quién era yo?” Siempre he tenido sentimientos de culpa, ahí también empezó mi viaje. Respeto a Aparo porque ve al hombre en el prisionero y quiere entender lo que pasa en el hombre, los mecanismos que luego le llevan a cometer crímenes. Nadie nace malo. Tenemos que aprender estas cosas de alguna parte.

A. subraya la importancia del *Gruppo della Trasgressione* y de las relaciones en su seno con los alumnos en la recuperación de la conciencia.

No hay nada igual al Grupo de la Transgresión, porque se trabaja dentro de la conciencia; el Grupo te hace trabajar contigo mismo. Cuando entré en contacto con el dolor, en Padua y con el Grupo, vosotros los alumnos que nos contáis vuestras dificultades, comprendo que fui realmente débil, porque sufrí mucho menos que vosotros y me vendí, y me pregunto cómo es posible que la mente humana pueda hacer estas cosas monstruosas que hice y estoy convencido de que vosotros los alumnos sois fuertes, esto es la vida real.

R. C. destaca la importancia de una guía en la recuperación de la conciencia y la reinserción social. Es necesario dar herramientas a los internos para su transformación y no plantear con arrogancia el estímulo del diálogo entre presos y funcionarios.

Realmente me abandonaron a merced de las olas, pero me apoyaron y eso me permitió seguir adelante y estar aquí. Si no me das las herramientas para crecer y me haces caminar con mi cerebro, cuanto más arrogante te vuelves, más me das terreno para darte menos confianza. Por lo tanto, los guías son importantes, porque siempre se basan en la confianza y te hacen respetar a todas las personas, no sólo a las que tienes que temer para respetarlas. Siempre hay que hablar de la relación, de la humanidad que existe; si te pones a la defensiva, no llegarás a ninguna parte.

A continuación, subraya la importancia de la relación con las personas del *Gruppo della Ttrasgressione* en su proceso de cambio.

En el periodo anterior, antes de estos últimos 15 años, mi cabeza estaba puesta en la desviación, la mediocridad y la reducción de la libertad de los demás. Pero en los últimos 15 años, la gente del exterior, incluida usted, me ha permitido, mientras permanecía en prisión, liberarme mentalmente y empezar a entender cómo empezaba a funcionar el mundo.

G. cuenta el importante papel que desarrolló en su proceso de cambio el director del centro penitenciario donde estuvo detenido, destacando su percepción de la sinceridad del director.

Sucedió un día que me llamó el director de la prisión de Opera, una persona a la que respeto y aprecio, su nombre era Giacinto Siciliano. Venía de una pelea con los guardias [...] y el director me preguntó: “¿quieres morir en la cárcel o quieres

salir de ella?” Esta pregunta fue suficiente para hacerme pensar: “¿por qué, si quisiera salir, me dejarían salir?” Tal vez si quisiera morir allí sería más fácil, pero ¿quiero salir? No sé qué pasó, ese día se me iluminó un mundo, de repente esa parte que estaba mostrando dejó de serlo, porque realmente no soy una persona agresiva, pero me identifiqué con lo que estaba viviendo y me volví agresivo. Vi los ojos de este director hablándome con sinceridad.

A continuación, subraya la importancia de la figura del Dr. Aparo en su camino de cambio.

Conocí a Aparo que me dio el camino, seguí ese camino y ahora estoy aquí con vosotros para contarnos esta cosa.

R. C. señala la necesidad de una relación entre la institución y las personas reclusas para la recuperación de la conciencia. Destaca la importancia de la aceptación, la comprensión y la confianza hacia ellos. Afirmar, además, la utilidad de trabajar en las potencialidades de cada persona para descubrir a cada una de las personas que habita la cárcel.

Hay que dar espacio a los reclusos que no quieren crecer relacionándose con ellos. La comprensión para los que se han desviado, la aceptación, la perseverancia, conducen a la recuperación. Si me porto mal contigo, si no hablo es un discurso, pero si te ataco ya te estoy hablando y si te relacionas conmigo me ablando. El hombre que se ha desviado necesita mucha confianza porque ya no cree en sí mismo, ya que me la das y la traiciono, no debes destrozarme porque así me devuelves a lo que era y creas una excusa para no recuperarme. En lugar de eso, deberías castigarme, explicar por qué me has castigado y volveré a buscarte. La colaboración entre el preso y las instituciones, del preso que se abre

con el preso, no es una colaboración jurídica sino humana. Hay que saber fecundar la humanidad que hay en cada uno de nosotros y sacar la belleza que hay en cada ser humano. Por lo tanto, corresponde al hombre buscar los recursos en el hombre, para que los perciba. En el momento en que consigues recoger el primer hilo de tu vida, comprendes que ya no quieres soltarlo, y por eso cuanto más avanzas, más introspección haces y más reconocimiento recibes, más te dan el impulso para seguir adelante. Entonces los resultados son subjetivos porque hay quienes se limitan y quienes se conforman.

6.2.2.6. Vías de justicia reparadora

A. explica que el Grupo de la Transgresión lleva a cabo proyectos de justicia reparadora, ya que también implica a las familias de las víctimas de los delitos. Reflexiona sobre lo importante que es su presencia en el proceso de concienciación y cambio del ex preso, porque el enfrentamiento con el dolor de una persona que ha perdido a un familiar elimina cualquier excusa para que el delincuente acuse a otros y le lleva a asumir su responsabilidad. Además, el diálogo entre los familiares de las víctimas y los ex presos permite un enriquecimiento mutuo. Destaca que el concepto de justicia reparadora se aplica también a través de intervenciones en las escuelas como reparación y redención hacia la sociedad, con la prevención en los más jóvenes.

En el grupo también tenemos familiares de víctimas de las mafias y cuando nos traen su dolor sales de ese laberinto y ya no tienes excusa para estar ocioso y encerrado en ti mismo, sino que te desgastas, ves esa cara de esa madre que perdió un hijo y ya no puedes apartar la mirada, te han quitado la coartada de acusar a otros y empiezas a responsabilizarte de tus crímenes. La justicia reparadora es un dar y recibir y es un enriquecimiento para todos: las familias de las víctimas al hablar con nosotros nos permiten devolverles algo y están

reconstruyendo algo dentro de nosotros. El concepto de justicia reparadora se aplica también en las escuelas con intervenciones para prevenir el acoso escolar, la drogadicción y la desviación, porque devolvemos algo a la sociedad.

R. C. participó en el Proyecto Sicomoro de justicia restaurativa. Afirma que esta experiencia es útil para el ex preso, ya que le permite tomar conciencia del dolor causado a las familias de las víctimas, y para el familiar también es positivo aunque doloroso, pues tienen la posibilidad de ver a través de un ex preso recuperado al familiar perdido. Además, la proximidad que se crea durante estos encuentros permite que los familiares puedan ver también a la persona que hay detrás del recluso.

Fue un encuentro entre familiares de víctimas de la mafia y verdugos, pero no familiares directos [...] Tuve 10 encuentros y hubo todo tipo de emociones: negativas, silenciosas, indiferencia, abrazos, besos, llantos liberadores; a partir de ahí entiendes que recuperas algo de ti mismo, te sientes útil, y las personas que ya no tienen gente cercana, por haberles quitado un poco de vida psicológicamente, vuelven a la vida porque cuando son agresivos verbalmente y se ponen en grupo para culparse sólo se hacen daño a sí mismas. Si un familiar mío murió y hoy veo a los presos recuperados, es como si viera a través del preso recuperado al familiar que ya no está. Puedes dar una función a la persona que ya no está. A partir de ahí descubrí el trauma que se causa también a las familias de las víctimas y a la sociedad, no sólo a la víctima, y comprendí que yo también había sido una víctima porque mi padre fue asesinado por la mafia. Ese fue el trampolín para empezar a desviarme. Empecé a comprender la gravedad de mis crímenes y las puertas mentales comenzaron a abrirse. La cercanía que se puede crear entre un hombre y otro hombre, independientemente de lo que haya habido en medio, en el maremoto, eso es justicia reparadora, que permite, como hace el

Grupo de la Transgresión, juntar un dolor con otro dolor, juntar a dos personas que sin conocerse se odian. No digo que la herida desaparezca, pero puede curarse. La justicia reparadora me ha permitido analizarme más.

6.2.2.7. La necesidad de vivir la cárcel para una recuperación de la conciencia

R. M. es consciente de la necesidad de la cárcel para su proceso de concienciación y empoderamiento.

Esas cuatro paredes, si sabes aprovecharlas, se convierten en un tesoro, en un enorme equipaje que te permite ser inmune al fuego de las tentaciones de la vida. Hay que aprovechar esa experiencia para vacunarse. Hoy, me siento orgulloso de poder decirme a mí mismo que, si tuve que pasar por esa experiencia para adquirir la vacuna de un hombre, está bien, valió la pena. Era necesario ese acto de transformación que podría haber ocurrido fuera. Para mí, ese lugar era necesario y, aunque sufría, no podía ser de otra manera, porque estaba continuamente aturdido por la búsqueda de la posesión de las cosas. Esa transformación, esos años en ese lugar han hecho que siempre tenga el espejo de mí mismo delante.

L. también menciona que está contento con su recuperación y el papel de la cárcel en dicha recuperación.

Si todo esto me ha llevado a lo que soy hoy, estoy muy contento con lo que me ha pasado porque ahora soy feliz.

A. subraya que es necesario que algunas personas pasen por la cárcel.

La cárcel te detiene, y a algunas personas hay que detenerlas por la fuerza.

R. C. se refiere a su periodo de aislamiento para tomar conciencia de sus recursos; subraya la dureza del aislamiento: “en esos momentos te sientes muerto”.

Tenemos muchos recursos dentro de nosotros y sabemos que los tenemos cuando tenemos que afrontar algo.

Destaca la importancia de su valor para pasar el día y realizar actividades de forma independiente durante el aislamiento. Cuenta que el aislamiento le hizo dialogar consigo mismo por primera vez.

Empecé a leer a Freud para saber si mis problemas eran físicos o psicosomáticos. Leo medicina, gastroenterología. Empecé a darme un horario diario, me puse horarios como la gente normal, hice gimnasia, me permití 3 horas diarias de televisión y viajé mucho con música, mirando por la ventana y pensando que estaba en el campo de mi tierra. La detención física ya me había despotenciado, pero el aislamiento me despotenció totalmente porque me hizo hablar solo. En el aislamiento, si no te vuelves loco, si no te pierdes en el espacio y el tiempo, sacas a relucir las hermosas peculiaridades que llevamos dentro y te desnudas y te preguntas qué has hecho en tu vida, quién has sido. Me puse a pensar, pero he matado.

6.2.3. Macrotema 3: experiencia e intento de superar el estigma

6.2.3.1. Deshumanización e instrumentalización

G. relata un episodio que le ocurrió cuando empezó a asistir al psicólogo y afirma la necesidad de ser ayudado, no estudiado, subrayando la cosificación operada por las personas hacia él.

Fui a una psicóloga que me preguntó si podía grabarme y compartir los vídeos con otros colegas, casi como si fuera un instrumento para ser estudiado, y yo que

ya tenía ese pensamiento negativo hacia los psicólogos me negué. Ya no voy al psicólogo si tengo que ser un medio de estudio, no necesito que me estudien, sino que me ayuden. [...] Si tengo que ayudarte, me pierdo. Acabo en ese mundo que viven muchos presos, el mundo de la omnipotencia, casi sintiendo que revives lo que has hecho, no lo vives físicamente pero quieres revivirlo en tu mente, hay esa forma de omnipotencia en contar lo que has hecho, lo que fuiste, lo que has llegado a ser. No quiero nada de eso.

G. habla de la tendencia de las personas en las instituciones a deshumanizar a quienes han estado en prisión, utilizando actitudes de arrogancia y abuso de poder, y destaca el impacto negativo, también en la potencial reincidencia, de esta actitud de las personas hacia los ex presos; señala el hecho de que toda persona, como tal, debe ser respetada.

Se está despersonalizando a los que han estado en la cárcel. Hay mucha prepotencia y, en cambio, habría que usar la amabilidad, porque no es que yo esté fuera porque me escapé de la cárcel, estoy fuera porque me merecía de alguna manera salir; tengo los requisitos morales para estar en medio de la ciudad; si me tratas mal porque he estado en la cárcel no me haces meter en la cabeza la idea de que soy un sujeto humano y en consecuencia podría actuar, que no es mi caso, como he actuado en el pasado, no considerando la humanidad. A menudo he encontrado esta actitud arrogante en el cuerpo de policía y, en general, cualquiera que tenga un documento tienden a aprovecharlo. Por ejemplo, para alguien como yo que vive rodeado de prejuicios, cuando voy a la policía a fichar siempre me hacen decir por el interfono por qué estoy allí; no quiero anunciar mis delitos todos los días. Los he hecho en el pasado, así que ¿qué significa eso? ¿que voy a hacerlos de nuevo? Significa que tienes que

respetarme lo suficiente. También sé que he cometido delitos, pero no es que el mundo entero tenga que saber que existo sólo porque he cometido delitos. Existo porque soy una persona y tienes que tratarme como tal.

Durante la entrevista, R.C. reflexiona sobre otro aspecto de su percepción de la desconfianza de las personas. Afirma que percibe que las personas entienden su ira de forma diferente a la de cualquier otra persona debido a su pasado delictivo.

De vez en cuando pierdo los nervios, pero como todo el mundo. Pero si me enfado, mi enfado puede ser visto de forma diferente al tuyo, dado mi pasado.

R.C. recuerda con tristeza dos episodios de instrumentalización de su figura como ex preso y las consecuencias negativas derivadas del mismo.

Un día participé en un encuentro con escuelas con motivo del aniversario de la muerte de Falcone y Borsellino, llevando mi testimonio y mi camino de cambio. Al día siguiente vi en Internet: "Mafioso va a las escuelas para justificar sus crímenes". Fuimos allí para hacer algo bueno, para comunicarnos con los niños y para demostrar que el Estado es fuerte cuando quiere, y me desmoralizó mucho lo que pasó. Luego nos entrevistamos con otros dos ex presos que fueron explotados y esto me trajo muchos problemas: teníamos un trabajo y los trabajadores se rebelaron y por eso perdimos el empleo. Primero escribieron un artículo en el periódico con el título: "El Dr. C.S., propietario de una empresa de 50 trabajadores, contrata a ex presos y convictos para su rehabilitación". Cuando salió nuestra entrevista nos despidieron. Me sentí tocado, desmoralizado, pero me dije: "Como he cometido algunos delitos graves es más comprensible".

6.2.3.2. Diversas estrategias y actitudes en la gestión del estigma

A. es consciente de que ha cometido delitos y por eso acepta la desconfianza de las personas, aunque intenta combatirla, dándose a conocer como es ahora.

Es un hecho que ayer fui un delincuente, cometí un grave error; ahora ya no me siento víctima sino culpable, pero trato de cambiar los prejuicios en la gente a través de la honestidad, la pureza, las ganas de trabajar y la humildad; no me lo tomo como algo personal si hay desconfianza, al contrario, tengo que ser bueno para que la persona que está frente a mí baje las barreras diciendo “este es una persona, no un delincuente”.

También R.C. cuenta que acepta que hay un prejuicio inicial contra él por parte de las personas pero que intenta, a través de la relación, romperlo. A continuación, critica a algunas figuras institucionales que discriminan a los delincuentes, reflexionando sobre el hecho de que si no creen en su recuperación, están haciendo su trabajo sólo por la remuneración y no para aplicar los principios reeducativos del castigo.

Siento que la discriminación me corresponde porque, al haber cometido delitos, es justo que la gente pueda tener prejuicios sobre mí. Para mí, relacionarme con la gente es algo bueno, pero me gusta ver la evolución del hombre tras la crítica. [...] No persigo la transformación de las mentes de los demás, siempre intento crear un ambiente cuando hablo con la gente, y lo que pueden sacar de ello es genial, lo que yo puedo sacar de ello es siempre genial, incluso las cosas negativas, porque me ayudan a crecer. Por lo tanto, no veo la discriminación, solo en las personas que a veces te castigan cuando se dirigen a ti, como persona que se ha malogrado, y estoy hablando de las personas que realizan una función de recuperación y reeducación; porque, si no crees en mí ni en nadie, es como si sólo hicieras tu trabajo para cobrar tu sueldo...

A continuación, subraya que la clave es aceptar los sentimientos negativos derivados de la desconfianza de las personas y la importancia de seguir hacia adelante.

Me llevo menos decepciones que tú, porque la decepción ya está dentro de mí, pero eso no me hace dejar de vivir; vivo, me dejo llevar, pero tengo un amortiguador. Hay que tener la fuerza para entender que incluso todo lo que es negativo y las emociones relacionadas son legítimas y siempre son experiencias que te fortalecen; siempre hay que tomar la positividad y la negatividad. Estoy vivo, estoy fuera, así que acepto todo lo negativo que se ha producido dentro de mí por mis acciones y mis elecciones [...]. La belleza del hombre es también aceptarse a sí mismo, experimentar la negatividad, porque estamos programados para culpar siempre a los demás.

R.C. dice que aprendió a lidiar con la discriminación desde dentro de la prisión.

En la cárcel tienes que lidiar con internos y guardias que creen en ti y que no creen en ti, y contigo mismo, porque a veces te crees y a veces no. Tengo que vivir mi vida junto con estas diferentes facetas que no me gustan también. Tengo un gimnasio mental y si no entreno aquí fuera ¿qué pasa? Empecé a utilizar este método: aceptar, incluso contra mi voluntad, a los que me alababan y a los que me despreciaban. Para mí era importante cultivar las relaciones internas.

R. M. subraya la importancia del contacto entre la cárcel y la sociedad para desmontar la idea, a menudo compartida, de que el interior de la cárcel está habitado por personas malas y el exterior es un lugar de gente buena e ideal.

Necesitamos el contacto entre la sociedad y la cárcel, porque ese monstruo que hay en su vientre esconde el Mal, así que quien no está dentro es perfecto y está desprovisto de ese Mal.

Destaca la importancia de ganarse la estima de las personas, siendo conocido por sus cualidades y no etiquetado por su pasado, evitando el victimismo. A continuación, expresa una larga reflexión sobre los resultados negativos de la autovictimización y la importancia de desempeñar un papel activo en la construcción de la propia vida.

