

RAFAEL GRASA

Profesor titular de Relaciones Internacionales en la Universitat Autònoma de Barcelona

Es evidente que existe una alta preocupación por la violencia. Ésta no parece necesario justificarla, y menos en la era nuclear. La violencia es de difícil justificación en nuestra época si se mira al horizonte con las armas nucleares y su capacidad de destrucción total. DOMENACH lo ha expresado así:

«Puesto que no se puede ya contar con la violencia para detener la violencia, es preciso que cada sociedad, y la humanidad entera, si quiere salvarse, hagan prevalecer objetivos ecuménicos sobre los intereses particulares. Es preciso que una práctica del diálogo y una moral del amor, o simplemente de la comprensión, modifiquen las instituciones y las costumbres.».

Veamos, sin embargo, lo que se entiende por violencia, pues es éste un concepto sometido a muy diferentes interpretaciones. Para DOMENACH, es una definición poco compleja y de fácil comprensión, violencia es «el uso de la fuerza, abierta u oculta, con la finalidad de obtener, de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente». YVES MICHAUD define la violencia como «una acción directa o indirecta, concentrada o distribuida, destinada a hacer mal a una persona o a destruir ya sea su integridad física o psíquica, sus posesiones o sus participaciones simbólicas».

MCKENZIE define la violencia como el «ejercicio de la fuerza física con la finalidad de hacer daño o de causar perjuicio a las personas o a la propiedad; acción o conducta caracterizada por tender a causar mal corporal o por coartar por la fuerza la libertad personal».

Estas diferentes interpretaciones del concepto de violencia son, creo, suficientes para hacer comprensible algo elemental: la necesidad de abandonar el concepto limitado de violencia, en el sentido de asimilarlo simplemente a algunos tipos de violencia física. La violencia no es solamente un determinado tipo de acto, sino también una determinada potencialidad. No se refiere sólo a una forma de «hacer», sino también de «no hacer».

Llegamos así al punto en el que resulta esclarecedoras las definiciones y tipologías establecidas por GALTUNG. En 1969, en un artículo de gran repercusión publicado en el Journal of Peace Research. GALTUNG afirma que la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales.

Así, la violencia quedaría definida como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo. La violencia estará presente cuando lo potencial sea mayor que lo efectivo y, por definición, esto sea evitable.

GALTUNG introduce, en este trabajo, el concepto de violencia estructural, diferenciándola de la violencia física o directa. Para GALTUNG, hay cuatro tipos de violencias que aparecen cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas.

Violencia clásica. Es la violencia directa contra el cuerpo humano.

Pobreza. (Privación de necesidades humanas básicas). Es la pobreza condicionada estructuralmente.

Represión. (Privación de derechos humanos). Se trata de la represión condicionada estructuralmente). Es la intolerancia represiva.

Alienación. (Privación de necesidades superiores). Es la alienación condicionada estructuralmente, es decir, la tolerancia represiva.

El primer tipo de violencia forma parte de la violencia física, mientras que los otros tres configuran la violencia estructural. Para GALTUNG, la realización de la paz exigirá un análisis crítico de las estructuras, de las instituciones y otros tipos de organización social, de cara a determinar las situaciones perjudiciales para ciertos grupos. En otras palabras, y partiendo de la noción de violencia estructural, la verdadera paz exige una reestructuración del sistema, dado que implica la eliminación de cualquier tipo de violencia.

En años posteriores, buena parte del pensamiento sobre la paz se perfila a partir de esta tipología, aceptando normalmente una definición de paz como la siguiente: paz es una situación, un orden, un estado de cosas, caracterizado por un elevado grado de justicia y una expresión mínima de la violencia.