La gente con la que me juntaba no sabía de dónde venía, así que al principio me gané la confianza y la estima siendo siempre puntual en mis pensamientos, siendo puntual en el trabajo, por lo que, con el tiempo, la gente que luego se enteró de mis delitos no cambió para nada su comportamiento hacia mí. Los prejuicios, creo, están más en la mente de los que los reciben que en la de los que los hacen, así que hay que tener mucho cuidado con no utilizar ese acto de victimismo; a mí nunca me han señalado con el dedo, porque ya sabía, desde que estaba dentro, que en el carril para correr con los demás iba a salir un metro más tarde y tenía que llegar el primero; así que siempre he buscado esa meta y nunca me he quejado, he participado en las competiciones de la vida. Empecé con este prejuicio personal, pero no con el de los demás. Empecé un metro más tarde y tuve que llegar primero a abolir, a mistificar este prejuicio. Así que nunca me aproveché del hecho de ser un ex convicto para sufrir el victimismo. [...] Estoy convencido de que incluso dentro de la cárcel sabía que lo era y preparé el terreno desde dentro; no esperé a que se abriera la puerta en los últimos días para poder usar mi libertad, porque la gané dentro, ya era libre dentro. [...] Hay que abrir los brazos de par en par y dejar que el mundo entre, incluso a costa de los prejuicios. [...] Si estamos en ese lugar no somos víctimas. [...] Hoy puedo verlo de una manera más racional; en cambio, cuando estás dentro, siempre buscas un motivo para quejarte por el maltrato que has sufrido, por los asuntos que no puedes resolver, pero acabé dentro por cometer delitos. [...] No debes

aprovecharte de la autocompasión, sólo sirve para crear compasión y distanciamiento por parte del otro, porque el otro te ofrece oportunidades, pero debes aprovecharlas, no sólo debes aprovechar el hecho de que tienes oportunidades porque eres una víctima; y continuamente se te ofrecerán alternativas, hay quizás tres alternativas y debes aprovecharlas muy bien. No debes usar la cárcel como una ganzúa para abrir puertas, debes usarla como un camino en tu vida y, por supuesto, los demás apreciarán mucho que quieras hacer algo para salir de esa espiral. Ay, si adoptas una actitud victimista, corres el riesgo de cansar a la gente; tienes que aportar tus propias cualidades, tu enorme fuerza de voluntad y tus inigualables ganas de salir a correr de nuevo hacia la carrera de la vida. Siempre depende de ti hacer que la gente te aprecie, y pobre de ti si te rindes y te apoyas parasitariamente en los hombros de los demás.

L. también subraya la necesidad de darse a conocer antes de contar que ha sido detenido.

No suelo contar mi pasado, no estoy orgulloso de ello; cuando hablo con alguien intento omitir esa parte para evitar prejuicios, porque creo que primero tienen que conocerte y sólo entonces puedes abrirte poco a poco. Cuando me conoces te das cuenta de que, básicamente, no soy una mala persona, nunca lo he sido.

A. destaca la importancia de implicar a la sociedad civil en la construcción de una prisión que se centre más en la reeducación de los reclusos, citando las aportaciones de Avellino.

Avellino en 2010 se sumó a una iniciativa por la que se abría al mundo exterior del tercer sector, a los voluntarios, porque el mundo penitenciario no quería que la sociedad civil entrara a ver lo que pasaba dentro. [...] gracias al tercer sector

que quería hacer algo en el mundo penitenciario, llegó una voz fuera de la policía y los educadores

G. también explica que se relaciona con las personas mostrando sus cualidades, y sólo después explica su vida que forma parte del pasado. Subraya que la prisión es el lugar de la desconfianza por excelencia.

Creo que los demás te ven por cómo te muestras; el ojo del otro ve lo que tiene delante, si te muestras de una manera, te ve por cómo te muestras. Como me muestro tal como soy, el otro me ve tal como soy. Me he lanzado de cabeza a esta sociedad, quizás demasiado de cabeza, y quizás me he equivocado, pero en realidad quiero que la gente me vea por lo que soy y no por lo que fui. [...] Encuentro la manera de hablar con la gente, porque así es como funcionan los prejuicios, lo vivo, digo que si alguien supiera que estuve tantos años en la cárcel y cuáles fueron las razones, tal vez desconfiaría más de mí. Soy un preso, cometí un asesinato, llego allí hablando de ello, incluso llego a contar mi historia para que sea útil, no para que sea una razón para tener un prejuicio. [...] La prisión es la desconfianza por excelencia. He notado desconfianza en el otro, pero eso es porque hay un prejuicio propio, no del otro. No hay que contar lo que se ha hecho en un principio, hay que contar lo que se quiere ser; si se puede encontrar esta comunicación proyectada al futuro, lo demás seguirá.

M. muestra una actitud más resignada, considerando la discriminación como el eje sobre el que se asientan las relaciones humanas y explica que es la forma de diferenciarse de los demás.

La discriminación es el elemento esencial en el que se basa esta sociedad: todo el mundo, para diferenciarse de los demás, debe discriminar, por lo que utiliza la

discriminación como objeto y elemento para diferenciarse de los demás. Así que si busco un trabajo y me presento en una empresa y tú también te presentas, te discriminaré sin duda.

Más adelante, añade una reflexión sobre su concepción de la discriminación, íntimamente ligada a “*la ignorancia, que procede del miedo*”.

Tenemos que hacer frente a la ignorancia, que está íntimamente entrelazada con el miedo. Osho dijo que lo opuesto al amor no es el odio, sino el miedo. Y es precisamente a nivel celular que existe, la célula más pequeña que tenemos en el organismo vive del amor porque busca la expansión y busca la atracción de otra célula, pero entonces cuando teme por su propia existencia se asusta y se cierra, y así es como hay que tratar: con las personas que tienen miedo, y no se les puede reprochar, se les puede invitar a que se informen pero hay que entender el miedo de los demás también. [...] Todo lo que es diferente a nosotros nos convierte en una mierda, lo diferente a nosotros está mal, y por lo tanto para alguien que está manchado o tiene una pena, ese es el factor de discriminación. [...] En base a lo que uno percibe se discrimina al otro, porque se hace difícil poder ser empático con los demás y compartir siempre todo lo que el otro ofrece. [...] Me asusta la ignorancia que hay; realmente haría falta una revolución cultural porque hay una serie de mistificaciones de la realidad que son fruto de la ignorancia que se perpetúa, no hay nada que se perpetúe tan fácilmente como la ignorancia. ¡Cómo se puede esperar que el ciudadano normal, ignorante e inculto no discrimine!

Cuenta su opinión sobre los prejuicios que comparte la mayoría de la sociedad contra los ex presos, enumerando una serie de frases que suele repetir la gente con respecto a una persona que ha estado en la cárcel.

Ante un ex convicto, cualquiera empezaría con prejuicios. La humanidad podría responder a estas idioteces: “No me lo creo”; “No es cierto”; “Lo hace a propósito, ahora necesita ser bueno porque están las medidas preventivas y tiene que portarse bien”; “El que se ha equivocado una vez siempre se equivoca”; “No hay redención para los pecadores”. Una serie de idioteces que, desgraciadamente, a veces se mantienen porque hay quien ha corroborado esas idioteces.

Por último, relata con tristeza las dificultades encontradas debido a los prejuicios de los jueces a la hora de solicitar medidas alternativas o permisos.

Las medidas de vigilancia son como la célula que se asusta y cierra su caparazón exterior, cierra los receptores. Cuando llegas y pides un permiso al juez, éste te responde que en base a la tipología del delito, verá después si te lo concede o no. Siempre hay este movimiento hacia un momento mejor y por lo tanto, y nosotros cuando estábamos en la cárcel vivíamos esto en nuestra piel, había gente que ya había hecho 20 permisos de forma positiva, sin faltar al respeto, volviendo a la cárcel dos horas antes, pero luego, cuando estos hechos ocurrían, también sufrían las restricciones de ese momento particular.

6.2.4. Macrotema 4: una familia a la que aferrarse

6.2.4.1. Privación sexual y emocional en prisión

G. explica que la privación del sexo en la cárcel le llevó a un deseo extremo de acercarse al otro sexo en cuanto salió de la cárcel. De hecho, recuerda el deseo incontrolable de acercarse a una mujer nada más salir.

Cuando pones un pie fuera de la cárcel lo primero que piensas es en un hombre o en una mujer, no puedes esperar a acercarte al otro sexo, así que todo lo demás no importa.

R.M. describe su deseo de volver a abrazar a su mujer amada.

Mi deseo interior era volver a abrazar a mi amada, volver a sentir el mismo fuego que sentía cuando estaba con ella.

R. C. explica que la privación sexual conduce a consecuencias inesperadas, como el sentimiento de no ser un ser sexuado.

Aumenta la animalidad en ti: si el Estado te priva deshumanizándote sobre este hecho, la animalidad aumenta porque necesitas sentirte hombre tanto sentimental como fisiológicamente, por lo que los pensamientos que van al autoerotismo se desvanecen con tantos años de detención y lleva a problemas fisiológicos tempranos como la prostatitis. Acortan tu vida fisiológica.

Más adelante, relata su forma de gestionar la necesidad de sentirse aún vivo y un hombre, de comprender si aún existía y de aligerar la carga del encarcelamiento.

Estas sensaciones que tenía las administraba un poco a destiempo: hice teatro con las bailarinas, intercambié cartas, una charla durante el descanso, todas las cosas que crean en ti la posibilidad de sentirte como un hombre aunque al otro lado no haya nada y haya límites, y creas una nueva situación, que es permitir que la otra persona vaya y vea que más allá del preso hay un hombre y a veces incluso es posible enamorarse de él. [...] La necesidad de sentirme hombre me llevó a ir más allá para entender si existía o no y una chica con la que había iniciado una correspondencia desde dentro me hizo entender que existía. La carta

que esperas, la carta manuscrita en tus manos, aligera el encierro y te da fuerzas para superar lo que te resulta imposible.

La privación de la afectividad es descrita por M. como barrotes que te impiden ver, tocar, abrazar u oler un perfume. Describe la prisión como un lugar donde se encarcelan tus sentimientos, tu sentido del olfato, tu mente, tus lágrimas.

M. cuenta que terminó la relación con su ex pareja a causa de la detención. Las entrevistas con los familiares son descritas por los entrevistados como insuficientes, sin privacidad, con la sensación de abuso por parte de los agentes y de violación de su intimidad con el familiar; además, el ambiente es aséptico y no permiten las relaciones afectuosas. M. subraya la importancia del entorno en el que se desarrollan las entrevistas.

Hubiera ampliado un poco más las entrevistas telefónicas, sólo tenía cuatro entrevistas de 10 minutos al mes. [...] El lugar en el que se realizan las entrevistas es muy importante y las salas de entrevistas de Opera eran bonitas, encaladas, acogedoras. [...] Esto era muy importante para la calidad de la entrevista; luego había otras cárceles, por lo que me contaron, por ejemplo, donde no se podía llevar nada, como cosas para dar a lavar en casa, dulces, libros, ropa para el cambio de estación.

L. critica las entrevistas en la cárcel, diciendo que no permiten cultivar una relación de afecto y que a menudo se tiene miedo de decir algo. Dice que vivió la gestión de las entrevistas en la cárcel como algo violento.

Las entrevistas, en mi opinión, crean dificultades a la hora de cultivar el afecto con los miembros de la familia porque es un entorno extraño, feo; sabes que hay reglas que no te permiten ser plenamente tú mismo. Ni siquiera puedes llorar o dar una caricia, así que, en mi opinión, de momento las entrevistas no te permiten

cultivar el afecto con los familiares, siempre repites las mismas cosas, una hora parece poco pero en realidad es mucho en ese contexto porque después de haber dicho unas pocas palabras ya no sabes qué decir. Tienes miedo de hablar de todo, si te equivocas al decir algo, tienes la idea de que te pueden interceptar, nunca sabes cómo comportarte, incluso si tienes que decir cosas estrictamente personales, no quieres decirlas, es muy limitante y lo vi como una violencia porque hablamos de libertad y democracia pero cuando estás ahí dentro te sientes, además del dolor, violado.

R. C. cuenta las entrevistas desde su experiencia. Se muestra consciente de que, aunque la cárcel no ayuda a las relaciones familiares, él mismo, durante su pasado delictivo, no estaba preparado para mostrarse como una figura creíble y con autoridad ante su hija.

Con la conciencia de hoy, digo que no podría llamarse afectividad porque negué la afectividad para ir a delinquir, por lo que no puedo ni siquiera culpar al Estado por no convertirme en padre.

En la actualidad, R.C. ha recuperado la relación con su hija menor, pero aún no con su hija mayor. Denuncia la brevedad de las entrevistas en prisión y los obstáculos que viven las familias para acceder a la entrevista.

Siempre fueron pocas y cortas. Era una hora a la semana y esa hora siempre terminaba demasiado pronto. Al no poder ver a tus seres queridos, el dolor era inmenso, así como la inmensa alegría de saber que las personas que te querían seguían estando cerca. [...] Conseguir hacer una entrevista a la semana es un viacrucis para la familia: después de hacer un paquete de ropa o algo de comida, se empieza por la mañana y se acaba por la tarde porque la cola es muy larga,

los guardias de la cárcel tienen que revisar el paquete que te traen y siempre están molestos.

6.2.4.2. El papel de la familia en la reinserción social

L. subraya la importancia de su hermana en su reinserción social y su deseo de ser responsable con su hijo. Además, el tener metas a las que aspirar es clave para luchar contra la reincidencia.

Gracias a ella lo afronté de otra manera, porque no me hizo falta nada. Tener familiares es importante, porque cuando cometes errores, siempre tienes un hombro sobre el que llorar. La riqueza está ahora en mi familia y en la satisfacción de crear algo que se mantenga. Quiero actuar con responsabilidad para mi familia; me gustaría dar algo útil a mi hijo, me gustaría que creciera con la idea de que su padre es una persona sana. Cuando crezca le contaré que acabé en la cárcel para que entienda que no es un mérito. Espero ser un modelo, un punto de referencia para mi hijo.

M. cuenta que tuvo a su familia a su lado cuando estuvo en la cárcel y después de ella. Subraya la importancia de la ayuda que supuso para él.

Cuando en la vida te encuentras en la oscuridad –y la oscuridad también da un poco de miedo–, a veces en esas situaciones descubres que hay alguien que viene con una vela, y que ilumina tu vida; y es precisamente en esas situaciones cuando descubres realmente quién está presente; en esa situación descubrí realmente el amor de mi familia. Estoy vivo todavía gracias a la ayuda de mi familia.

R. M. expresa la importancia de su familia y su afecto dentro y después de la cárcel para su reinserción social y para prevenir la reincidencia (el “billete de vuelta”).

Es fundamental querer a alguien y saber que hay alguien que te quiere. Saber que alguien te quiere es una gran fuerza; yo tuve un gran apoyo. [...] Es muy importante no perderse en ese camino de soledad y perdición, porque te puedes perder ahí, así que el cariño y el sentimiento ayudan mucho. Tenía ese apoyo, estaba muy mimado, tenía mucho cariño, sabía que mi familia me esperaba. [...] Mi hermana me ayudó mucho cuando salí de la cárcel, y al principio fue muy importante contar con ese apoyo. También pienso en los que salen y no tienen apoyo y a menudo entiendo lo de el "billete de vuelta". Hay que tener a alguien, afecto y sobre todo saber que alguien te quiere, que alguien se preocupa por ti, es muy importante. Tengo una relación cariñosa con mi familia, necesito un abrazo y me abrazan. La relación social con la familia es muy fuerte y es el alimento que necesito.

También A. describe la importancia de haber tenido a la familia a su lado y destaca su papel crucial en su recuperación y para prevenir la reincidencia. Destaca la necesidad de tener una figura de referencia fuera de la cárcel.

La familia es un eje en la vida del hombre, es esa medicina que te cura el alma. En mi caso tenía la familia, pero me pongo en la piel de aquellas personas que no tienen una familia estructurada detrás o la posibilidad económica o incluso la estructura, ¿qué hacen? Salen a delinquir de nuevo. [...] Lo más probable es que la gente vuelva a delinquir, porque si no tienen una guía, un punto de referencia, ¿cómo van a hacerlo?

R.C. cuenta que su primera figura de referencia es su madre, con la que vive actualmente.

G. destaca la importancia de su familia en la prevención de la reincidencia.

Si te vas sin familia, vuelves a la casilla de salida. Cuando salí, al ir y venir de la cárcel, conocí a mi ex novia, así que iba a su casa y tenía una familia. [...] He tenido suerte en este asunto porque mi familia está sana. Pero cuántas personas conozco que no tienen esta posibilidad de tener a su familia cerca, y que entonces toman el camino equivocado.

Sin embargo, L. cuenta también haber experimentado la falta de su padre y la insuficiencia de la figura materna.

Con mi madre hay amor y odio, hubo momentos en los que realmente la hubiera matado por su atasco mental. La viví como una madre inadecuada. Mi padre no estaba allí y no fue capaz de darme una pauta que no me hiciera desviarme".

6.2.5. Macrotema 5: impacto con el exterior

6.2.5.1. Medidas alternativas para la reinserción

G. describe la indiferencia de las personas, asociándola con una sensación de asfixia percibida, una vez se es libre. Subraya el contraste entre su deseo en la cárcel de vivir en espacios grandes y su deseo actual, ya fuera de la cárcel, de vivir en espacios pequeños. Señala la indiferencia de las personas y de la policía hacia su sufrimiento y la frustración que estas actitudes le generan.

Lo primero que te hace pensar en la asfixia es la indiferencia del otro, en el sentido de que, en la cárcel, no los guardias, el educador o el psicólogo, sino entre los compañeros hay mucho apoyo; los que van a la entrevista suelen compartir con los demás los platos de comida que la familia le lleva a la entrevista. Así que esa sensación de asfixia, aunque la vivas en un espacio estrecho, la vives menos que fuera porque fuera nadie piensa en ti, nadie te dice "límpiame la cara, que está sucia de chocolate y vas por ahí sucio". En la cárcel

cualquiera te diría eso. En la cárcel me despertaba con la energía de hacer y me golpeaba la cabeza muchas veces, convencido de que no había ninguna pared delante de mí, porque quería tanto el espacio. A veces no quiero compartir nada con nadie, otras veces, la mayoría de las veces, me gustaría compartir mucho con todo el mundo, pero en cuanto se enteran de mi vida pasada cambian de rumbo, porque les importa un bledo tu sufrimiento. [...] A regañadientes, de momento estoy viviendo el día, pero ni siquiera tengo interés, a veces no como ni duermo y nadie piensa en ti, nadie dice “¿sabes lo que está haciendo ese capullo de G.?” Y, sin embargo, tengo que ir a firmar, lo que es una obligación, pero nadie me pregunta “¿Cómo estás? ¿Estás bien?”. La policía, sin embargo, debe representar al Estado. Pero tienes que ir a firmar y ya está, sin preguntas, y si te enfadas también te metes en problemas.

Describe un doble resultado del impacto con el mundo exterior: el cierre sobre uno mismo y el aislamiento del mundo, o el deseo de conquistar todo aquello de lo que se ha visto privado durante los años de detención, lo que se traduce en una pérdida del sentido de sí mismo. Cuenta que se ha perdido en el deseo de poseer cosas. A continuación, subraya la dificultad de adaptarse de nuevo a la libertad después de largas detenciones, mediante la metáfora del ciclomotor y el Ferrari, expresando claramente la diferencia entre el escaso potencial de acción dentro de la prisión y las numerosas posibilidades de acción fuera.

Cuando sales, como no estás acostumbrado, hay dos cosas: o entras en pánico y te encierras en casa como en la cárcel, o quieres coger todo lo que te rodea y te pierdes, porque todo lo que hay alrededor no lo conoces. Me perdí porque quería tener demasiado, tenía esa sensación de omnipotencia que aún invade mi mente, hasta que me dije: “Caramba, quiero esto y lo puedo tener; quiero aquello y lo

puedo tener, pero en algún momento tengo que parar porque no todo es tener, muchas cosas son ser y yo estoy siendo, porque si pierdo lo que tengo no pasa nada, pero si pierdo lo que soy ¿dónde me encuentro de nuevo? En ninguna parte”. [...] Por tanto, me gustaría que los que están en la cárcel y los que salen escucharan esto: “No penséis que todo os pertenece realmente, porque nada os pertenece. Todo es de todos, y si no eres capaz de gestionar lo que es de todos, busca ayuda porque entonces acabarás como yo”. Cuando salí de la cárcel tenía una familia, pero me dejé llevar por el mundo, me dejé llevar por todo lo que me rodeaba. [...] Ahora me encuentro en una situación en la que he perdido lo que más aprecio en la vida. Adaptarse a la libertad es más difícil que acostumbrarse a la cárcel, en mi opinión; si pasas un año en prisión puede ser útil, pero si pasas 23 como yo, adaptarse a estar fuera es complejo. También porque te crees capaz, pero no lo eres en absoluto; si pasas de un ciclomotor de 50cc a un Ferrari, o te ayudan a conducir el Ferrari o tarde o temprano te estrellas contra el muro”.

En el transcurso de la entrevista, recuerda sus primeros momentos fuera de la cárcel y su percepción inicial de la sencillez de la vida en el exterior, sustituida al poco tiempo por la frustración ante las dificultades económicas y sociales.

La primera vez que salí de la cárcel, corrí en un parque y había unos chicos y una chica tocando los bongos, y pregunté si podía escuchar. Tal vez se preguntaron si yo era un marciano. Entonces me preguntaron si quería comer allí con ellos y pensé que eran marcianos, me estaban ofreciendo comida y me habían conocido media hora antes. Aquel día era precioso y pensé que el mundo no podía ser así. En otra ocasión fui a un bar porque quería comer un brioche, vi el escaparate con los brioches, pero no sabía cómo cogerlo; el camarero me dijo que lo cogiera y no supe hacerlo, me dio vergüenza. Recuerdo que me comí tres, uno tras otro

porque tenía unas ganas inmensas de comer un brioche después de tanto tiempo. Allí también pensé que el mundo era hermoso. Entonces empecé a pensar que podía vivir en el mundo porque era fácil, coges el brioche, lo pagas y te vas, pensaba que esa era la facilidad del mundo; luego me encontré a veces sin dinero y otras veces sin saber a dónde ir, sin nadie con quien hablar'.

En las entrevistas surge la necesidad de pedir ayuda a los demás para empezar a acostumbrarse de nuevo a la realidad, que incluso en las cosas más sencillas ha cambiado con los años.

En este sentido, R.C. relata recuerdos de sentimientos de vergüenza por no estar al día.

Ni siquiera sabía cómo comprar un billete de metro, no entendía que hubiera números para entrar en la farmacia, así que entraba directamente y la gente de la cola me decía que respetara la fila. Me daba vergüenza, parecía un extraterrestre y cada vez que hacía algo así decía “soy de Marte” y todos pensaban que estaba loco.

Los entrevistados destacan repetidamente la enorme dificultad de vivir fuera, más que dentro, debido a las nuevas responsabilidades que hay que asumir para sobrevivir en el mundo exterior.

R. M. describe su experiencia en libertad como un camino de purificación interior y subraya lo difícil que es vivir fuera, por el paso de un espacio pequeño a un espacio enorme, habitado por muchas personas, y que exige muchas responsabilidades que no había en la cárcel. Describe esta experiencia de transición como reaprender a caminar, subrayando la importancia de una preparación sobre el mundo exterior ya desde dentro de la cárcel.

Estar fuera es como purificarse: nada de errores, nada de intrusiones en un entorno que ya no es el tuyo. Se trata de saber en qué entorno quieres estar en la vida futura. [...] Es más difícil fuera que dentro. Afuera, el aire es demasiado grande, el espacio es demasiado grande; la gente anda de un lado a otro y está preocupada por resolver sus problemas cotidianos; antes no tenías que lidiar con eso porque lo único que tenías que lidiar en el día a día era que te cerraban la puerta y estabas encerrado en 4x4m y esa era la única obligación que tenías, mientras que afuera tienes que volver a abrirlo todo, retomarlo todo, como un niño que ha caminado y luego tiene que aprender a caminar de nuevo, y a los 50 años aprender a caminar no es muy fácil; sólo puedes hacerlo si preparas tu camino primero. El reto es ser libre durante la detención.

A. relata su impacto cuando salió al mundo exterior, como un lugar con demasiados estímulos.

Me sentía borracho porque oía todos los ruidos, los coches, la gente que pasaba; te sientes aturdido, tienes náuseas porque en la cárcel estás amortiguado, no ves los coches, los autobuses... siempre ves a la misma gente.

Una vez más, surge la necesidad de medidas alternativas, es decir, una administración gradual de la libertad, para guiar al preso a reanudar las relaciones con el mundo exterior.

R.C. recuerda, entre una de sus primeras dificultades tras su detención, la gestión de su propio tiempo. En la cárcel, en efecto, es posible tener una cierta autonomía para relacionarse con las personas, mientras que fuera se está constantemente entre personas y hay que relacionarse con ellas con más frecuencia. Dice que el espacio de autonomía

aumenta una vez que se sale, por lo que es necesario tener tanques de oxígeno para sobrevivir, y destaca el papel crucial de la gradualidad para salir de la cárcel.

Lo que más me desorientó fue relacionarme con la gente durante muchas horas seguidas; el tiempo dentro de la cárcel te permite tener autonomía comunicativa, mientras que salir significa relacionarte con la gente todo el tiempo. Cuando sales, te sumerges en el mundo y las cosas se multiplican por mil; el espacio de autonomía aumenta y no tienes las bombonas de oxígeno para mantener esa autonomía. El concepto de administrar la libertad es importante: si sales de la cárcel sin haber construido nada en tu interior, estás inmerso en el mundo sin entender nada; Si sales con permisos graduales, por horas o por días –el artículo 21–, esto te permite tener más autonomía una vez que eres libre.

M. describe el contraste que sintió entre la ilusión y la esperanza durante la detención y la desilusión tras la liberación, dada por el impacto con los problemas de la vida como hombre libre (problemas económicos, falta de ayuda), y la rabia, la frustración y la desconfianza que sintió.

Si la dinámica del juicio era pésima, peor aún era la sociedad; esta sociedad permite que los jueces hagan lo que quieran porque no controla al interventor. El abuso es posible porque quienes encarnan el poder son los monarcas. Luego hay que tener en cuenta el aspecto psicológico, porque si cuando estás dentro te estructuras de una determinada manera y por tanto resistes, sobrevives, dentro del nuevo cuerpo que estás construyendo pones sueños, esperanzas, afectos, ganas de viajar, encontrar el amor, hacer un regalo a tus hijas y así sobrevives y creas un exoesqueleto con el que afrontar el futuro; luego sales y, si ya pensabas antes que era una sociedad de mierda e ignorante, al salir me he dado cuenta de otras cosas que no hacen más que confirmar que la sociedad es aún más

maloliente de lo que pensaba, porque ahora tengo que sumar lo que no encuentro, lo que no me apoya, y por eso me aferro a los que me quieren. Esto ha comprometido el exoesqueleto que me había creado y toda la estructura mental. Paradójicamente, ya no existían aquellas personas que me daban valor al explotar mis conocimientos en la cárcel y que me daban la oportunidad de construir algo sobre mis conocimientos. [...] Cuando salí, tuve que enfrentarme a una realidad peor que la que vivía dentro, porque dentro, la esperanza me había hecho construir esta burbuja en la que me había rebajado, mientras que ahora me encuentro con que tengo que avergonzarme de mi situación porque yo, que ayudé a todo el mundo durante toda mi vida, ahora tengo que lidiar con la ayuda de los demás. Si antes había estado en una cabaña durante siete años, cuando salí me encontré sin cabaña. Todo lo que había estructurado para sobrevivir ha desaparecido.

R. M. cuenta su experiencia subrayando la importancia de las medidas alternativas (libertad condicional) para reanudar los contactos desde dentro de la prisión con el mundo exterior en la búsqueda de un trabajo, así como la necesidad de planificar el futuro durante el periodo de detención, destacando la importancia de tener una meta hacia la que luchar.

No tuve dificultades para encontrar un trabajo después de la detención, porque lo encontré antes; estuve ocupado y preocupado antes, durante la detención; utilizaba diferentes prestaciones. [...] Hay que utilizar ese período para progresar, para transformarse, para proyectarse hacia el futuro, hacia un afecto, hacia algo que te dé soporte para cambiar tu camino de vida, porque volver de nuevo a ese lugar, porque vuelves, volver a ese lugar es la otra cara de tu fracaso, y entonces empezamos a trabajar desde dentro y no pensamos que la libertad está sólo fuera, la libertad está también dentro. [...] Siempre creí que aún tenía cosas

que hacer, de hecho repasaba idiomas por dentro, mantenía mi cuerpo en forma porque me proyectaba hacia el futuro, era lo suficientemente maduro para hacer otras cosas que me esperaban.

A. subraya la importancia de la gradualidad en la administración del trabajo durante y después del periodo de detención para aprender de nuevo a relacionarse con el mundo y con las personas; destaca la necesidad de que las autoridades se ocupen del recluso también cuando sale de la cárcel, para evitar la reincidencia.

Empecé como barrendero y luego como voluntario, limpiando las secciones; después, arreglando las duchas y de ahí, poco a poco, fui un trabajador de base en el MOF haciendo trabajos dentro de la prisión. Fuera de la cárcel fue lo mismo, fue una evolución gradual que me permitió no tener dificultades con la gente al salir. La gradualidad es importante porque, si te sacan y no tienes las bases, te estrellas por todos los lados, sobre todo cuando tienes las puertas cerradas en la cara: si no tienes la estructura bien definida te estrellas; ahí las autoridades tienen que tener cuidado cuando te liberan, porque si tienes las puertas cerradas en la cara y no tienes la posibilidad económica ni la estructura bien construida ¿qué haces? Haces lo que ya sabías hacer, es decir, ser delincuente.

R.C. cuenta que se benefició de la libertad condicional que le permitió restablecer gradualmente las relaciones con el mundo exterior a través del trabajo en la cooperativa social *Trasgressione.net*, que describe como un puente el mundo de la cárcel y el mundo exterior, destacando el papel fundamental que ésta ha tenido en su camino de cambio; afirma la importancia de este puente entre el interior y el exterior para luchar contra la reincidencia.

En 2011, los internos empezamos a preguntarle al doctor Aparo si podíamos abrir una cooperativa social como puente entre el interior y el exterior, dada la problemática de emplear a personas con antecedentes penales, y así fue, para tratar de llevar el producto humano de forma evidente para toda la sociedad. [...] Es importante tener un puente entre el interior y el exterior desde mi punto de vista, porque en este mundo no lo hay. Si tienes un esqueleto muy fuerte utilizas la cárcel como vía formativa, si no, vuelves a hacer lo que sabías hacer, que es desviarte. [...] La cooperativa ha sido un puente, una red de seguridad, y siempre son relaciones que se construyen durante la detención física cuando ya no hay detención mental. Te falta la actualización del mundo, pero ya tienes libertad durante la detención.

Subraya la importancia de las medidas alternativas para que los reclusos puedan evolucionar como personas libres, pero también la necesidad de merecerlas, ganando poco a poco la confianza de las autoridades; describe sentirse todavía vulnerable, a pesar de estar libre.

Las medidas alternativas para mí son importantes, sobre todo para aquellos que cumplen una larga condena. Si las consigues, tienes que merecerlas, tiene que haber confianza para dártelas y hacer que las utilices. Si mantienes a una persona encerrada durante 20 años no puedes pensar que esa persona se convertirá en un Maserati, lo más probable es que siga siendo una mierda. [...] Ahora soy libre, pero vulnerable; [...] trato de ser cuidadoso con las reglas porque he disfrutado de este gran beneficio.

6.2.5.2. Falta de acompañamiento a los presos y a las familias

Los entrevistados expresan su decepción por la ausencia total de acompañamiento por parte de la institución que les permitiera afrontar la salida de la cárcel de una forma menos traumática y arriesgada. De hecho, en muchas entrevistas surge la falta de un puente adecuado entre el interior y el exterior y el total desinterés y falta de responsabilidad de la cárcel y del Estado, en general, hacia ellos una vez que están fuera y este aspecto es, sin duda, un factor de riesgo de reincidencia.

R.C. subraya la importancia del acompañamiento fuera de la cárcel, ya que tantos años en un centro penitenciario no permiten estar al día, por ejemplo, con los avances tecnológicos.

Es justo que se ayude a alguien que está atrasado con la tecnología hoy en día, al igual que es justo que yo te entregue algo ahora; esta es la base de las relaciones. Dentro de la cárcel no te dejan evolucionar tecnológicamente, así que el acompañamiento es importante.

M. denuncia la total irresponsabilidad del Estado hacia los ex presos.

El Ministro, el Presidente del Consejo, de la República, debe cambiar las cosas, hacerlas evolucionar. Desgraciadamente, por razones políticas, nadie se expone porque nadie se expone para defender al preso. [...] El Estado no ayuda, te dice que siempre hay alguien que está peor que tú. Desresponsabiliza, es la teoría de la fragmentación de la responsabilidad: "La culpa no es mía, también es tuya. Podrías haberlo pensado antes". [...] No tuve ni acompañamiento ni respuestas de los educadores a los que pregunté. Encontré un muro. Fui a la oficina del municipio, a la trabajadora social, para ver si podía encontrar un trabajo y

busqué apoyo desde todos los puntos de vista, económico, psicológico, pero nada. Han confirmado mi decepción y mi amargura.

Más adelante, M. habla del riesgo de suicidio por falta de acogida y utiliza la metáfora de los globos desinflados para indicar la perdición y la aniquilación de muchos presos que salen de la cárcel sin acompañamiento.

Hay quienes no lo consiguen. Pero no sólo suicidándose, creo que más grave aún son las personas que salen de la cárcel y no se recuperan, no lo hacen para olvidar, son globos que se han desinflado y no hay nadie que pueda volver a inflar el globo; la utilidad del globo es que se infle, si lo inflas con helio, que es el amor, la esperanza, puede volar; en cambio, muchos se desinflan y ya no tienen fuerzas para rehacer su vida, porque fuera no hay nada estructurado que te acoja. Los ex presos deben ser protegidos en nombre de la sociedad civil.

El mismo entrevistado expresó la importancia de que la institución dé un valor al preso, permitiéndole redimirse, una vez liberado, en la sociedad, para prevenir la reincidencia.

Si me das valor, me siento gratificado, y cambio porque no quiero decepcionarte. Si me das tu mano, yo te doy la mía. Si salgo de allí y sólo me dan una bofetada, o vuelvo a hacer lo que sabía hacer antes o me vuelvo aún peor y me convenzo de que lo que hice antes te lo merecías porque eres aún peor; me metiste en esa cloaca, me porté bien dentro, salgo y me abandonas y entonces todo lo que me hiciste hacer fue para mantenerme bien.

También G. durante la entrevista reitera el concepto de la importancia de no defraudar a quienes le dieron confianza, valor y creyeron en él.

Encontré dos magistrados que me escucharon, atendieron a mis antecedentes y a lo que quería hacer en la vida y me dieron la oportunidad de salir. Por eso, no me apetece decepcionar a nadie, porque cuando das tu palabra, tienes que cumplirla.

L. denuncia la ausencia total de ayuda y acompañamiento económico y psicológico, sobre todo por la condición de ex preso.

Cero ayudas, de hecho, donde saben que hay un ex preso, los caminos están cerrados por prejuicios. No hay ayuda psicológica, aunque sería fundamental.

A. denuncia la falta de reeducación en la cárcel y de acompañamiento en el exterior por parte de las instituciones. Habla del trato a los presos con la metáfora del perro rabioso.

Desgraciadamente, el mundo penitenciario dice: “has cometido un delito, tengo que salvaguardar a la sociedad, así que tengo que meterte en una jaula y tengo que asegurarme de que te quedes en la jaula”. Pero luego no dicen: “ahora que estás en una jaula te voy a alimentar, te voy a dar el abono, las semillas, para que crezcas como persona y dejes de convertirte en una bestia”. [...] es como un perro con rabia: lo atas y no te puede morder porque la cadena llega a un metro, pero si desatas a ese perro te morderá; si educas a ese perro, no hace falta que tenga una cadena de un metro o de diez, sabe que no debe morderte. Si se trabaja sobre la persona y se da la posibilidad de acompañarla fuera de la cárcel, aumenta la media de presos que no vuelven a delinquir. A la cárcel no le importa que salgas: “mientras estés aquí eres nuestro problema, cuando salgas de aquí ya no serás nuestro problema”.

G. destaca la necesidad de acompañar al preso fuera de la cárcel. Cuenta su experiencia de no ser ayudado y de estar perdido. Denuncia la falta de interés del Estado en el momento de su liberación y destaca el riesgo de reincidencia.

Estás suelto. Cuando sales de la cárcel es como pasar de una bicicleta a un Ferrari, así que necesitarías una autoescuela [...] Me encontré con que afortunadamente no me estrellé en ningún sitio, pero bien podría haberlo hecho porque pasé de ir a pie a estar después de 20 años en un coche yendo a 200 km/h. [...] Alguien que pasa de no conducir durante veinte años a conducir un Ferrari, definitivamente necesita estar acompañado. Y lo mismo ocurre con la cárcel: alguien que pasa de un contexto de soledad, de restricciones, de vivir en un espacio de no más de 14 metros cuadrados necesita estar acompañado, porque cuando sale de la cárcel se encuentra en un espacio inmenso, casi como si le faltara el aire, y entonces o se luce o recibe ayuda. No recibí ayuda y me perdí. Me he perdido. [...] La cárcel tiene que ser un puente; para este puente debe haber un guía que te diga paso a paso a dónde ir... Los magistrados te dejan salir y te dicen que no cometas delitos, que no te juntes con delincuentes, que no trafiques con drogas. Te dicen lo que no debes hacer sin darte las herramientas. [...] La cárcel no me ha dado nada, te echa y si no tienes hombros fuertes, no tardas en volver a caer en el error. No les interesa tu trayectoria introspectiva, sino tu sumisión, es decir, tienes que hacerles entender que el Estado manda y tú sólo eres un número, quizá entonces puedas salir de la cárcel.

En palabras de algunos participantes surge la consiguiente falta de confianza en las instituciones y un sentimiento de enfado y desmotivación. De hecho, M. cree que las instituciones están en manos de personas poco preparadas.

La institución es un valor abstracto, los hombres que gobiernan las instituciones son otra cosa. Si te digo que te quiero es una cosa, si te lo demuestro, entonces esa palabra cobra vida. Las instituciones están en manos de ladrones, incultos, estafadores. Tenemos una corrupción desenfrenada. Creo que necesitamos una revolución de la meritocracia, las instituciones están en manos de gente ignorante y degradante.

L. también expresa su decepción y desconfianza hacia las instituciones.

Estoy a favor de la ley, pero no me hablen de instituciones. Sé que hay leyes que hay que respetar, pero los que hacen las leyes y deberían hacerlas cumplir, en primer lugar, no las respetan, las manipulan, te utilizan de la misma manera que el mafioso utiliza a su seguidor, después de utilizarte te tira. No puedo confiar en las instituciones. Desde pequeño sólo he visto a las instituciones abusar de los ciudadanos libres. Por ejemplo, estoy en contra de la prisión preventiva porque después de cuatro años de estar detenido como acusado, si sabes que eres inocente, estás destrozado, te han destrozado la vida. Estas cosas están en manos de gente que no tiene escrúpulos, así que me pregunto quién es el malo.

En otras entrevistas, sin embargo, hay una mayor conciencia de la necesidad de una institución que actúe como padre de las personas, a pesar de que pueda ser administrada por hombres imperfectos. R.M. insiste en la necesidad del Estado, como un “padre para el hijo”.