Según esta concepción, la dominante en la actualidad en el campo de la educación para la paz, los valores prioritarios serían la justicia y la igualdad. A su vez, (la iniciativa desde abajo) y se buscaría también la autorrealización de las personas. La paz no es una meta, un fin utópico, sino un proceso, algo hacia lo que se tiende. Tampoco existe rechazo del conflicto, consubstancial al ser humano, sino intento de aprender a resolverlo de forma alternativa. La paz, en síntesis, no es lo contrario de la guerra, sino la ausencia de violencia directa y estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

De acuerdo con la investigación para la paz, la definición de paz debe poner de manifiesto que ésta tiene una naturaleza política, o lo que es lo mismo: debe tener en cuenta tanto el poder como las necesidades humanas. Una definición de ese tipo, vinculada a la educación para la paz, es ofrece Birgit Brock-Utne a partir de una propuesta inicial de Mario Borelli: «por paz se entiende la ausencia de violencia en cualquier sociedad, dentro o fuera de ella, tanto en forma directa como indirecta. Además, ha de entenderse también la consecución no violenta de la igualdad de derecho, mediante la cual cada miembro de esa sociedad, a través de medios no violentos, participa de forma igualitaria en el poder de decisión que la regula y en la distribución de los recursos que la sostiene».

Así, la Educación para la Paz, en sentido positivo, podríamos caracterizar inicialmente de acuerdo con los siguientes rasgos:

a) presupone tomar partido en el proceso de socialización por valores que alienten el cambio social y personal.

b) cuestionarse al propio acto educativo, alejándose de la concepción tradicional, banca-

ria según la expresión de Freire, de la enseñanza como algo meramente transmisivo en el que el alumno es mero recipiente sobre el que trabaja el maestro-verdad.

c) poner el énfasis tanto en la violencia directa como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que alienten la participación crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes.

d) luchar contra la violencia simbólica, estructural, presente en el marco escolar.

e) intentar que coincidan fines y medios. Se trata de llegar a contenidos diferentes a través de medios distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de actuación.

f) combinando ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del «otro».

g) prestar tanta atención al currículum explícito como al currículum oculto a la forma de organizar la vida en la escuela. Como se sabe, el tener que enfrentarse día a día y durante una serie de años a los expectativas y rutinas institucionales de la escuela supone una enseñanza y un aprendizaje tácito de normas, valores, hábitos y disposiciones. Este ha de ser coherente con los contenidos manifiestos. La tolerancia, la participación, la empatía, la solidaridad y demás valores «alternativos» deben vivirse con el ejemplo.

Se trata, en suma, de aprender a pensar y a actuar de otra manera, algo que supera el mero discurso moral del «no os peleéis», «sed buenos», que va más allá del llamamiento genérico contra la guerra («la guerra es mala»), que no plantea la paz como algo quimérico, sino como un proceso por el que irá pasando de la desigualdad a la igualdad, de la injusticia a la justicia, de la indiferencia al compromiso.

Como señaló Magnus Haavelsrud hay educación para la paz si todo se queda en meras palabras, si no hay acción práctica, si el/la enseñante decide casi totalmente lo que ha de aprenderse y cómo, si no se sustituyen las estructuras de dominación por estructuras más igualitarias, si no hay estrategia de cambio y si, por el contrario, se da una aceptación acrítica de ciertos contenidos más o menos oficiales. En suma, hay que combinar investigación, educación y acción.

Así las cosas, parece claro que la educación para la paz tiene muchos puntos en común con parte de la tradición de renovación pedagógica y aun con los diversos procedimientos de personalización de la educación.

Referencias:

- Bastida, Anna, Cascón, Paco y Grasa, Rafael. Hazañas bélicas / Guerra y Paz. Octaedro. Barcelona. 1997.
- Brandoni, Florencia. Mediación escolar, Paidós. Buenos Aires. 1999.
- Comelius, Helena y Faire, Shoshana. Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente. Gaia. Madrid. 1995.
- Díaz-Aguado, M^a José. Programa de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. 1999. 2^a edic.
- Fernandez, Isabel. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Nancea. Madrid. 1998.
- GALTUNG, Johan. Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización. Gernika gogoratuz. Gernika. 2003.
- Olweus, D., Norway. En P.K. Smith y otros: Smith y otros. The Nature of School. 1999.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla. Mergablum. 2000.
- Ortega, R. Sánchez, V. y Menesini, E.: Violencia entre iguales y desconexión moral: El papel mediador de las emociones morales en un estudio transcultural con escolares españoles e italianos. (en prensa: Psicothema). 2002.