La Institución es necesaria, como son necesarios los Carabinieri, la policía, la policía fiscal; hace falta un gran padre que también puede cometer errores, pero hace falta la Institución porque hay que aferrarse a esa red. No creer en las instituciones significa volver a una actitud anárquica donde el mismo hecho de la

anarquía implica su incapacidad para crear la red. Un niño necesita una madre y un padre. El niño también crece solo si se le deja en el bosque, se las arregla, pero sigue siendo salvaje. Así que necesitamos instituciones, que, a pesar de cometer muchos errores, crean una red con parámetros generales, y luego depende de cada uno de nosotros ser capaz de usar nuestra propia fuerza para aprovechar los beneficios o las leyes para nuestros derechos.

A. expresa su confianza en las instituciones porque, en su experiencia, siempre le han ayudado; sin embargo, subraya que el sistema penitenciario tiene algunos aspectos a mejorar.

Tengo confianza en las instituciones porque pedí ayuda y me tendieron la mano; nunca he soltado esa mano, siempre la he tenido apretada, incluso en los momentos difíciles; hay gente que tiene dificultades y cuando no puede tener algo siempre dice que la institución está jodida; creo que la cárcel no funciona para algunas cosas, por eso me gustaría mejorar algunos aspectos.

R.C. subraya la necesidad de confianza y respeto en las instituciones, como guías, al tiempo que reconoce la imperfección de las mismas.

Dentro de la cárcel hay compromisos que no aceptas porque entiendes que del otro lado hay prepotencia en el policía. Esto sucede porque son funciones cubiertas por los hombres. Así que te gustaría no preocuparte y no respetar las reglas si no tienes un esqueleto fuerte. Pero no, tienes que confiar en algunas personas en una función porque son guías. Esto te permite sentirte asqueado por lo que ves, pero seguir adelante, sin infectarte más. Reconozco incluso donde no confío, pero respeto.

G. reconoce la heterogeneidad de las personas que desempeñan funciones institucionales; sin embargo, señala que la mayoría de las personas que trabajan en ellas podrían hacer mejor su trabajo:

Si no confiara en las instituciones sería como no confiar en la esperanza, porque tenemos un Estado que dicta normas y, si no hubiera normas, estaríamos como en el lejano oeste, en la anarquía total; por eso creo en las instituciones y en el Estado, pero como en el ser humano hay buenos y malos. Todas las instituciones deberían tener el mismo objetivo, que es crear tranquilidad en el mundo. En algunos casos hay un Estado que dice que hay reglas que hay que respetar y que hay que ser honesto, pero hay otro Estado que te coge por los pies, te tira al paredón y te pide ahora que seas bueno; entonces no puedes ser bueno porque, si sufres el mal, tarde o temprano te vengas o sufres pasivamente; si tienes un carácter como el mío, intentas reaccionar. Así que creo que hay personas adecuadas que hacen el trabajo correctamente, pero la mayoría de las personas en las instituciones hacen su trabajo mal.

También describen la falta de apoyo psicológico en la cárcel para los presos y la falta total de relación entre el psicólogo/educador y el preso. L. expresa su decepción por la falta de relación entre los internos y los psicólogos o voluntarios.

Es fundamental la ayuda en la cárcel. Los voluntarios llegan allí con la Biblia y creen que tienen la verdad en sus manos. No hay diálogo, no saben cómo acercarse. [...] Los psicólogos de la cárcel, entiendo que tienen que tratar con mucha gente, pero son pocos y necesitamos más porque son fundamentales. Pero no saben escucharte, sólo te evalúan. El primer enfoque es fundamental, se podrían evitar muchas cosas, como los suicidios; he visto muchos. Por ejemplo, tengo fobia a las cucarachas; en cuanto me trajeron a San Vittore había mil

millones de ellas; le pedí a la psicóloga que me cambiara de celda y me dio unas pastillas y me hizo quitarme los cordones.

A. cuenta que sólo tuvo contacto con los educadores y psicólogos cuando ingresó en la prisión y durante algunas evaluaciones rutinarias.

Vi a los educadores cuando tuve mi entrevista de ingreso, pero luego, durante mi encarcelamiento, no vi a ningún otro psicólogo. Sólo ves a los educadores cuando vas a la cárcel después de los juicios, y vienen a hacer resúmenes para entender quién eres.

El mismo problema surge en la entrevista con G.

Te llaman porque la consulta dice que el psicólogo o el psiquiatra o posiblemente el educador te tiene que llamar una vez, pero sólo en caso de que tengas que pedir una baja te atienden.

También se puso de manifiesto la ausencia de ayudas psicológicas y económicas para las familias de los presos durante el encarcelamiento. R.M. relata la ausencia total de ayuda a las familias de los presos; subraya la desesperación y la preocupación que provoca esta situación a la salida de la cárcel.

La familia no es asistida en absoluto. Hay que salir adelante y mucha gente se deprime, dependiendo también de la situación económica. Cuando se sale, se sale con una especie de desesperación y preocupación porque los problemas de fuera permanecen.

M. confiesa que las dificultades económicas que tiene que afrontar fuera de la cárcel se han convertido en una carga demasiado pesada, expresando su temor a no poder sostener a su familia; también revela su preocupación por la soledad futura y su envejecimiento.

Yo por gastos económicos ha habido veces que he salido a la calle y me he dicho: “si me atropella un camión, le hago un favor a mi familia”. Tengo miedo de que la gente que quiero sufra por mi situación. [...] Mi miedo es que voy a envejecer y si estoy solo, sin pareja, podría complicar la vida de mis hijas.

A. subraya el peligro de la falta de acompañamiento económico para las familias de los detenidos y para los detenidos, que a menudo empiezan a pedir y obtener dinero ilegal, entrando de nuevo en el mundo de la delincuencia.

Es una verdadera tragedia cuando dejas a tus hijos fuera y no tienen nada para vivir. También hay personas que tienen dinero de delincuentes que envían a la cárcel para sentirse bien, y también dan dinero a sus familias.

Más adelante, cuenta su experiencia negativa con respecto a la ayuda psicológica para su familia.

En mi familia, no ha aparecido ningún psicólogo y nadie ha ido o va a mi familia, por lo que hay una gran falta de autoridad.

6.2.6. Macrotema 6: sentido de sí mismo y planificación del futuro

6.2.6.1. Salud física y psicológica

Los entrevistados describen los reconocimientos médicos previos al ingreso en prisión como formales y superficiales. Varios entrevistados denuncian una pérdida de sensorialidad en la cárcel debido a las condiciones internas, como la falta de colores, olores y afecto.

R.C. señala la superficialidad de los controles médicos al entrar en prisión.

Puedes tener sida y no te revisan, te hacen preguntas pero no te revisan con un examen.

M. describe cómo en la cárcel muchos presos tienen problemas de vista debido a la prolongada falta de profundidad de campo y a la ausencia de colores brillantes de los muros de la prisión. Dice que los presos suelen mirar al cielo para distraerse de las paredes, pero que también carece de profundidad al ser infinito. Considera que tuvo la suerte de poder ver la carretera de circunvalación. El entrevistado también describe la común pérdida del sentido del olfato debido a la dificultad de oler los aromas dentro de los muros de la prisión.

Se pierden los parámetros, porque todo está limitado; en la cárcel todo son puertas. [...] Los muros tienen 6 m de altura, así que no tienes profundidad de campo y todo el mundo enferma de problemas de vista, porque no tienes profundidad y miras al cielo pero como es infinito no te da profundidad de campo; si tenías la suerte como yo de estar en el segundo piso, podías ver más allá de los muros de la cárcel, podía ver la circunvalación. También se pierde el sentido del olfato porque es difícil oler los aromas. Entonces se pierde el sentido del color, todos son similares, las paredes son todas de color apagado. Incluso el tacto: se puede poner la mano en el hombro de una persona, pero ¿qué pasa con el afecto?

6.2.6.2. Confianza y visión de sí mismo

Este tema surgió de forma contrastada y heterogénea en las 6 entrevistas: algunos participantes en el estudio, de hecho, expresaron una falta de confianza en su propio potencial dada su edad y condición, y un consiguiente cierre en sí mismos caracterizado por la resignación, la poca esperanza en el futuro y el miedo a ser una carga para los demás. Surgió un sentimiento de inadecuación en relación con los demás debido a su pasado delictivo y la creencia de que su historia personal no es interesante ni educativa.

G. confesó durante la entrevista que no sabía quién era y que estaba perdido; responsabilizando a la cárcel de este sentimiento.

Me gustaría contar, o al menos me gustaría que me contaran y me dijeran quién soy, no quién fui, quiero saber quién soy porque estoy perdido, no sé quién soy, no sé quién soy. Y en esto la cárcel tiene mucha responsabilidad".

Después, se considera completamente diferente de lo que era en su pasado delictivo: se define como una persona que no quiere cometer nada que le haga odiar más; se define como un ser humano, pero que no es considerado un ser humano a todos los efectos, destacando el estigma y la discriminación que experimenta en su vida cotidiana.

El G. del pasado y el G. del presente son como un Ferrari de un 500, dos cosas distintas, dos personas diferentes, experiencias, formas de conducir; otra persona con algunas secuelas que vuelven de vez en cuando; me defino como un ser humano que vive entre muchos seres humanos pero que no se considera un ser humano en todos los sentidos. ¿Y qué soy yo? Soy lo que tú eres, un ser humano que quiere amar, que quiere hacer el bien, que querría estar a gusto, que querría un futuro para su hijo, para él mismo, que a veces también quiere aparentar, mostrarse a los demás; como todo el mundo, quiere vivir. Llevo mucho tiempo sin vivir y ahora quiero vivir, pero tengo que encontrar una solución para vivir, porque así no estoy viviendo, estoy sobreviviendo. Me acostumbraré al hecho de que conduzco un coche más rápido que antes, que hay carreteras con este coche. Tengo que adaptarme al mundo en el que vivo; desde luego, no quiero hacer nada que haga que otra persona me odie, porque el odio alimenta los sentimientos negativos.

Otros participantes afirman tener un sentimiento de orgullo por lo que han llegado a ser. L. habló de la importancia de los planes de futuro y expresó una gran confianza en su propio potencial y capacidad de adaptación. Expresó su temor por el futuro de sus hijos, pero no por el suyo propio.

No tengo miedo al futuro porque creo que tengo capacidad de adaptación. El futuro no me preocupa, pero sí me preocupa por mis hijos, porque hoy no es una garantía. Si no tienes algo para planificar, para garantizar el futuro, ¿cómo puedes planificar? [...] Mi pasado estaba vacío, con tantos objetos que no sentía el gusto por las cosas, no estaba bien. Ahora que tengo poco, pero he construido algo, me siento pleno porque lo que tengo lo he construido con sudor, compromiso y dedicación.

R.C. describió una reaceptación de su pasado delictivo, reconociendo plenamente su responsabilidad y habiéndolo integrado completamente en la imagen actual de sí mismo, aunque subrayó que ahora se ha desvinculado de la delincuencia.

No me he perdonado, no olvido lo que hice, no puedo olvidarlo, trato de ponerlo en silencio. Cuando hablo, si no hablo de lo que fui, no puedo hablar de lo que soy. No me he desvinculado de mí. Me he desvinculado del mal.

R.M. se describe a sí mismo como el autor de su propia vida y, en consecuencia, el autor de su propio cambio. Subrayó la importancia de creer en uno mismo y en sus planes de futuro.

Pienso en la aniquilación que vi en algunos de mis compañeros: la aniquilación se trasladó a la comida, al vicio, a aniquilarse como personas y yo no estaba en ese juego ahí, siempre me rebelé, siempre vi un aspecto negativo del ser humano para dejarse cubrir por la situación actual que había en ese momento, y entonces

solo caminas en ese lugar porque tienes algo de fuerza en las piernas y no empiezas a correr. El recorrido de la carrera era dentro de muros de hormigón donde no había ni una brizna de hierba, ni una flor, ni nada, porque eran cuatro altos muros de hormigón donde se podía correr o se podía caminar lentamente. Y he preferido correr, montar un pequeño gimnasio. [...] No es como si estuvieras sentado en el sofá de tu casa y te preguntaran si necesitas algo. Tú eres la persona designada, eres el autor de tu propia vida, de tu futuro y de tu presente. Yo fui el autor y el hacedor de todo esto. Es ilusorio pensar que sales y alguien sabe que estás fuera y viene a llamar a tu puerta. Tú eres el primer actor de la película de tu vida pasada y futura, todos estos peones están parados en este tablero de ajedrez y están esperando que hagas el primer movimiento; el tablero está ahí, los peones y las figuras también, pero tú tienes que hacer el primer movimiento, tienes que hacerlo bien. Pero tampoco sería formativo quedarse ahí, pensando que sales y hay un ente invisible que se pone a caminar. [...] Algunas personas salen muy bien paradas, porque siguen creyendo en sí mismas y siguen teniendo cosas que hacer; este camino es inherente a la persona, a los valores en los que cree y sobre todo si cree en sí misma, de lo contrario todo es en vano, todo se basa en cuestiones de posesión.

A. intenta integrar su visión del pasado y del presente.

En la mochila tengo que llevar al A. del pasado y al A. del presente. A. desde que era un niño ha seguido siendo el amor, la sensibilidad, las ganas de ayudar a los demás; cuando la gente me sabía llevar era el tío más bueno del mundo, luego, cuando alguien no me sabe llevar, sale mi carácter borde y me vuelvo terco.

G. expresa la duda de que los demás se queden con él, no porque confíen en él, sino porque le temen por haber cometido crímenes.

Presto mucha atención al factor de la confianza, porque me han regañado tantas veces por la confianza que he dado que digo: “¿pero por qué tengo que confiar en todo el mundo así?” Incluso hoy en día siempre pongo una pega a las cosas que hago, me pregunto: “¿quién sabe si esa persona confía en mí lo suficiente como para venir conmigo?”, porque siempre tengo en mente que en el pasado la gente venía conmigo sólo porque tenía miedo, porque yo era medio jefe, así que me respetaban por eso, pero al final ni yo confiaba en ellos ni ellos en mí.

Más tarde, describe que no puede dar consejos a otras personas, dado su pasado criminal, pero necesita aprender de la historia de cada uno.

Los ex presos no es que tengamos una marcha más en comparación con los demás, no tenemos nada extra, de hecho, tenemos mucho menos porque me doy cuenta de que vivo una vida de mierda porque no supe asentarme, eso es lo malo. [...] ¿Cómo puedes pensar que lo que dices es sabio, puro y sincero, ¿cómo puedes pensar que la otra persona puede pensar que es sabio, puro y sincero, si sale de la boca de alguien que ha matado a otro? Aunque la otra persona te escuche porque es muy ingenua o confía mucho en el ser humano, sigo sin tener derecho a decirle algo útil a la otra persona porque siempre debe volver a mi mente que he hecho lo más feo que una persona puede hacer, matar a otra persona. Así que vives frustrado por los pensamientos. Te preguntas: “¿qué quiero del otro?” Es el otro quien debe ayudarme. Me gustaría acoger con mi corazón y me gustaría llenar mi contenedor con la historia de la otra persona porque llenar a la otra persona con mis historias, ¿qué sentido tiene? Los ex presos tenemos que pensar que no somos más avanzados que los demás por haber estado en la cárcel, ni más listos que los demás; somos una parte de la nada.

6.2.6.3. Proyectos y esperanza para el futuro

Este tema surge de forma contradictoria entre los participantes. Algunos encuestados expresan mucha esperanza en el futuro y muestran que tienen objetivos precisos y definidos.

A. desea una vejez tranquila y digna con su pareja. No expresa temor por el futuro.

Envejecer de forma pacífica y digna, vivir junto a mi pareja, comprar mi propia casa. El futuro no me asusta, porque si trabajamos hoy es para construir nuestro futuro, tienes que sacrificarte y sacrificar algo para que en el futuro puedas tener algo.

M. dice que, en parte, tiene la esperanza de que algo bueno ocurra en su vida, espera encontrar el amor, pero, por otro lado, se siente resignado por su edad.

Estoy decidido a ciertas cosas, como si una parte de mí me dijera que hay una sorpresa a la vuelta de la esquina; y luego está la parte de mí que está un poco resignada, pero quizá porque está condicionada por la edad. Tengo miedo de que el punto de inflexión no llegue, así que lo pienso y no lo pienso; no pensarlo podría ser una estratagema. No dejo de creer en algo que puede ser fundamental para mí, que es encontrar el amor. Creo que me lo merezco.

G., en cambio, se siente resignado y lucha por ver un futuro sereno. También dice que se siente perdido, que está muy desmotivado por la ruptura con su pareja y por la sensación de no poder dar a su hijo lo que necesita, por lo que dice no querer ver más a su hijo, dándose cuenta de que está repitiendo el mismo error que cometió en el pasado con su primer hijo.

En este momento, no es que quiera delinquir, ni mucho menos, pero me gustaría ir a la cárcel, para vivir mi soledad y mis sufrimientos a solas. He perdido lo que

en realidad había ganado, que es una buena chica, un hijo al que quiero más que a mi vida, pero que en este momento me meto en la cabeza no ver porque no estoy en condiciones de darle nada, porque me gustaría darle mi presencia diaria, mi espacio diario, mi amor incondicional y en cambio me encuentro con que tengo que compartir días y horas con la madre de mi hijo y esto me está haciendo volver a lo que era antes, Tenía que compartir mi comida con otros, tenía que compartir mi televisión con los guardias que la apagaban a medianoche, tenía horas fijas para hacer una cosa u otra... y estaba bien, porque estaba en un contexto hecho de reglas pero, ahora que tengo un amor incondicional por un niño, el hecho de tener que verlo cada dos días me hace pensar que es mejor que no lo vea. [...]

Siempre me he concentrado en la fuerza del río pero no en el esfuerzo que hacen las orillas para contenerlo, así que mi hijo que siente por mí o que me hace sentir por él no presta atención a la fuerza que hago para contener los sentimientos para que no vayan más allá de lo que deben ser; es decir, la relación con mi ex pareja terminó porque no presté atención a lo que ella me pedía, sino que presté atención a lo que yo quería. Tal vez sea mejor que no lo vea para nada, no sé si es lo correcto, pero ahora lo pienso y esto pasa porque no quiero sufrir más. No quiero sentirme mal nunca más, es egoísmo; sé que ya me equivoqué y sufrí con mi primer hijo, seguramente repetiré los errores del pasado y esto me hará de poca confianza.

6.2.7. Macrotema 7: experiencias y problemas dentro de la cárcel

6.2.7.1. Malos tratos, hacinamiento, condiciones de las celdas y desplazamientos, falta de intimidad

R. M. denuncia la inutilidad y, de hecho, el peligro de una prisión estrictamente punitiva y critica la prisión no reeducativa, identificando en el castigo del preso la única función de satisfacer la parte bondadosa de la sociedad.

Si la prisión no va acompañada de una cura del estudio de la vacuna es inútil. Si la cárcel sirve para castigar, porque es la sociedad la que quiere que el delincuente, el malhechor, sea castigado, como un niño que tira su plato al suelo que tiene una rabieta, el castigo es la satisfacción de la otra parte de la llamada buena sociedad.

L. destaca los abusos de la prisión y la privación de la dignidad personal, subrayando la total falta de control del preso sobre su propia vida no pudiendo ni ir al baño.