El fenómeno Bullying

El maltrato entre iguales, uno de los problemas de la violencia escolar, no el único.

RosarioOrtegaRuiz

Profesora de Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Universidad de Sevilla

La llamada violencia escolar está siendo entendida como el conjunto amplio de fenómenos que puede afectar la vida de los centros educativos, deteriorando el clima de convivencia necesario para que la escuela cumpla sus finalidades educativas. Nos aproximamos así a una definición poco precisa y muy usada por los medios de comunicación.

Por nuestra parte, hemos distinguido (Ortega, 2001) al menos cinco categorías: Vandalismo, o violencia contra los objetos, los bienes y en general los establecimientos educativos, venga ésta de dentro o de fuera, aunque más frecuentemente viene de fuera. Disruptividad, o violencia contra las finalidades educativas; una suerte de oposición agresiva contra las tareas escolares; los docentes suelen sentir que sus alumnos/as se oponen de forma agresiva a las actividades, tratando de violentar los procesos instructivos. Indisciplina, o violencia contra las convenciones con las que se gobierna la actividad escolar; una oposición a las normas que dificulta la vida en común. Maltrato interpersonal, una suerte de agresividad injustificada de unas personas hacia otras, sean estos los propios alumnos/as, en cuyo caso hablaríamos de malos tratos entre iguales; sea de alumnos/as a sus profesores; sea de éstos últimos a los primeros o entre familiares y docentes. Violencia interpersonal con resultados penales, una violencia que roza o penetra en la criminalidad, dados sus daños o consecuencias. No estamos aquí valorando el nivel de presencia de cada una de estas cinco categorías de fenómeno, ni afirmando nada sobre su malignidad, sus orígenes, sus factores, sus causas y sus consecuencias; establecemos un cierto orden en las etiquetas de cara a que se comprenda cual es nuestra posición teórica.

Hay que decir que para nosotros la violencia, tal y como afirma el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es "Acción y efecto de violentar, que a su vez es actuar contra el natural modo de proceder". El violento es el que "está fuera de su natural estado, situación o modo". Ciertamente que si se continua buscando sinónimos uno encuentra la crueldad, la violación de derechos, la agresividad injustificada, etc., pero siempre sobre la base semántica de que la violencia rompe, destruye, deteriora el natural y benéfico estado de las cosas y las personas. La violencia, implica siempre un principio de destrucción moral.

No es sólo por razones nominativas, sino de fundamento psicológico, que hemos distinguido la violencia de la agresividad en general y del comportamiento agresivo. En este sentido, los malos tratos entre iguales, tema concreto al que hemos dedicado más de diez años de trabajo investigador y de prevención, no es ni la única clase de violencia que acontece en el centro escolar, ni posiblemente la más importante; aunque ciertamente es el subtema más estudiado. Pero quisiera insistir en que el hecho de que sea un tema muy estudiado no

significa más que eso; que sabemos más de ese asunto, aunque ni lo sabemos todo ni todo lo que sabemos resulta útil.

Si tuviera que hacer una síntesis sobre el maltrato entre iguales, diría, como se viene repitiendo hasta la saciedad, que se trata de un fenómeno presente en todos aquellos contextos de relaciones interpersonales en los que están juntos, de forma más o menos obligatoria pero relativamente permanente, personas de igual estatus social que se ven obligadas por las circunstancias a compartir escenarios, trabajos, o simples actividades. Así pues, dado que los escolares que asisten a instituciones educativas de forma continuada están en estas condiciones, pueden, y de hecho así sucede, verse involucrados en problemas de malos tratos, aunque podrían evitarse si se actuara a tiempo y adecuadamente.

Se ha establecido (Olweus, 1999) que para poder hablar de bullying (una forma concreta de malos tratos entre escolares) las malas relaciones deben ser persistentes en el tiempo y estar bajo un sistema de no reciprocidad en el uso del poder social (entre la víctima y el agresor existiría un cierto desequilibrio de poder físico, psicológico o social, que connotaría a la víctima de indefensión y al agresor de prepotencia); así mismo, hablaríamos de maltrato cuando hay intencionalidad de hacer daño, aunque se niegue. Es por tanto, el maltrato entre iguales, un fenómeno específico; la indefensión de la víctima, la prepotencia o comportamiento abusivo del agresor y la pasividad de los espectadores crea un sistema de poder moralmente perverso que estructura y consolida en el tiempo el fenómeno; extraños sentimientos de vergüenza y culpa invaden a la víctima; igualmente perversos sentimientos de prepotencia e impunidad pueden llegar a hacer mucho daño al desarrollo moral del agresor.

Se ha excluido de esta definición la agresividad reactiva o proactiva, las peleas y discusiones fuertes, los insultos menores y recíprocos, etc.,. No se trata, como maliciosamente se ha dicho, que nos asustemos de la "mala boca" o de la cultura de la broma. Pero es cierto que éticamente no deberíamos permitir que el insulto pertinaz, la descalificación y la humillación, el rumor malicioso, el acoso físico enmascarado de cortejo, el hostigamiento y el chantaje sean considerados como bromas que los graciosos se permiten hacer a los que, a poco que les preguntemos, nos dirán que la cosa no tiene ninguna gracia.

Por nuestros estudios (Ortega y Mora-Merchán, 2000) y por los que hemos compartido con otros investigadores europeos (Smith y otros, 1999) sabemos que el fenómeno que hemos descrito está presente en casi todos los centros escolares, que afecta más a los centros de Primaria que a los de Secundaria (como tendencia general pueden verse implicados en este fenómeno entre el 15% y el 2% de los escolares, en nuestros centros); afecta más a los varones que a las chicas (especialmente en el papel de agresor de sus compañeros/as); adquiere distintas formas: maltrato verbal, físico, psicológico y social -especialmente la exclusión, la marginación y el racismo-; formas que cambia

con la edad y el sexo: desde el formato físico-verbal, al psicológico-social, respecto de la edad y de la violencia verbal, física y directa, para los chicos, a la violencia social e indirecta para las chicas; es un fenómeno que tiende a desaparecer alrededor de los 16 años, y quedar reducido a un problema de verdadera patología social, para los que permanecen en él (pocos pero ya muy afectados por el problema, sean estos víctimas o agresores); sabemos, así mismo, que las víctimas de sus iguales tienen, comparativamente, mejor pronóstico que sus congéneres agresores, es decir que se sale con menos daño del conflicto cuando se es la víctima, que cuando se es el agresor. Como generalidades sabemos poco más, aunque de cada una de estas ideas se podría entrar en multitud de detalles.

Hemos estudiado, poco todavía, causas y orígenes psicológicos, aunque disponemos de datos interesantes relativos a los factores emocionales y a la forma de interpretar los sentimientos ajenos que tienen los que agreden a sus compañeros y los que, por el contrario, son víctimas de ellos (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002 y Smorti, Ortega y Ortega-Rivera, 2002)

Pero la escuela tiene otros problemas de conflictividad, además del que se genera cuando las cosas empiezan a ir de la forma antinatural que dice el diccionario que es toda violencia. La escuela tiene el problema de la desmotivación de los alumnos/as para el estudio; así mismo, un serio problema es la dificultad que manifiesta para establecer una verdadera estructura democrática de participación, desde la cual construir normas y disciplinas basadas en los derechos de todos a participar en la política del centro; la escuela arrastra el problema básico de la escasa formación del profesorado para hacer frente a la compleja tarea de enseñar y educar. Cuando lo único que se valora es la instrucción y cuando las herramientas de las que se disponen son la nula capacitación psicopedagógica que la Universidad ofreció, en el periodo de formación inicial, a unos profesionales que tienen que enseñar y educar a adolescentes.