Estuve en esta cárcel que es punitiva y devastadora, además de vieja, era un gallinero. En mi opinión hay que trabajar mucho en estas cosas. Hay muchos abusos por parte de la policía. Allí no puedes ni ir al baño porque vienen cada dos segundos a registrar, lo tiran todo al aire. El Tribunal Europeo ha condenado cientos de veces estas prisiones, como San Vittore, con 6 personas en una celda de 12 metros. Entonces me digo: yo cometí un delito y tengo que pagar por él, pero déjame hacer trabajos forzados; en cambio, lo primero que te quitan es la dignidad. Lo primero que te encuentras allí son matones, entonces te toca ser capaz, previsor para entender qué hacer, porque de todas formas tienes que quedarte allí, así que más vale que elijas el mejor camino.

A. describe el abuso y la ira que genera la prisión. Destaca el riesgo de reincidencia de esta situación.

La cárcel te pone la barrera para que seas más bestia. Yo entré en la cárcel culpable y me sentí víctima porque la cárcel te hace sentir víctima; de hecho, algunas cárceles se caracterizan por los malos tratos y por una cultura de imposición de los guardias hacia los internos. [...] Es justo que la autoridad haga su trabajo para que las personas que están en la cárcel no salgan como bestias sino como personas y no cometan más delitos, mientras que hay instituciones que te imponen que salgas de la cárcel y vuelvas como delincuente.

R.C. también relata la arrogancia de algunos policías y la ira que le generó.

Los policías no hicieron nada para ser vistos de forma positiva y alimentaron la animadversión en mí.

M. considera que la prisión es una privación absoluta.

La prisión es una privación. Como si te dijera: “¿Tienes que estudiar ahora? Te quito los bolígrafos y luego te quito el ordenador”. Y te encierran. Nos quitan todo, hasta lo más sencillo, teníamos todo de plástico, nada afilado. Restricciones en entrevistas, llamadas telefónicas, ropa, libros... si tienes demasiados libros los registran. Desde el punto de vista psicológico, es una forma de privarte de esos pequeños espacios.

R.C. denuncia que no hubo desinfección para los mosquitos ni agua caliente hasta 2006, lo que le hizo enfermar de bronquitis 18 veces. Cuenta que viajaba de una institución penitenciaria a otra entre 13-15 horas en furgones blindados, encerrado en una jaula, con temperaturas de casi 40 grados y cuenta que una vez se desmayó.

A. cuenta cómo la situación de hacinamiento afectó también al tiempo disponible para las entrevistas con los familiares.

Poggioreale estaba saturada, así que teníamos una entrevista por semana y 50 minutos de emisión porque estaba saturado.

G. cuenta la sensación de restricción que sufrió en la cárcel.

Hemos vivido muchos años como perros atados a una cuerda, por eso ves a un perro que cuando lo desatas se va y así es el ser humano; hemos vivido con esta correa y por eso sabemos lo que significa no poder correr.

M. recuerda el sufrimiento y la incomodidad experimentados a causa de la ausencia total de intimidad; confiesa que cada día no podía esperar a que llegara la noche para poder llorar en su cama mirando a la pared.

La cárcel es un lugar absolutamente horrible desde el punto de vista de lo que ves y luego por el hecho de convivir con una persona que no conoces. Viviendo en 11 metros cuadrados incluyendo el baño, siendo la puerta del baño una puerta de hierro muy delgada, tal vez de 1 mm, se podía incluso oír la respiración de la persona y me daba vergüenza. Es difícil permanecer allí. Tienes que tratar con gente que no conoces; a veces quieres sentarte en una silla y llorar porque sientes la necesidad de hacerlo [...] incluso las lágrimas tienes que contenerlas: al principio no podía esperar a que llegara la noche, por fin me despedía de mi compañero y podía volverme hacia la pared y llorar en silencio y con la mente viajar hacia el amor que tenía fuera; así que eran lágrimas purificadoras, era realmente como dar agua a la planta vital que llevas dentro y te puedo garantizar que en la cárcel todo el mundo llora. [...] Una vez al mes se producía el registro: 50 guardias de la sección vienen todos juntos y se colocan muy rápidamente

delante de una puerta de la celda; normalmente llegan a las 7 de la mañana, pero también a las 3 o 4 de la madrugada y no te puedes mover. Los guardias de la sección pasan, te registran por completo y te mandan a otra habitación, las ventanas de los pasillos se oscurecen y registran la celda.

También L. subraya la ausencia de intimidad en la cárcel.

*En cuanto te detienen, te miran hasta en el c**o.*

6.2.7.2. La prisión como lugar de sufrimiento

R. M. describe las consecuencias que se pueden derivar de vivir en la prisión, subrayando la necesidad de reaccionar para no sucumbir.

En el interior si no reaccionas, el sistema pone tu vida a cero, así que te abandonas a la televisión, a la comida, a la ociosidad y estas pobres virtudes te llevan a tener una baja estima por tu cuerpo, por ti mismo y así te abandonas, te dejas llevar por la estela continua de la mayoría de la gente. [...] A menudo pienso en la aniquilación que vi en algunos de mis compañeros, la aniquilación de la comida, del vicio, de la aniquilación como persona. [...] Es un lugar de perdición, de sufrimiento, ese lugar te lleva más a la ociosidad que a la gimnasia, a la actividad.

A. recuerda la rabia generada por la inactividad en la cárcel.

Cuando me dejaron sin hacer nada en una celda de tres personas, me enfadé y luego también discutí con mis compañeros por todo y no fui a buscar las riquezas que tengo dentro, es decir, si me encierran más de 22 horas al día y no me preguntan nada, sale la bestialidad, que es la parte negra que hay en uno, la maldad que uno tiene dentro.

G. recuerda la perdición de muchos jóvenes dentro de la prisión.

La cárcel es simplemente un lugar de perdición, te pierdes a ti mismo... He visto a chicos de 20 años todo el día llorando en la cama y nadie pensaba en ellos, excepto yo, que los llevaba conmigo a hacer gimnasia o a jugar, porque si no se morían.

Se puso de manifiesto la falta de fomento de las actividades por parte del personal penitenciario, lo que se tradujo en una falta de acceso a los beneficios. R.M. describe el círculo vicioso dentro de la prisión y que es clave animar a los reclusos a participar en las actividades, pues no realizar cursos elimina el acceso a los beneficios.

Falta una inducción a la masa carcelaria, la importancia de un estudio para después de la reinserción, debe haber un empuje que venga de arriba; si no haces nada y estás en continua desidia no entras en los beneficios.

R.C. describe la cárcel como un lugar donde se pierde el sentido de ser un hombre; cuenta que muchos presos se han dejado llevar completamente a merced de la detención y añade que de la cárcel salen criminales, no hombre.

¿Qué crees que puede salir? Una ruina, o un delincuente, si todavía es joven y aún tiene fuerzas para hacerlo; pero un hombre no puede salir, es difícil, no es como si uno se iluminara en el camino de Damasco.

Estas condiciones de las cárceles italianas convierten a los reclusos en seres antinaturales y crean un vínculo traumático de por vida con la institución penitenciaria. R. C. dice que, incluso después de tantos años, el ex preso sigue teniendo un sentimiento de conexión con la prisión, en los hábitos y las rutinas.

Cuando llegué al exterior de la prisión, casi sentí que volvía a casa. He pasado más años en la cárcel que en el exterior y eso me ha unido a la prisión. Después

de tantos años en prisión, no es fácil volver a ser independiente. Hay hábitos en los que te metes y es difícil dejarlos, por ejemplo, cuando estoy con mi familia, si no tengo mis horas de soledad no puedo estar sereno con ellos, me siento inadecuado.

G. Señala la necesidad de ayudar a los que salen de la cárcel, pues esta transición provoca efectos distorsionadores.

Los que salen de la cárcel y los que van a la cárcel tienen que convencerse de que necesitan ayuda porque no es normal vivir 20 años en la cárcel, no es normal vivir en la cárcel en absoluto, el ser humano nace libre, así que cuando lo encierras en un sitio ya lo has distorsionado y cuando sales después de 20 años eres un ser distorsionado. [...] Todos los días me despierto a las 4:30 de la mañana porque estoy esperando un registro, porque eso es lo que solía pasar en la cárcel, a las 3:30 o 4:00 te despertaban, tenías que salir de tu celda y ponerte en posición. Incluso ahora me despierto con esa cosa ahí, me digo: “vienen los guardias”. Todavía no he superado eso de la cárcel. La prisión que me devastó, cuando antes pensaba que era una herramienta útil para apreciar la libertad, ahora pienso que la prisión ha sido la herramienta útil para destruirme, para aniquilarme, me ha aniquilado.

6.2.7.3. La prisión como contexto de delincuencia

A. denuncia las dificultades que se encuentran en la cárcel para salir de la delincuencia, sobre todo si están detenidos en una prisión de su propia ciudad, dado el alto índice de conocidos negativos que viven en ella.

Estando allí, arraigado en Campania, siempre encontrabas gente que era del barrio y siempre había líos en los que te metías [...] mientras que cuando sales de

tu lugar de residencia, si quieres seguir metido en lóos, siempre lo consigues, pero ya no existe esa pandilla que veías en las cárceles de tu ciudad.

6.2.7.4. Diferenciación entre prisiones italianas y entre secciones por tipo de delito

Algunas prisiones son más reeducativas y ofrecen más posibilidades de cambio, otras son sólo punitivas. A. cuenta cómo las cárceles de Padua y Opera están más evolucionadas y trabajan la reeducación.

Padua y Opera son diferentes, te dan la posibilidad de hacerte sentir menos víctima y más culpable, te dicen y te dan lo que pueden darte según las reglas, lo que no pueden no te lo dan.

R. C. destaca el papel fundamental del entonces director de la cárcel de Opera, Giacinto Siciliano, en las actividades dentro de la prisión y la consiguiente rehabilitación de muchos presos, especialmente del pabellón de Alta Seguridad. Describe al director Siciliano como una figura con autoridad, que permitió la entrada de muchos voluntarios e innumerables cursos de formación.

Desgraciadamente, las cárceles italianas no funcionan todas de la misma manera. El Dr. Siciliano ayudó a traer voluntarios, a crear cursos de formación, teatro, pintura, panadería, pastelería y heladería. Se abrió un mundo dentro de ese micromundo que permitió a muchas personas ver la detención con otros ojos y entre ellas a mí. Siciliano se puso en la línea de fuego y eligió trabajar con personas de alta seguridad, porque los que cometen delitos más graves, sobre todo los que no se drogan, no son conscientes, pero tienen más capacidad de comprensión y voluntad: he trasladado mi responsabilidad de malhechor a la de reconstructor. Siciliano era bueno en su papel porque cuando tenía que castigarte, te castigaba, pero no te desechaba, como el padre con el hijo: te da

una bofetada pero nunca renuncia a ser tu padre y las instituciones, como un padre paciente, deben adoptar este sistema porque el Estado es fuerte cuando no se sustituye a la mafia, sino cuando trata de reeducar a la persona, incluso a los que se creen irrecuperables. Las instituciones son fuertes cuando consiguen recuperar a gente como yo.

Tras haber estado detenido en Alta Seguridad, denuncia que en esa sección los educadores y el personal eran pasivos.

Para ellos, éramos personas que debían morir en la cárcel.

Más adelante, habla de la diferenciación del trato según el tipo de delito.

Como hay varios tipos de delitos en Opera, la policía tiene que cambiar su comportamiento según el tipo: el micromundo de la cárcel es como un mundo más pequeño, pero encierra todo lo que encierra el mundo exterior; hay diferentes tipos de realidad y esto también es cierto para el preso que observa para quién y con quién trabaja...

M. subraya la importancia de la figura del director de la prisión para el buen funcionamiento de la misma.

El doctor Siciliano ha creado una cárcel casi modélica; la ignorancia, la rigidez dependen de la cúpula, de la cabeza pensante, del director.

6.2.7.5. Percepción alterada del paso del tiempo en prisión

La prisión se describe en las entrevistas como un mundo en el que el tiempo fluye más lentamente. G., de hecho, cuenta que el tiempo en la cárcel no parece existir y añade que la percepción del paso del tiempo se debe al paso de los carros de la comida y a los días de entrevista.

En la cárcel, el tiempo no se sabe si existe. Por la mañana entendía que eran las 8.30 cuando salíamos porque abrían las celdas. Sabía qué día era cuando veía a los demás salir para ir a la entrevista, o qué hora era porque el carro de acero pasaba por fuera de las celdas, y así organizaba mi horario.

L. dice que en la cárcel se tiene la sensación de que la vida está en pausa, a diferencia de la velocidad con la que fluye el tiempo fuera, lo que puede provocar una sensación de confusión y desconcierto una vez que se sale.

En la cárcel la vida es estacionaria, no te das cuenta de lo rápida que es fuera; cuando salí tuve que para un momento para entender mis cosas y retomar mi vida.

M. dice que en la cárcel paran voluntariamente los relojes para eliminar la angustia del tic-tac de las agujas. El tiempo es fundamental en la cárcel, porque es en lo que se basa la condena; considera al tiempo como algo que puede matar y describe las diferentes formas que adoptan los reclusos para sobrevivir al tiempo.

El tiempo en la cárcel es un elemento que puede matar a la gente, matar; porque cuando sufres una condena, ésta se basa en el tiempo y entonces empiezas a calcular el tiempo realmente, es como si cambiaras de reloj; a partir de ahí empiezas a contar el tiempo realmente. Están los que ponen el corazón en blanco y dicen que a partir de ese momento comienza el descenso, y los que, perdiendo toda esperanza de volver a casa, se ahorcan, se suicidan, porque no pueden contener su desesperación, procesarla, encontrar una forma de sobrevivir, de metabolizarla.

Las entrevistas, dice, son una forma de “cambiar el tic-tac del reloj, la velocidad del tiempo, porque en esas horas el tiempo vuela”.

G., antiguo condenado a cadena perpetua, habla de la concepción del tiempo, destacando la inconstitucionalidad de la cadena perpetua, ya que es contraria al principio de reeducación de los condenados, no teniendo en cuenta una reinserción en la sociedad.

¿Qué significa educar a alguien que ya sabe que está condenado a muerte? Es un oxímoron, cuando se entra en el mecanismo del fin de la pena que es nunca, el tiempo ya no existe.

6.3. Resultados derivados de la entrevista de la profesora

Los resultados de la entrevista que se realizó a la profesora se han categorizado en puntos fuertes y débiles.

6.3.1. Puntos fuertes

Uno de los puntos fuertes del proyecto fue sin duda la actualidad del tema y la disposición de alumnos, padres y profesores a captar toda la información posible para prevenir el acoso. La presencia de los presos permitió atraer la atención de los alumnos. El proyecto permitió a los profesores comprender aún mejor las experiencias de sus alumnos en su contexto familiar.

En algunos casos, el valor psicosocial de las intervenciones permitió que afloraran experiencias personales, que algunos profesores captaron y decidieron investigar más a fondo siguiendo el enfoque interdisciplinar. Las actividades plenarias, en círculo y de resolución de problemas, revelaron su importancia metodológica, permitiendo que surgieran estrategias, compartidas o no, en un contexto sin juicios y abierto al diálogo.

Durante las minuciosas observaciones realizadas a lo largo del curso escolar, se puso de manifiesto que los profesores, padres y alumnos participantes en el proyecto poseían nociones y conocimientos sobre el acoso escolar; se creían además capaces de distinguirlo de otros fenómenos sociales prevalentes entre los jóvenes y de discriminar

estrategias para hacerle frente. Gracias a este proyecto, se observó un clima de cooperación y solidaridad entre los alumnos y una mayor asistencia a la escuela.

Al final del proyecto, las clases, por iniciativa propia, decidieron hacer carteles con información y eslóganes sobre el acoso, implicando también a las clases que no participaron en el proyecto. Además, contribuyeron a la elaboración de un folleto informativo (anexo II): una recopilación escrita e ilustrada con estrategias y consejos para prevenir el acoso, con el objetivo de hacer reflexionar a todos. Por último, se recogieron tres reflexiones muy significativas de los niños:

1. Siempre tenemos miedo de ser juzgados. Pero si todos estamos en la misma situación podemos entender mejor cómo se sienten los demás: tenemos que ponernos en el lugar de los demás.
2. No es fácil encontrar las palabras para explicar las emociones.
3. La presencia de adultos nos hace sentir juzgados, pero nos es más fácil saber que compartimos las mismas situaciones. La amistad es una riqueza.

Por otra parte, la profesora nos indicó algunas frases que compañeros y compañeras le manifestaron al finalizar el proyecto y de las que queremos dejar constancia aquí:

- *Un maravilloso viaje a la fragilidad de nuestros jóvenes, ¡espero que haya otro pronto!*
- *Fue un proyecto muy interesante, útil y atractivo. Se llevó a cabo de forma profesional y creativa. ¡Enhorabuena a los expertos por su trabajo!*
- *Experiencia positiva que produjo crisis y dudas.*
- *Una experiencia enriquecedora que también me dio la oportunidad de relacionarme con otros colegas del instituto y de aprender a mirar con otros ojos las distintas realidades de las clases en las que trabajo.*

- *He seguido otros proyectos, pero este ha sido sin duda el mejor. He encontrado positividad en el proyecto; me habría gustado al menos tener algunas reuniones más para tratar otros casos que pudieran darse y así tener sugerencias de cómo actuar. Gracias a todo el Gruppo della Trasgressione.*
- *Experiencia sin duda positiva, también debemos difundir por contagio el conocimiento de que la prevención es la mejor arma y que nunca debemos subestimar lo que está ocurriendo ante nuestros ojos y tener el valor de enfrentarnos a nuestros colegas y actuar lo antes posible. ¡GRACIAS!*
- *Con más reuniones habría superado personalmente esas dificultades emocionales para abrirme a los colegas.*
- *La seriedad y profesionalidad de los ponentes fueron los componentes que caracterizaron el proyecto. Ha sido un placer hacer este curso contigo, lleno de reflexiones y buenas prácticas a poner en marcha para hacer frente a situaciones como el bullying y no solo. Gracias.*
- *Me gustó mucho el ambiente acogedor, diría que casi íntimo, y la impresión de positividad que se dio al proyecto aunque, por supuesto, se abordaron temas duros y cuestiones difíciles. Gracias.*
- *El proyecto estaba muy bien estructurado y organizado, tanto en lo que se refiere al contenido, ya que abordaba de forma exhaustiva en un primer enfoque los distintos aspectos del fenómeno (jurídico, psicológico, normativo y social), como a la elección de la secuencia de temas tratados en las reuniones.*
- *El modo de comunicación y las representaciones propuestas, que también implicaban a los jóvenes como protagonistas, también resultaron muy eficaces y, de hecho, propiciaron una implicación positiva y estimulante de todos los participantes.*

A pesar de la complejidad del problema, que sin duda requeriría más estudios, este proyecto tuvo el gran mérito, por un lado, de proporcionar directrices para identificar y tratar posibles casos de acoso escolar y, por otro, de concienciar sobre la importancia de trabajar en equipo, poniendo en juego tanto la parte emocional como racional, para encontrar estrategias operativas eficaces. Sólo si se crea una colaboración sinérgica entre los profesores es posible combatir y prevenir el fenómeno en todas sus formas.

En definitiva, el profesorado está satisfecho con el proyecto, así como con la seriedad y el compromiso mostrado por el alumnado, con lo que, a pesar de la corta duración del curso, considera que el *Gruppo della Trasgressione* ha conseguido sembrar pequeñas semillas de positividad, capaces de germinar en sus conciencias actitudes y comportamientos correctos, y de concienciarles de estar bien en la escuela consigo mismos y con los demás.

6.3.2. Puntos débiles

El gran número de alumnos implicados al mismo tiempo durante la reunión plenaria comprometió la eficacia de muchas intervenciones, al impedir el uso del tiempo en círculo y forzar intervenciones más nocionales que experienciales, reduciendo también la capacidad de atención de los alumnos y haciendo que su receptividad fuera mínima, hasta el punto de que los expertos, junto con los profesores, trataban constantemente de recordar.

Por otra parte, se señaló la necesidad de incrementar la implicación del profesorado para una mayor prevención del *bullying*, no solo en el proyecto *Trasgressione*, sino también en el desarrollo de propuestas globales de convivencia implementadas en los centros educativos, dedicando espacio a las actividades centradas en estos temas, ya que el tiempo disponible para ello es, muchas veces, escaso.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

La presente Tesis Doctoral, tal y como se ha mencionado, ha pretendido el objetivo principal de prevenir y reducir los casos de *bullying*. A partir de un proyecto específico que ha unido a adolescentes, reclusos y ex reclusos, se ha intentado crear espacios de reflexión compartida, con el fin de identificar, por una parte, factores de protección y de riesgo en la trayectoria vital de los reclusos tras su detención y privación de libertad, y por otros, las historias vividas por los adolescentes en una etapa vulnerable de crecimiento y madurez.

Sin duda, es importante destacar que se trata de un proyecto innovador, que busca dar nuevas respuestas a una problemática a la que se enfrentan en la actualidad los centros educativos. El contexto educativo actual está muy ligado a la transformación de la sociedad, por lo que también es necesario adaptarnos a las nuevas realidades. Ello implica buscar nuevas estrategias y desarrollar las habilidades sociales que contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje de las emociones e interacciones y a que ese desarrollo se extienda, además de al contexto escolar, a los demás espacios sociales. El centro educativo tiene la responsabilidad de educar a nuestros jóvenes en los principios, valores, competencias y habilidades necesarias para la convivencia; así se desarrollarán como ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir en un mundo cada vez más diverso y complejo. Es fundamental que el alumnado se sienta valorado y respetado y que aprenda del entorno y de la experiencia de otras personas.

Pero, además de destacar la importancia del proyecto en los jóvenes, queremos destacar otra ventaja importante, y es en otra dirección: el posible cambio que se puede producir en los reclusos. Si bien en los modelos tradicionales era difícil pensar en el papel de la propia educación en las personas delincuentes, en estos momentos nos encontramos

con otros planteamientos que abogan por la transformación de aquellos y aquellas que delinquieron y, en definitiva, por la reinserción a través de la educación.

Y por todo lo analizado, cabe destacar que se trata de un proyecto que ha funcionado en la realidad concreta en la que se ha aplicado, pues todos sus participantes, a través de su colaboración y de los escritos, evidencian que han vivido una experiencia que les ha hecho pensar, reflexionar y cuestionarse aspectos de su vida diaria, en relación con diversas temáticas. En este sentido, hay que destacar que tanto los foros de discusión como las entrevistas motivacionales han sido herramientas clave para el éxito del programa presentado, pues han facilitado la expresión real tanto de reclusos como de los adolescentes participantes.

Los reclusos expresaron la necesidad de tener más oportunidades de encuentro con los adolescentes, un mayor acceso a medidas alternativas para consolidar el contacto entre la sociedad y los presos y una reinserción social gradual. Además, consideran clave aumentar la oferta educativa en prisión y el acceso a la misma de todos los presos y evitar así el aislamiento de los presos, característico de las cárceles. También afirman la importancia de fomentar la presencia de voluntarios en prisión y de grupos como el *Gruppo della Trasgressione* para una recuperación de conciencia y un cambio posterior.

Los adolescentes, por su parte, han crecido con el desarrollo del proyecto, acercándose a una realidad alejada pero conectada a su día a día. Compartir espacios de reflexión con personas que han vivido realidades tan difíciles les ha ayudado a tomar conciencia de las consecuencias de determinados comportamientos que, quizás, no están tan lejos de sus realidades. Por ello, han valorado positivamente el proyecto y, después de analizar los escritos, se puede concluir que el propósito de que reflexionaran se ha cumplido.

Además, el profesorado también ha manifestado mejoras en los centros educativos y mejoras en la convivencia escolar, con el alumnado participando en la realización de campañas para prevenir el *bullying*, tal y como puede verse en uno de los anexos de la tesis.

Se trata, por tanto, de un proyecto que ha dedicado su tiempo a escuchar las voces de adolescentes y presos; ha construido un vínculo entre ambos colectivos al compartir espacios de reflexión sobre temas que podríamos denominar sensibles con la finalidad de prevenir conductas violentas que lleven al alumnado adolescente a cometer acciones de violencia escolar.

Por otra parte, también se ha podido comprobar que este proyecto ha trabajado otra línea que, quizás en su inicio, no estaba establecida de forma predeterminada, pues ha ayudado notablemente en el proceso de reinserción de los presos, gracias, entre otros, al vínculo establecido con los adolescentes participantes, quienes les han ayudado a querer construir un futuro más digno y justo.

Ahora bien, es importante mencionar que este estudio presenta algunas limitaciones. El reducido número de participantes en las entrevistas y el hecho de que sea un estudio específico realizado en un contexto muy concreto tiene como consecuencia que los resultados obtenidos y las conclusiones no sean generalizables. Sin embargo, consideramos que podría funcionar si se aplicase a otras realidades, ya que la configuración del programa podría llegar a ser replicable, adaptando ciertos aspectos del mismo.

En esta línea, es importante mencionar que la decisión de contactar con un número reducido de entrevistados se tomó en función del análisis que se llevaría a cabo posteriormente, el IPA. De hecho, este enfoque cualitativo prevé un número reducido de participantes, ya que pretende comprender en profundidad la experiencia subjetiva de los

individuos. Usar el método IPA para el análisis de esta tesis ha sido, en nuestra opinión, un punto fuerte, ya que las preguntas abiertas de las entrevistas motivacionales –que requieren respuestas largas, articuladas y discursivas– han permitido explorar en profundidad las experiencias personales de los entrevistados, dejando espacio para los pensamientos y reflexiones de los adolescentes participantes.

Por el contrario, realizar un estudio cualitativo en su totalidad también puede ser en sí una limitación, pues no deja de ser un estudio subjetivo. Para ello, uno de los elementos que podrían haber completado este estudio habría sido valorar qué ocurre con el paso del tiempo, evaluar el clima del aula y del centro, desde la perspectiva tanto del alumnado como del profesorado, y cerciorarse cuantitativamente de que realmente la aplicación de este programa reduce la violencia escolar y, por tanto, previene y reduce los casos de *bullying*.

Como se señala en esta Tesis Doctoral, una de las metodologías que el grupo utiliza es la escritura. Tener la oportunidad de escribir significa seguir manteniendo lo que se hace y permite reflexionar y sentir para luego entregarlo a las personas con las que se trabaja. Los presos y adolescentes escriben en referencia a temas que surgen en el grupo o aspectos que están viviendo. La escritura contribuye a recoger material para la reflexión y a hacer que se sientan parte de la reflexión y de la construcción de conceptos. A través de la creación de estos foros de discusión, por tanto, se demuestran los múltiples beneficios de la escritura y de la reflexión compartida, ya que la escritura específicamente conduce a la toma de conciencia. Al escribir, el autor ordena los acontecimientos de su vida y, al hacerlo, da un sentido diferente a las fases de su existencia; toma conciencia de sus propias elecciones y refuerza su autoconciencia, poniendo por escrito sus errores y recordando los episodios en los que demostró fortaleza y supo hacer frente a la

adversidad. Escribir y escuchar también se convierten en una forma de esperanza para el lector y el oyente, en una fuente de inspiración para superar las propias dificultades.

El encuentro entre alumnos y reclusos ha asegurado la consecución de los objetivos inicialmente propuestos y ha propiciado diferentes reflexiones, activando recursos y habilidades no sólo de los reclusos sino también del alumnado. Así pues, todos los participantes exploraron sus experiencias vividas cultivando su crecimiento personal. Por eso es fundamental combinar el objetivo de prevención en el alumnado con la reeducación de las personas privadas de libertad, que, motivadas por los jóvenes, ejercen su papel de adultos y ciudadanos responsables. Estos encuentros favorecieron el itinerario de desarrollo del adolescente, permitiéndole experimentarse como sujeto activo y capaz y cumpliendo una función social positiva, al tiempo que ayudaban a los reclusos a recuperar su identidad como adultos responsables. Adolescentes y reclusos se convirtieron mutuamente en agentes de maduración y emancipación.

A nivel personal, trabajar con el *Gruppo della Trasgressione* ha permitido a la doctoranda entrar en la cárcel de Opera, un lugar donde ha podido observar y entrar en contacto con los reclusos, cuestionando sus propios prejuicios y estereotipos, los cuales, sin duda, forman parte de la opinión pública. Con frecuencia olvidamos que son personas con una experiencia vivida y una historia. Desde 1997, el Dr. Angelo Aparo intenta alcanzar el objetivo de reintegrar a cada preso en la sociedad a través de las relaciones con los demás. Es difícil, de hecho, estar en un contexto como el del Grupo, en el que uno se encuentra en una mesa con quince o veinte personas reflexionando y hablando de emociones y vivencias a través de la escritura y el diálogo compartido.

Dentro del grupo, quisiera destacar que la doctoranda también adquirió experiencias vitales al comprender lo profundos que son los seres humanos y aprendió a tratar temas conmovedores y experiencias que no siempre son fáciles de gestionar,

además de competencias fundamentales para su profesión y comprender la importancia de la humanidad: los presos vuelven a ser personas, porque nacieron como tales, aunque durante cierto periodo de su vida ya no lo fueran; los adolescentes, a menudo escuchados y no juzgados, si se les estimula, escucha y no se les juzga, son capaces de producir y contar sus historias, transmitiendo sus experiencias.

En definitiva, esta investigación ofrece resultados positivos y, sin duda, debería difundirse para que diferentes profesionales educativos conocieran estrategias innovadoras de prevención del *bullying*, así como para implicar a otras realidades penitenciarias, de modo que la experiencia de los presos pueda servir de sensibilización para los adolescentes. Consideramos que proyectos como éste son bastante desconocidos y, quizá, darlos a conocer puede ayudar en la promoción de habilidades en adolescentes y jóvenes, además de ayudar a reclusos que acabarán saliendo de la cárcel y que necesitarán volver a ser ciudadanos capaces de convivir.

Finalmente, es importante mencionar que esta Tesis Doctoral se constituye también como el inicio de una investigación longitudinal. Como futuras líneas de investigación, se plantea ampliar la muestra que ha participado en el estudio, además de buscar la manera de combinar la metodología cualitativa con la cuantitativa, incluyendo nuevos instrumentos de recogida de información. Es importante que, tal y como se ha mencionado en líneas anteriores, se pueda comprobar el efecto del programa en la prevención del *bullying*. Si bien se ha indagado sobre los efectos del proyecto a través de una entrevista a una profesora, se necesita saber mucho más y a largo plazo. Sin duda, se trata, en definitiva, de seguir profundizando sobre su impacto, tanto en debilidades como en fortalezas, pero sobre todo en apostar por este tipo de proyectos innovadores que buscan, como objetivo último, construir una sociedad más humana, justa y comprometida

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, R (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Universidad del País Vasco.
- Ambrosi-Randić, N., y Piutti, I. (2007). Il Bullismo nella scuola elementare [El acoso en la escuela elemental]. *Metodički obzori*, 2(1), 43–55.
- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Siglo XXI.
- Ascione, M. (2007). *Bullismo. Tutela giuridica alla luce della direttiva ministeriale n. 16* [Bullying. Protección jurídica a la luz de la Directiva ministerial]. Halley Editrice.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú ediciones.
- Avilés, J. M. (Coord.) (2019). *Los sistemas de apoyo entre iguales: De los equipos de ayuda a la cibermentoría*. Graó Educación.
- Bacchini, D., Amodeo, A., Vitelli, R., Abbruzzese, R., y Ciardi, A. (1999). La valutazione del bullismo negli insegnanti [Evaluación del acoso por parte de los profesores]. *Ricerche di psicologia*, 1(23), 75–103.
- Baldry, A. C. (2001). Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio [Acoso escolar y conducta desviada en adolescentes: posibles factores de riesgo]. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 3-4, 375–396.
- Battilana, L. (2003). Bullismo: un fenomeno in via d'espansione forse un grido inascoltato? [Acoso escolar: ¿un fenómeno creciente o un grito desoído?]. *La scuola e l'uomo*, 8-9, 193–199.

- Beale, A., y Hall, K. R. (2007). Cyber-Bullying: What School Administrators and Parents Can Do. *Clearing House*, 81, 8–12. doi: 10.3200/TCHS.81.1.8-12
- Bingham, W. V. D., y Moore, B. V. (1941). *How To Interview*. Harper and Bros.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Ediciones CEAC, S.A.
- Blaya, C., y Ortega, R. (2006). El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 56–59.
- Bonino, S. (1997). Piemonte e Valle d'Aosta: i ragazzi si raccontano [Piamonte y Valle de Aosta: los jóvenes cuentan sus historias]. En A. Fonzi (Coord.), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento* (pp. 19–49). Giunti.
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Boqué, M. C. (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos: 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula*. Narcea.
- Bradshaw, C. P., y Waasdorp, T. E. (2020). *Preventing Bullying in Schools: A Social and Emotional Learning Approach to Prevention and Early Intervention (SEL Solutions Series)*. Norton Professional Books.
- Brunstein, A., Sourander, A., y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282–288.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., y Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26.

- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. EOS.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., y De Leo, G. (1997). La provincia di Roma: differenze di genere e caratteristiche di personalità nei preadolescenti [La provincia de Roma: diferencias de género y características de personalidad en preadolescentes]. En A. Fonzi (Coord.), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento* (pp. 92–108). Giunti.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(6), 13–35.
- Castorina, S. (2003). *Fantasie di bullismo. I racconti di bulli e vittime al test proiettivo dell'abuso infantile* [Fantasías de acoso. Relatos de acosadores y víctimas de maltrato infantil en el test proyectivo]. Franco Angeli.
- Cerchia, A., Dal Pubel, L., y Casale, N. (2023). Resolving Conflicts and Preventing Violence in Italian Schools. En *Research Anthology on Modern Violence and Its Impact on Society* (pp. 905-922). IGI Global.
- Civita, A. (2006). *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile* [El acoso como fenómeno social. Un estudio sobre la delincuencia y la angustia juvenil]. Milán: Franco Angeli.
- Codice Civile, Regio Decreto (16 marzo, 1942). [Código Civil, Real Decreto] <https://www.gazzettaufficiale.it/anteprima/codici/codiceCivile>
- Costabile, A., Palermi, A., y Tenuta, F. (1997). Una realtà calabrese [Una realidad calabresa]. En A. Fonzi (Coord.), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento* (pp. 142–159). Giunti.

- Costantino, C., Mazzucco, W., Scarpitta, F., Ventura, G., Marotta, C., Bono, S. E., Arcidiacono, E., Gentile, M., Sannasardo, P., Gambino, C. R., Sannasardo, C. E., Vella, C., Vitale, F., Casuccio, A., y Restivo, V. (2022). Prevalence and Factors Associated with Bullying Phenomenon among Pre-adolescents Attending First-grade Secondary Schools of Palermo, Italy, and a Comparative Systematic Literature Review. *Ital. J. Pediatr.* 48, 56. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01245-2>
- Cowie, H. (2002). L'infelicità delle vittime. Perché soffrire in silenzio? [La infelicidad de las víctimas. ¿Por qué sufrir en silencio?]. En M. L. Genta (Coord.), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola* (pp. 41–51). Carocci.
- Cowie, H., y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en la escuela: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291–310.
- Cowie, H., y Sharp, S. (1996). *Peer counselling in school: A time to listen*. David Fulton.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action* (1st ed.). SAGE Publications. Recuperado de <https://www.perlego.com/book/861912/peer-support-in-action-from-bystanding-to-standing-by-pdf>
- Craig, W. M., y Pepler, D. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School of Psychology*, 13(2), 41–60.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Decreto del Presidente della Repubblica 448/1988 (22 settembre, 1988). <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1988-09-22;448>

- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva: Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini* [Educación racional-emocional: Para la prevención y superación del malestar psicológico en los niños]. Erickson.
- Di Pietro, M., y Dacomo, M. (2005). *Fanno i bulli, ce l'hanno con me... Manuale di autodifesa positiva per gli alunni* [Me acosan, se meten conmigo... Manual de autodefensa positiva para alumnos]. Erickson.
- Di Sauro, S., y Manca, M. (2006). *Il bullismo come fenomeno di gruppo* [El acoso como fenómeno de grupo]. Kappa.
- Durkheim, É. (1979). *Educazione come socializzazione*; antologia cura di N. Baracani [La educación como socialización; antología editada por N. Baracani]. La Nuova Italia.
- Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 473–483.
- Fantacci, F., y Berdondini, L. (2002). Come coinvolgere i genitori in un intervento antibullismo [Cómo implicar a los padres en una intervención contra el acoso escolar]. En M. L. Genta (Coord.), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola* (pp. 97–113). Carocci.
- Fattori, A., y Nobile, P. (2007). Quando il bullismo entra in classe [Cuando el acoso entra en clase]. *Diagnosi e terapia*, 1.
- Fernández García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137–150.
- Fernández García, I., y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69–72.

- Fierro, C., y Fortoul, C. (2011). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar*. Recuperado de www.convivenciaescolar.net
- Fonzi, A. (1991). *Cooperare e competere tra bambini* [Cooperar y competir entre niños]. Giunti.
- Fonzi, A. (Coord.) (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento* [Acoso escolar en Italia. El fenómeno del acoso escolar de Piamonte a Sicilia. Investigación y perspectivas de intervención]. Giunti.
- Fonzi, A., Genta, E., y Menesini, E. (1993). *Questionario sulle prepotenze tra ragazzi a scuola* [Cuestionario sobre el acoso entre niños en la escuela]. Dipartimento di Psicologia Generale dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università degli Studi di Firenze.
- Fraietta, P. (28 octubre, 2015). *Il paradosso del Gruppo della Trasgressione* [La paradoja del Grupo de Transgresión]. Recuperado de <http://www.trasgressione.net/pages/Cooperativa/Paradosso-Trasgressione.html>
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós-MEC.
- Funk, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53–78.
- Furlán, A., Saucedo, C., y Lara, B. (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Universidad de Guadalajara.
- Garaigordobil, M., y Oñedera, J. A. (2010). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.

- García-Raga, L., Boqué, M. C., y Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 103–119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>
- García Raga, L., y López, R. (2010). *La convivencia escolar: una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Universitat de València.
- García Raga, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531–555.
- García-Raga, L., y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 93–106.
- GB: insegnanti potranno fare uso della forza [GB: los profesores podrán hacer uso de la fuerza] (2 abril, 2007). *Corriere Della Sera*. Recuperado de https://www.corriere.it/Primo Piano/Cronache/2007/04_Aprile/01/scuola_forza_gran_bretagna.html
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., y Costabile, A. (1996). Le prepotenze tra bambini a scuola. *Età Evolutiva*, 53, 73–80.
- Genta, M. L. (Coord.) (1997). Bologna: prepotenza sociale in bambini di 8-11 anni [Bologna: Acoso social en niños de 8 a 11 años]. En A. Fonzi (Coord.), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento* (pp. 50–65). Giunti.
- Genta, M. L.(Coord.) (2002). *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola* [Bullying. Niños agresivos en la escuela]. Carocci.