La escuela está buscando su lugar simbólico y moral en una sociedad en cambios profundos y rápidos, que además, se desentiende de la misma. En este sentido, y respecto del tema de la violencia, hay más preguntas que respuestas; de entre ellas, destacaríamos la siguiente ¿Cómo puede la escuela asumir su labor educadora en el marco de una población intercultural, empobrecida por sistemas económicos que permiten la aparición de grandes bolsas de pobreza, donde se desarrollan toda clase de violencias? Y de entre estas violencias, ¿qué hacer con la principal: la violencia estructural de una sociedad básicamente injusta, prepotente y que sacraliza el poder del más fuerte? Estas preguntas gruesas no deben impedirnos seguir trabajando en preguntas más concretas, pero sin olvidar cuales son los orígenes y los grandes factores de la violencia escolar, a la que, finalmente, no deberíamos confundir con el fenómeno natural de la agresividad aunque, evidentemente, toda violencia incluye una dosis importante de agresividad injustificada.

La autopsia practicada al adolescente muerto en Hondarribia revela palizas previas

La fiscalía de menores de San Sebastián ordena una investigación policial

PABLO ORDAZ. San Sebastián La autopsia practicada al cuerpo de Jokin, el chaval de 14 años que se arrojó desde la muralla de Hondarribia (Guipúzcoa) el pasado 21 de septiembre después de sufrir durante meses el

Al alba del martes 21, aprovechando que en su casa todos dormían, Jokin cogió la bicicleta, se dirigió a las murallas y se tiró. Su cadáver, oculto entre el césped, no se encontró hasta la tarde. Para entonces, sus padres ya habían empezado a descubrir horrorizados lo que Jokin les había estado ocultando durante meses. Un grupo de compañeros de su clase, el 4º A de ESO del Instituto Talaia de Hondarribia, lo venía sometiendo a una persecución sistemática a base de amenazas, palizas y vejaciones. Los resultados de la autopsia desvelaron ayer lo que Jokin nunca quiso contar. Además de las lesiones propias de la caída, los forenses han descubierto lesiones y magulladuras causadas con anterioridad, rastros de golpes en el pecho y en el abdomen, en los brazos y también en las piernas. El informe forense se refiere en varias ocasiones a "áreas equimóticas". Una equimosis es la mancha lívida, negruzca o amarillenta de la piel o de los órganos internos, que resulta de la sufusión de la sangre a consecuencia de un golpe. Los forenses calculan que esas lesiones tienen una antigüedad de ocho o diez días.

El viernes 17 de septiembre, sólo cinco días después del inicio del curso, la dirección del instituto telefonea a casa de Jokin. El chaval no ha ido a clase ni el jueves ni el viernes. Un portavoz del centro admite que ya sospechan el porqué. Los padres consiguen que su hijo les diga algo más. Confiesa que ha recibido una paliza cada día que ha ido: el lunes, el martes, el miércoles... El jueves, aunque su padre lo había acompañado hasta la puerta porque le cogía de paso, Jokin se da la vuelta y se va. Su madre le pide entonces que le diga quiénes son los autores. La respuesta del chaval da una idea del horror por el que está pasando: "¿Qué quieres, que me maten a hostias si te digo quiénes son?"

Noche del lunes

El lunes día 20, Jokin no tiene que ir al instituto. La dirección del centro les ha pedido a los padres que no acuda porque van a hablar con los presuntos agresores. El muchacho, aficionado a la informática, se pasa el día en su habitación, conectado a Internet. El día transcurre con normalidad. Por la noche, en la cena, Jokin y Xabier, su único hermano, de 19 años, charlan animadamente sobre la dimisión de Camacho. Xabier se va a la cama a eso de la una y media de la madrugada. Le da la impresión de que su hermano pequeño, con el que comparte cuarto y confidencias, duerme profundamente.