- Genta, M. L., Pieracci, L., y Canei, B., (2002). La ricerca osservativa sul bullismo e la ricreazione [Investigación observacional sobre el acoso y el ocio]. En M. L. Genta (Coord.) (2002). Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola (pp. 65–80). Carocci.
- Giorgi, R., Scoccia, S., y Antonucci, A. (2000). Bullismo: analisi e prevenzione del fenomeno. Un'indagine su insegnanti, operatori e alunni dell'Italia Centrale [Bullying: análisis y prevención del fenómeno. Una encuesta entre profesores, educadores y alumnos de Italia Central]. *Attualità in psicologia*, 2, 170–184.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
- Gomes, A., Costa-Martins, M., Silva, B., Ferreira, E., Nunes, O., y Castro-Caldas, A. (2022). How Different are Girls and Boys as Bullies and Victims? Comparative Perspectives on Gender and Age in the Bullying Dynamics. *Int. J. Educ. Psychol.* 11, 237–260.
- Graham, S., Bellmore, A. D., y Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363–378.
- Habermas, J. (1984). *Ciência y técnica como ideología*. Técno.
- Hadfield, S., y Hasson, G. (2013). *Come essere assertivi in ogni situazione* [Cómo ser asertivo en cualquier situación]. Franco Angeli/Trend.
- Hanewinkel, R., y Knaack, R. (1997). Mobbing: Eine Fragebonstudie zum Ausmass von Aggerssion und Gewalt an Schulen [Acoso escolar: estudio mediante cuestionario sobre el alcance de la agresión y la violencia en las escuelas]. *Empirische Pädagogik*, 11, 403–422.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Accelerated Development.

- Ibarrola-García, S., e Iriarte Redín, C. (2012) *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Ediciones Pirámide.
- Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional. Percepciones del profesor mediador. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 367–384.
- Kumpulainen K., y Rasanen E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse Negl.*, 24(12), pp. 1567–1577. doi: 10.1016/s0145-2134(00)00210-6
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Los libros de la Catarata.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools*. Paul Chapman Publishing.
- Legge 176/1991 (27 mayo, 1991). Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo [Ley 176/1991. Ratificación y aplicación de la convención sobre los derechos del niño]. <http://www.comune.jesi.an.it/MV/leggi/1176-91.htm>
- Legge 312/1980 (11 julio, 1980). Nuovo assetto retributivo-funzionale del personale civile e militare dello Stato [Ley 312/1980. Nueva estructura salarial-funcional del personal civil y militar del Estado]. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1980-07-11;312>
- Leopardi, L. (2009). Racionalidad teórico-metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa. *Diálogos Educativos*, 18, 46–65.
- López, L., y Sabater, C. (2018). *Acoso escolar. Definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Pirámide.
- Maggi, M. (Ed.) (2006). *Crescere in commune* [Crecer en común]. Nuova Editrice Berti.

- Maggi, M., y Buccoliero, E. (Coords.) (2006). *Progetto Bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione* [Proyecto Bullying. Experiencia y comparación de cuatro proyectos de prevención]. Berti.
- Maines, B., y Robinson, G. (1991). *Stamp out Bullying*. Lane Duck Publishing.
- Mameli, C. (2000). Bullismo e cultura: due mondi a confronto [Acoso escolar y cultura: dos mundos comparados]. *Aree*, 31, 10–12.
- Margheri, C. (2004). Disagio giovanile nelle scuole superiori [Malestar juvenil en los institutos]. *Docete*, 6, 281–292.
- Marini, F., y Mameli, C. (1999). *Il bullismo nelle scuole* [El acoso en las escuelas]. Carocci.
- Marini, F., y Mameli C. (2004). *Bullismo e adolescenza* [Acoso y adolescencia]. Carocci.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79–95.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339–355.
- Menesini, E. (1998). Bullismo che fare? Prevaricatori e vittime tra i banchi di scuola [Acoso escolar ¿qué hacer? Acosadores y víctimas en la escuela]. *Psicologia contemporanea*, 149, pp. 38–44.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola* [Acoso escolar ¿qué hacer? Prevención y estrategias de intervención en las escuelas]. Giunti.

- Menesini, E. (Ed.) (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all' intervento* [Acoso escolar: acciones escolares eficaces. Vías italianas de prevención e intervención]. Erickson.
- Menesini, E., y Gini, G. (2000). Il bullismo come fenomeno di gruppo. Adattamento e validazione del Questionario Ruoli dei Partecipanti alla popolazione italiana [El acoso como fenómeno de grupo. Adaptación y validación del Cuestionario de Roles de los Participantes en la población italiana]. *Età evolutiva*, 66, pp. 18–32.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisen, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., y Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparision across six European Countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455–463. doi: 10.1089/cyber.2012.0040
- Miller, W. R. (1983). Motivational interviewing with problem drinkers. *Behavioural Psychotherapy*, 11, 147–172.
- Miller, W. R., y Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. Guildford Press.
- Miller, W. R., y Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: preparing people for change*. Guilford Press.
- Molinari, L., Corsano, P., y Cigala, A. (2005). *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento in classe* [Psicología de los procesos evolutivos y adaptativos en el aula]. Il Mulino.
- Moreno, J. M., y Torrego, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. UNED.
- Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos del Niño (20 noviembre, 1989).

- Naciones Unidas, Declaración de los Derechos del Niño (20 noviembre, 1959).
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support system in challenging school bullying: The perspectives and the experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 18(4), 437–452.
- Nix, C., y Hale, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: an examination of controlled confrontation in at-risk school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 327–348.
- Nocentini, A., y Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized controlled trial. *Prevention Science*, 17, 1012–1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>
- Novara, D., Rubinacci, C., Positò, F., Landolfo, M., Garuti, I., Sgalla, R., Emiliano, M., Chiarello, F., Iarussi, O., y Gigante, L. (2000). Scuola, famiglie e giudici di fronte al bullismo [Escuela, familias y jueces frente al acoso]. *Minorigiustizia*, 2, 7–95.
- Olweus, D (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353–365). Academic Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D., (1996), *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono* [El acoso en la escuela. Niños oprimidos, niños opresores]. Giunti.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.

- Oppo, G. (Coord.) (2001). *Il bullismo tra i banchi di scuola* [Acoso en las aulas]. Ed. Coop Sociale Lariso.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143–158.
- Ortega, R. (Coord.) (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Junta de Andalucía.
- Pastorelli, C. (1997). Palermo: variabili macrosociali e differenze di genere [Palermo: variables macrosociales y diferencias de género]. En A. Fonzi (Coord.), *Il bullismo in Italia. Ricerche e prospettive d'intervento dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento* (pp. 161–175). Giunti.
- Pereira, B., Mendoza, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L., y Smith, P. K. (1996). Factors and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 91–105). David Fulton.
- Pisano, L., y Saturno, M. E. (2004). Lavorare sul bullismo o nel bullismo? Riflessioni epistemologiche ed aspetti metodologici dell'intervento nelle scuole superiori [¿Trabajar sobre el acoso o en el acoso? Reflexiones epistemológicas y aspectos metodológicos de la intervención en centros de enseñanza secundaria]. 1º parte. *Aree*, 52, 8–23.
- Pisciotta, S. (2002). L'educazione socio-affettiva per la prevenzione contro il bullismo nel contesto scolastico. Ricerca realizzata in due scuole elementari di Palermo [Educación socioafectiva para la prevención del acoso en el contexto escolar. Investigación realizada en dos escuelas primarias de Palermo]. *Esperienze sociali*, 1, 19–27.

- Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros (20 enero, 2006), sobre las reglas penitenciarias Europeas. Recuperado de https://www.acaip.es/images/docs/REGLAS_PENITENCIARIAS_EUROPEAS.pdf
- Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa, Nº R(87)20 (17 septiembre, 1987). relativa a las reacciones sociales ante la delincuencia juvenil. Recuperado de <https://cendocps.carm.es/convocatorias/Recomendaci%C3%B3n%20CE%20n%C2%BA%20R%2087-20.pdf>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (20 Diciembre, 2006), relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0952&from=DE>
- Rettew, D. C., y Pawlowsky, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235–242.
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. doi: 10.1080/00224545.1993.9712116. PMID: 8464217
- Rodicio, M., e Iglesias, M. (2011). *Acoso Escolar, diagnóstico y prevención*. Biblioteca Nueva.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiporta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal for Behaviour Development*, 35, 405–411. doi: 10.1177/0165025411407457
- Sampson, R. (2002). *Bullying in Schools – Problem-oriented guides for police series, Guide No. 12*. U.S. Department of Justice.
- Semeraro, S. (2005). Ricomincia la scuola: attenti ai bulli [La vuelta al cole: cuidado con los abusones]. *Specchio*, 482, 27–32.

- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship. A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (con Comoglio, M.). (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. LAS.
(Trabajo original publicado en 2001)
- Sharp, S., y Smith, P. K. (Eds.) (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative* [Abusones y acosadores en la escuela. Prevención y técnicas educativas]. Erickson.
- Silva, I., y Torrego, J. C. (2017). Percepción del Alumnado y Profesorado sobre un Programa de Mediación entre Iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214–238.
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–54. doi: 10.1089/cyber.2012.0040
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using Interpretative Phenomenological Analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11(2), 261–271.
- Smith, J. A., y Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage Publications Ltd.
- Smith, P. K. (Coord.) (2003a). *Violence in Schools: the response in Europe*. Routledge Falmer.
- Smith, P. K. (2003b). L'impiego di vignette per lo studio delle definizioni di bullismo in bambini provenienti da paesi diversi [El uso de dibujos animados para estudiar las definiciones de acoso escolar en niños de distintos países]. *Età evolutiva*, 74, 51–59.
- Smith, P. K. (2018). *The Psychology of School Bullying*. Routledge.

- Smith, P. K., y Monks, C. (2002). Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola [Relaciones entre niños implicados en problemas de acoso escolar]. En M. L. Genta (Ed.), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola* (pp. 19–38). Carocci.
- Smith, P. K., y Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smorti, A. (Coord.) (2003). Bullying e prepotenze: ricerche sul significato [Bullying y prepotenze: investigación sobre el significado]. *Età evolutiva*, 74, 303–313.
- Smorti, A., Ciucci, E., y Fonzi, A. (1997). La provincia di Firenze: prepotenze e dinamica sociale [La provincia de Florencia: acoso y dinámica social]. En A. Fonzi (Coord.) (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento* (pp. 66–91). Giunti.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revista sistemática. *Revista de Psicología y Educación/ Journal of Psychology and Education*, 15(1), 1–15. doi:10.23923/rpye2020.01.182
- Tassi, F. (2001). Il bullismo scolastico: problemi aperti e prospettive d'intervento [Acoso escolar: cuestiones abiertas y perspectivas de intervención]. *Cittadini in crescita*, 2, 44–53.
- Tintori, A., Ciancimino, G., Bombelli, I., De Rocchi, D., y Cerbara, L. (2023). Children's Online Safety: Predictive Factors of Cyberbullying and Online Grooming Involvement. *Societies*, 13(2), 47. <https://doi.org/10.3390/soc13020047>
- Torrego, J. C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Narcea.
- UNESCO (2007). *Informe sobre la Reunión de expertos “Poner fin a la violencia en la escuela. ¿Qué soluciones?”*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155767s.pdf>

- UNESCO (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. Recuperado de <http://www.infocoonline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- Uruñuela, P. M. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 78–81.
- Valenti, C. (2004). Teatro e disagio [Teatro e incomodidad]. *Economia della cultura*, 4, 547–556.
- Vergati, S. (2003). *Bully Kids. Socializzazione disadattante e bullismo fra i preadolescenti* [Niños acosadores. Socialización inadaptada e intimidación entre preadolescentes]. Bonanno.
- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying, and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34–52). David Fulton.
- Wald, P. J., y Castleberry, M. S. (con Comoglio, M.) (2010). *Insegnanti che apprendono – Costruire una comunità professionale che apprende* [Insegnanti che apprendono – Costruire una comunità professionale che apprende]. LAS. (Trabajo original publicado en 2000)
- Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D., y Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 68, 65–73. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.04.006
- Wilson, J. (2007). *Piantatela! Chi l'ha detto che il bullismo esiste solo tra maschi?* (D. Paggi, Trad.). Salani. (Trabajo original publicado en 1996)
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.

- Yang, S., Stewart, R., Kim, J., Kim, S., Shin, I., Dewey, M. E., Maskey, S., y Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 309–318. doi: 10.1007/s00787-012-0374-6
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139–174.

ANEXOS

ANEXO 1. Encuesta sobre legalidad

Indagine sulla legalità

Il questionario che ti proponiamo fa parte di un'indagine - promossa dall'Osservatorio in materia di legalità, istituito presso il Consiglio Regionale della Lombardia, e realizzata con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale e di Eupolis Lombardia - con lo scopo di conoscere come viene percepito il tema della legalità da parte degli studenti delle scuole secondarie di II grado della nostra regione.

I risultati dell'indagine saranno presentati in occasione della "Giornata regionale dell'impegno contro le mafie e in ricordo delle vittime", prevista per il 21 marzo 2013, a cui sarà invitata una rappresentanza delle scuole che hanno preso parte al progetto.

Ti ricordiamo che il questionario è uno strumento importante per conoscere la tua opinione ed è finalizzato ad elaborare iniziative che meglio rispondano alle esigenze dei giovani, pertanto seppur non esistano risposte "giuste" o "errate", l'importante è che l'opinione che fornirai sia "seria".

Ti informiamo inoltre che le informazioni personali che potrai comunicarci nel corso della rilevazione saranno trattate da Eupolis Lombardia - Istituto Superiore per la ricerca, la statistica e la formazione - nel rispetto della normativa D.lgs 196/2003 e restituiti in forma anonima e aggregata in modo che non sia possibile risalire alla tua identità o collegare ad essa le tue risposte.

Se durante la compilazione hai qualche dubbio puoi chiedere al professore presente in classe.

Buon lavoro e grazie per la collaborazione!

Indagine sulla legalità

***1. Ti proponiamo una serie di affermazioni sull'idea di legalità. Tu personalmente quanto sei d'accordo con ognuna di esse?**

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
Disobbedire "attivamente" ad una legge è spesso l'unico modo per ottenerne il cambiamento	☐	☐	☐	☐
Se si riesce a farlo impunemente conviene trasgredire le leggi contrarie ai propri interessi	☐	☐	☐	☐
Osservare le leggi è, comunque, la strada più conveniente per stare tranquilli	☐	☐	☐	☐
Le leggi vanno rispettate sempre, anche quando le si considera sbagliate	☐	☐	☐	☐
Le leggi difendono, di fatto, solo gli interessi di certi gruppi sociali	☐	☐	☐	☐
Le leggi difendono gli interessi della collettività	☐	☐	☐	☐

Indagine sulla legalità

***2. Quali delle seguenti voci si avvicinano maggiormente alla tua idea di legalità? (Indica le prime tre risposte in ordine di importanza)**

	Prima	Seconda	Terza
Obbligo/Imposizione	☐	☐	☐
Solidarietà	☐	☐	☐
Regole	☐	☐	☐
Rispetto	☐	☐	☐
Uguaglianza	☐	☐	☐
Democrazia	☐	☐	☐
Giustizia	☐	☐	☐
Libertà	☐	☐	☐
Pace	☐	☐	☐

Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

*3. Secondo te quanto è grave commettere ciascuna delle seguenti azioni?

	Per niente grave	Poco grave	Abbastanza grave	Molto grave
Comprare merce contraffatta	☐	☐	☐	☐
Non pagare le tasse	☐	☐	☐	☐
Accettare denaro non dovuto in cambio di favori	☐	☐	☐	☐
Non pagare il biglietto sui mezzi di trasporto	☐	☐	☐	☐
Gettare rifiuti per terra o sporcare luoghi pubblici	☐	☐	☐	☐
Consumare cocaina e altre droghe pesanti	☐	☐	☐	☐
Consumare marijuana e hashish	☐	☐	☐	☐
Comprare qualcosa sapendo che proviene da un furto	☐	☐	☐	☐

Indagine sulla legalità

*4. E quanto è grave assumere ciascuno dei seguenti comportamenti?

	Per niente grave	Poco grave	Abbastanza grave	Molto grave
Sfruttare una posizione di potere per ottenere favori personali	☐	☐	☐	☐
Rubare in un negozio	☐	☐	☐	☐
Giocare d'azzardo	☐	☐	☐	☐
Non rispettare il codice della strada	☐	☐	☐	☐
Fare a botte con i tifosi di una squadra avversaria	☐	☐	☐	☐
Non denunciare chi si è visto rubare	☐	☐	☐	☐
Scaricare musica da internet senza autorizzazione	☐	☐	☐	☐
Lavorare in nero	☐	☐	☐	☐

Indagine sulla legalità

***5. A tuo parere, quali sono i motivi che possono spingere un/a ragazzo/a della tua età ad assumere comportamenti illegali? (Puoi dare fino ad un massimo di tre risposte)**

- ☐ La mancanza di valori in cui credere
- ☐ L'ignoranza
- ☐ Punizioni previste poco severe
- ☐ Contesto familiare
- ☐ Desiderio di potere
- ☐ L'influenza dell'ambiente e le cattive frequentazioni (contesto sociale)
- ☐ Desiderio di guadagno facile
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

*6. Cosa penseresti se qualcuno dei tuoi amici assumesse i comportamenti di seguito elencati?

	Non ci vedo nulla di male	Non si dovrebbe fare ma può capitare	E' un comportamento inammissibile
Guidare sotto l'influenza dell'alcool	☐	☐	☐
Salire sui mezzi pubblici senza biglietto	☐	☐	☐
Consumare marijuana e hashish	☐	☐	☐
Scrivere sui muri con lo spray e/o gettare rifiuti per terra	☐	☐	☐
Acquistare sigarette di contrabbando	☐	☐	☐
Scaricare musica/video da internet senza autorizzazione	☐	☐	☐
Consumare cocaina e altre droghe pesanti	☐	☐	☐
Non pagare volontariamente una consumazione al bar	☐	☐	☐
Acquistare un capo d'abbigliamento contraffatto	☐	☐	☐

Indagine sulla legalità

*7. Quanto hanno influito sulla tua idea di legalità:

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
I media (stampa/TV/internet/letture specifiche/film)	☐	☐	☐	☐
La scuola	☐	☐	☐	☐
Gli amici/conoscenti	☐	☐	☐	☐
I genitori	☐	☐	☐	☐

8. Se ci sono altre figure, oltre quelle elencate, che hanno influito sulla tua idea di legalità, ti chiediamo di riportarle nello spazio sottostante

Indagine sulla legalità

***9. Cosa ti piacerebbe che la scuola facesse per far comprendere ai giovani il concetto di legalità? (Puoi dare fino ad un massimo di tre risposte)**

- ☐ Visite guidate presso istituzioni specifiche (tribunali, carceri, comunità, commissariati, comandi di polizia, ecc..)
- ☐ Proiezione di video o film sul tema della legalità
- ☐ Itinerari didattici specifici (corsi) sulla legalità
- ☐ Discussioni in classe con l'obiettivo di accogliere e ascoltare con atteggiamento non giudicante le esperienze dei ragazzi
- ☐ Letture di testi specifici sul tema della legalità
- ☐ Incontri con operatori esperti del settore (educatori, funzionari delle Forze dell'Ordine, ...)
- ☐ Testimonianze di persone
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

*10. Sapresti dirmi cosa si intende per criminalità organizzata? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Organizzazioni ben strutturate che, avvalendosi della loro forza di intimidazione e dell'omertà, compiono reati con lo scopo di ottenere un potere economico, anche attraverso l'infiltrazione nella Pubblica Amministrazione
- ☐ Bande che si organizzano per controllare un territorio
- ☐ Ne ho sentito parlare, ma non saprei dare una definizione ben precisa
- ☐ Non ne ho mai sentito parlare
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***11. Come sei venuto a conoscenza del fenomeno della criminalità organizzata? (Puoi dare fino ad un massimo di tre risposte)**

- ☐ Attraverso la scuola
- ☐ Attraverso i miei genitori
- ☐ Attraverso amici/conoscenti
- ☐ Attraverso i media (stampa/TV/Internet/letture specifiche/film)
- ☐ Nessuna in particolare
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***12. Secondo te , la criminalità organizzata: (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ E' un fenomeno tipicamente meridionale
- ☐ E' un fenomeno presente in tutto il territorio nazionale
- ☐ Esiste anche in Europa
- ☐ E' un fenomeno mondiale

Indagine sulla legalità

***13. In quali ambiti, secondo te, la criminalità organizzata ha maggiore interesse? (Puoi dare fino ad un massimo di tre risposte)**

- ☐ Edilizia
- ☐ Sfruttamento della prostituzione
- ☐ Attività commerciali
- ☐ Spaccio di droga
- ☐ Contraffazione (abbigliamento, alimenti, medicinali...)
- ☐ Traffico di armi
- ☐ Smaltimento di rifiuti
- ☐ Pubblica amministrazione
- ☐ Gioco d'azzardo
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***14. Quali sono le prime tre azioni illegali che ti vengono in mente quando si parla di criminalità organizzata?**
(Puoi dare fino ad un massimo di tre risposte)

- ☐ "Pizzo"/Estorsione
- ☐ Attentati intimidatori
- ☐ Riciclaggio di denaro sporco
- ☐ Corruzione dei pubblici dipendenti
- ☐ Usura
- ☐ Tratta degli essere umani
- ☐ Contrabbando (di tabacco/opere d'arte/...)
- ☐ Lavoro nero
- ☐ Spaccio di droga
- ☐ Sfruttamento della prostituzione
- ☐ Smaltimento illegale di rifiuti
- ☐ Abusivismo edilizio
- ☐ Gestione di scommesse clandestine
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***15. Secondo te in che modo lo Stato sta operando per contrastare la criminalità organizzata? (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ Sta agendo in maniera corretta, ma la criminalità organizzata è molto diffusa sul territorio e difficile da sconfiggere
- ☐ Sta agendo in maniera corretta e con il tempo riuscirà a sconfiggere le organizzazioni criminali
- ☐ Sta facendo abbastanza
- ☐ Sta facendo poco o nulla
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***16. Secondo te, quali di queste iniziative lo Stato dovrebbe intraprendere per sconfiggere la criminalità organizzata? (Puoi dare fino ad un massimo di tre risposte)**

- ☐ Colpire la criminalità organizzata nei suoi interessi economici
- ☐ Inasprire le pene
- ☐ Combattere la corruzione e/o il clientelismo
- ☐ Dare più posti di lavoro
- ☐ Educare i giovani alla legalità
- ☐ Agevolare il pentitismo
- ☐ Esercitare un maggior controllo sul territorio
- ☐ Confiscare i beni acquisiti illegalmente e riutilizzarli per scopi sociali
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità***17. Quanto ti fidi:**

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Della magistratura	☐	☐	☐	☐
Della Chiesa	☐	☐	☐	☐
Delle forze dell'ordine	☐	☐	☐	☐
Degli insegnanti	☐	☐	☐	☐
Dei tuoi genitori	☐	☐	☐	☐
Dei politici	☐	☐	☐	☐
Del Presidente della Repubblica	☐	☐	☐	☐
Dei tuoi amici	☐	☐	☐	☐

Indagine sulla legalità

***18. Riguardo alle regole da far rispettare, come si sono comportati i tuoi genitori? (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ Ti hanno imposto le regole e punito sempre quando non le hai rispettate
- ☐ Ti hanno insegnato come comportarti anche con piccole punizioni
- ☐ Hanno preferito convincerti senza punizioni
- ☐ Sono stati poco presenti e distratti sulle regole
- ☐ Hanno lasciato che in casa ognuno si comportasse come credeva
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***19. Quali, tra i seguenti, sono i valori più importanti per te? (Indica le prime tre risposte in ordine di importanza)**

	Prima	Seconda	Terza
Altruismo	☐	☐	☐
Rispetto per gli altri	☐	☐	☐
Furbizia	☐	☐	☐
Famiglia	☐	☐	☐
Libertà	☐	☐	☐
Bellezza	☐	☐	☐
Successo/fama	☐	☐	☐
Onestà	☐	☐	☐
Amicizia	☐	☐	☐
Fede	☐	☐	☐
Ricchezza	☐	☐	☐
Coraggio	☐	☐	☐
Pace	☐	☐	☐
Istruzione/cultura	☐	☐	☐
Altro (specificare)			

Indagine sulla legalità***20. Che tipo di persona ti piacerebbe diventare? (Indica le prime tre risposte in ordine di importanza)**

	Prima	Seconda	Terza
Ricca	☐	☐	☐
Famosa	☐	☐	☐
Furba	☐	☐	☐
Generosa	☐	☐	☐
Responsabile	☐	☐	☐
Altruista	☐	☐	☐
Rispettosa	☐	☐	☐
Geniale	☐	☐	☐
Stimata	☐	☐	☐
Affidabile	☐	☐	☐
Di successo	☐	☐	☐

Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

***21. Ti piacerebbe far parte delle Forze dell'Ordine?**

Per nulla

☐

Poco

☐

Abbastanza

☐

Molto

☐

Indagine sulla legalità

***22. Ti piacerebbe far parte di un'Associazione che si occupa di contrastare l'illegalità e/o educare alla legalità?**

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

Faccio già parte di
un'associazione di questo
tipo

☐
☐
☐
☐
☐

Indagine sulla legalità

***23. Potresti specificare a quale associazione fai parte?**

Indagine sulla legalità

Ancora poche domande e il questionario sarà finito!

***24. Quale è la tua età? (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20

***25. Sei: (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina

***26. Quale è la tua cittadinanza? (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ Italiana/Comunitaria
- ☐ Straniera/extra comunitaria

Indagine sulla legalità

***27. Quale indirizzo scolastico frequenti? (E' prevista una sola risposta)**

- ☐ Liceo
- ☐ Professionale
- ☐ Tecnico

***28. Quale classe frequenti?**

- ☐ IV superiore
- ☐ V superiore

***29. La tua scuola è:**

- ☐ Statale
- ☐ Paritaria

Indagine sulla legalità

30. Qual è il titolo di studio di tuo padre? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Nessuno
- ☐ Licenza elementare
- ☐ Licenza media
- ☐ Licenza scuola media superiore
- ☐ Laurea/Post laurea

31. Qual è il titolo di studio di tua madre? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Nessuno
- ☐ Licenza elementare
- ☐ Licenza media
- ☐ Licenza scuola media superiore
- ☐ Laurea/Post laurea

Indagine sulla legalità

32. Qual è la condizione occupazionale di tuo padre? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Operaio, artigiano, contadino
- ☐ Impiegato, insegnante
- ☐ Commerciante, professionista autonomo
- ☐ Dirigente, imprenditore
- ☐ Disoccupato o in mobilità
- ☐ Pensionato/Inabile al lavoro
- ☐ Altro (specificare)

33. Qual è la condizione occupazionale di tua madre? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Operaia, artigiana, contadina
- ☐ Impiegata, insegnante
- ☐ Commerciante, professionista autonoma
- ☐ Dirigente, imprenditrice
- ☐ Casalinga
- ☐ Disoccupata o in mobilità
- ☐ Pensionata/Inabile al lavoro
- ☐ Altro (specificare)

Indagine sulla legalità

34. Leggi quotidiani? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Sì, tutti i giorni
- ☐ Sì, saltuariamente
- ☐ Sì, ma solo quelli sportivi
- ☐ No

35. Sei soddisfatto dei tuoi risultati scolastici? (E' prevista una sola risposta)

- ☐ Sì
- ☐ No

Indagine sulla legalità

36. L'intervista e' conclusa!

Ti ringraziamo per la collaborazione e ti invitiamo, se lo ritieni opportuno, ad aggiungere elementi che ti sembrano significativi sul tema della legalità, altrimenti clicca sul tasto "Fine".



ANEXO 2. Boletín informativo realizado por alumnos de 4º



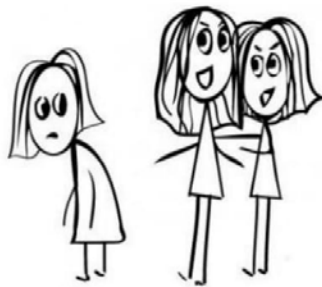
**IL BULLISMO:
UN FENOMENO CHE
CI RIGUARDA
MA CHE NON DEVE
APPARTENERCI.**

Realizzato dagli alunni delle classi quarte

Coordinato dalla docente Jessica Abbascià



ESISTONO DIVERSE FORME DI BULLISMO, LO SAPEVI?



Indiretto:

escludere dal gruppo, isolare, fare smorfie e gesti volgari, diffondere pettegolezzi e calunnie sul conto della vittima per danneggiare i rapporti di amicizia.



Diretto verbale:

minacciare, insultare, offendere, prendere in giro, esprimere pensieri razzisti...



Diretto fisico:

danneggiare fisicamente l'altro (percosse, calci, pugni, tirare i capelli) o rovinare gli oggetti degli altri.



**MA FACCIAMO UN PO' DI CHIAREZZA.
PER PARLARE DI BULLISMO DEVONO ESSERCI QUESTI
TRE ELEMENTI:**



ASIMMETRIA:

Disuguaglianza di forza e di potere.
C'è sempre qualcuno che prevarica e qualcuno che subisce



PERSISTENZA:

Gli episodi si ripetono nel tempo.
I bulli prendono di mira la vittima ogni volta che possono



INTENZIONALITA':

Lo scopo dei bulli è offendere e danneggiare un'altra persona.
Non lo fanno involontariamente, è un comportamento mirato!



IL BULLISMO NON E' UNO SCHERZO! CHIARIAMO LE DIFFERENZE:

SCHERZO

Evento divertente, tra amici, che non ha l'intenzione di ferire

LITIGIO

Bisticcio momentaneo legato ad incomprensioni e competizione

BULLISMO

Prepotenze ripetute verso una persona più debole per danneggiarla

RICORDA, LE PAROLE CHIAVE DEL BULLISMO SONO:

ASIMMETRIA

PERSISTENZA

INTENZIONALITA'



**STIAMO PARLANDO DI UN VERO E PROPRIO
FENOMENO SOCIALE!
SAI COSA SIGNIFICA?**



SIAMO TUTTI RESPONSABILI:

Il bullo agisce perché qualcuno si schiera dalla sua parte!
La vittima è considerata inferiore da un intero gruppo.
Chi guarda sta zitto e nel silenzio sostiene il bullo.

**CIASCUNO DI NOI PUO' FARE QUALCOSA PER
PREVENIRE IL BULLISMO.**



**COLLABORIAMO, SENZA ESCLUDERE
NESSUNO.**

Ognuno di noi è una risorsa per il gruppo. Già, perché ognuno di noi è unico e speciale e potrebbe nascondere delle qualità brillanti!



**CERCHIAMO DI CAPIRE COME SI
SENTONO GLI ALTRI.**

Magari noi non ci comporteremmo mai come loro ma dobbiamo avere **rispetto** per i diversi punti di vista. Parliamone e confrontiamoci da buoni amici.

Se cerchiamo di capire gli altri, gli altri cercheranno di capire noi. Meglio evitare i malintesi!



**FORSE NON CI AVEVATE MAI PENSATO MA SE ESISTE
UNA VITTIMA ED ESISTONO DEI BULLI E' PERCHE' NOI
LI CREIAMO.**



Quando mettiamo qualcuno in disparte e lo facciamo sentire solo.



Quando insultiamo ingiustamente e pesantemente.



Quando ridiamo alle spalle dei compagni o se qualcuno fa i dispetti agli altri.



Quando ci alleiamo con chi sembra più forte solo per paura o per auto-difesa.



Quando restiamo in silenzio a guardare.



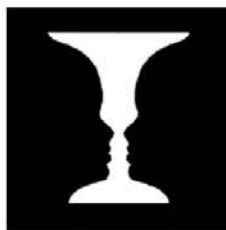
DOBBIAMO ESSERE UNITI PER AIUTARE LA VITTIMA



ANZI, NON DOVREBBE MAI ESSERCI UNA VITTIMA!



Non emarginiamo nessuno. Abbiamo il diritto di essere diversi.
Se tu fossi in difficoltà vorresti essere aiutato, anche per gli altri è così!



Cosa vedi nell'immagine a fianco?
Un calice? Risposta corretta!
Due volti di profilo? Giusto!
Due risposte differenti ma entrambe corrette.
Ognuno di noi ha il suo punto di vista e può farci scoprire cose nuove ed interessanti!

**ACCETTA E RISPETTA IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALTRI:
PUO' ESSERE CORRETTO ANCHE SE TU NON LO CONDIVIDI!!**



**MA SE IL BULLO HA GIA' PRESO DI MIRA QUALCUNO?
ECCO QUALCHE CONSIGLIO:**



Non fate il suo gioco!

La vittima sta già soffrendo, non isolatela anche voi. Potreste invitarla a casa, giocare con lei, fare i compiti insieme, magari darle dei consigli. Si tratta di un vostro compagno e tutti voi sapete quanto l'amicizia sia importante!



Parlate con chi sta subendo.

Non sempre chi è in difficoltà chiede aiuto ma se vi rendete conto che un compagno è in difficoltà potete fare voi il primo passo. Parlare può servire a cambiare la situazione evitando situazioni più gravi. Ricordate che se non fate nulla sarete dalla parte del bullo!!



Fate capire a chi sta male che voi lo capite e che può contare sul vostro appoggio.

Nessuno vorrebbe essere solo in un momento di difficoltà, neanche voi! L'indifferenza è molto pericolosa. L'amicizia cura più di qualsiasi medicina!



Parlatene insieme con un adulto (insegnante, genitore, psicologo, un parente...) ma non lasciate che la vittima lo faccia da sola può essere molto più difficile per lei. Sapere di avere un amico con lei la farà sentire più sicura. Voi vi sentirete appagati. Cosa c'è di più bello della sincerità e della generosità? In cambio riceverete l'ammirazione dei tutti e tanta stima! Sareste un esempio positivo per tutti!



**ANCHE IL BULLO VA AIUTATO!
CERTO, E' SCORRETTO E CI FA PAURA MA E' UNA
PERSONA SOLA NELLA SUA RABBIA.
SE TI ACCORGI CHE UN TUO AMICO E' BULLO PROVA
A....**



Non ridete quando compie una delle sue bravate.

Lui si sentirà premiato dalle vostre risate e continuerà a comportarsi in quel modo. Piuttosto prendete le distanze dai suoi comportamenti prepotenti.



Parlate con lui.

Un bullo cerca solo di attirare l'attenzione sfogando tutta la sua rabbia. Fategli capire che in quel modo allontana tutti perché avranno paura di lui. Voi invece lo conoscete e sapete che in fondo non è cattivo come sembra. Non assecondatelo ma cercate di correggerlo. Un modo potrebbe essere quello di invitarlo a chiedere scusa!



Non fate finta di niente!

In questo modo il bullo continuerà ad essere prepotente e la vittima a soffrire. Si corre anche il rischio che le vittime aumentino e che i bulli diventino di più. Questo potrebbe essere pericoloso anche per voi.

Parlarne è un'ottima forma di prevenzione!



**PENSI DI ESSERTI COMPORTATO MALE CON QUALCUNO?
TI DIAMO QUALCHE CONSIGLIO:**



Fermati!

Quando siamo arrabbiati diventiamo istintivi e non ci rendiamo conto di cosa facciamo. Il più grande rischio che corriamo quando facciamo soffrire qualcuno è stare male a nostra volta!
Cerca di capire come rimediare.



Non vergognarti di chiedere scusa!

Mostreresti di essere una persona matura e responsabile. Vedrai, gli altri capiranno e tu starai meglio con te stesso!



Confrontati con qualcuno, che sia un adulto o un compagno!

Potrebbero aiutarti a capire come rimediare, darti consigli e comunicarti il loro punto di vista. In questo modo potai avere più informazioni sugli altri e magari qualche dritta che ti aiuterà a non commettere più gli stessi errori. Chi ci guadagna sei tu!!



TU INVECE VIENI SPESSO PRESO DI MIRA DA QUALCUNO?

NON STIAMO ZITTI!



Non subire in silenzio!

Hai il diritto di essere aiutato.

Non parlarne ti renderà più fragile, invece sei circondato di persone pronte a sostenerti. Non sei tu che stai sbagliando. Non sbagliare: non stare zitto. Parla!



Non reagire con la forza.

Rispondere alla prepotenza con la prepotenza è come usare una calamita per attirare le cattiverie. Passeresti tu dalla parte del torto.

Sarebbe più opportuno evitare i luoghi in cui potresti trovare i bulli e nel frattempo parlarne con qualcuno per evitare di subire altre ingiustizie.



Evita i luoghi isolati e chi ti offende!

Cerca di frequentare luoghi pubblici, dove trovare sempre dei punti di riferimento.

Se ti isoli per i bulli sarà più facile individuarti e ferirti, altrove troverai sempre qualcuno dalla tua parte, anche chi meno te lo aspetti!



Ricorda, non meriti quello che sta accadendo!

Tu hai delle qualità uniche, tutti siamo unici, anche tu. Perciò non abbatterti!!!

Nella tua vita ci sono dei punti di riferimento importanti: i genitori o gli insegnanti, magari i catechisti o l'istruttore in palestra, forse i nonni, uno zio o tuo cugino, anche un amico. Insieme a loro sarà tutto più facile!



ECCO ALCUNE DELLE NOSTRE RIFLESSIONI:

“Condividere è stato bello perché eravamo tra amici”

“Si ha sempre paura di essere giudicati. Ma se siamo tutti nella stessa situazione possiamo capire meglio come si sentono gli altri: dobbiamo metterci nei panni degli altri”

“Non è facile trovare le parole per spiegare le emozioni.

La presenza degli adulti ci fa sentire giudicati, tra noi invece è più semplice sappiamo di condividere le stesse situazioni. L'amicizia è una ricchezza!”



**VI SEGNALIAMO DEI NUMERI DI RIFERIMENTO MA....
RICORDATE, E' SEMPRE MEGLIO PARLARNE PRIMA
CON UN ADULTO!**



**SPORTELLLO DELLO
PSICOLOGO
A SCUOLA**