A la mañana siguiente, Jokin ya no está. Transcurren las horas y los padres dan parte a la Policía Local, a la Ertzaintza y también al Instituto. Esa misma tarde, en vista de que el muchacho sigue sin aparecer, la dirección del centro decide adelantar una reunión fijada para el miércoles. Están convocados los padres de Jokin y los de los

acoso de un grupo de compañeros de clase, confirma las sospechas de su familia. Los forenses encontraron hasta cinco zonas de su cuerpo con claros signos de haber recibido

numerosos golpes unos ocho días antes del suicidio. La fiscal de Menores de San Sebastián ha ordenado a la Ertzaintza que investigue lo sucedido. Ocho compañeras de Jokin han sido



Flores y velas en recuerdo de Jokin junto a la muralla de Hondarribia. / JESUS UHARTE

ocho presuntos agresores. Y es a partir de ahí donde los padres empiezan a enterarse de dos cosas terrible. La primera, la más grave, es el calvario vivido por su hijo. La segunda los deja perplejos: prácticamente todo el mundo en el instituto incluidos los profesores tiene noticias del acoso, pero nadie ha dicho nada ni tomado medida alguna. Mónica, una de las primas de Jokin, escribe tras el funeral una serie de preguntas que aún no tienen respuesta: "¿Dónde miraban los profesores mientras Jokin sufría delante de sus ojos? ¿Qué hace el Estado con nuestros hijos, en sus escuelas, cuando se los confiamos? ¿Qué clase de mundo estamos construyendo que hace de niños de 14 años torturadores sistemáticos y sin escrúpulos?"

El penúltimo capítulo del acoso a Jokin tiene su origen el pasado mes de agosto. El y otros compañeros pasan unos días de campamento en Zuaza (Alava). El monitor sorprende a 25 de ellos fumando hachís. Les dice que, nada más volver a Hondarribia, mandará una carta a sus padres contándoselo. Cuando los padres de Jokin la reciben, van a hablar con el monitor. Este les muestra su extrañeza: "Qué raro que sólo os hayáis interesado vosotros...". La madre de Jokin descubre que muchos de los chavales han conseguido interceptar la carta en el buzón. Tras ser sorprendidos, acusan a Jokin de chivato. Empiezan las palizas. En la reunión del martes 21, la madre de uno de los presuntos agresores defiende a su hijo y acusa a la de Jokin: "Tú, al decirnoslo, rompiste la lealtad de la cuadrilla". A eso de las seis de la tarde, un hombre que pasea su perro junto a las murallas, encuentra el cuerpo de un muchacho.

Mensaje desgarrador

Horas después del suceso, un compañero

escribe un mensaje desgarrador en el mismo chat de Internet en el que participaba Jokin: "kuant ms tiemp psa peor m sient es cmo un gusno ke cme mi interior x no abert defndid. (Cuanto más tiempo pasa peor me siento. Es como un gusano que come mi interior por no haberte defendido)"

Todos los testimonios caminan en la misma dirección. Se explican entonces los padres por qué el año pasado la odontóloga tuvo que cambiarle a Jokin el aparato de los dientes "Se lo rompieron de una paliza", desvela por fin una compañera, "yo estaba allí cuando le dieron la paliza, pero me dijeron que si decía algo irían a por mí". Se enteran también de que la inquina venía de antiguo. Al principio del curso anterior: Jokin sufrió una descomposición de vientre. Desde entonces, la persecución fue continua. Hay días que tiene que salir del instituto corriendo para que no lo alcancen y le peguen. Otros días, como el pasado martes 14 de septiembre, se encuentra al llegar a clasero de rollos de papel higiénico sobre los pupitres... Nada más ser levantado el cuerpo, la muralla de Hondarribia se llena de velas, flores y mensajes. En casi todos hay algo que, dentro de lo posible, conforta a la familia: el cariño de los chavales por Jokin. Pero también algo que mueve a la rabia, a la desesperación. En uno de ellos, firmado por siete chicas y un chico, se lee: "Si alguien hubiera tenido el valor suficiente como para confesar todo lo que sabía quizás no hubiera sucedido nada de esto. Sabemos que tú tampoco querías marchar, pero no había otra solución; lo sabemos, te has marchado. No volveremos a contemplar tu mirada, tu sonrisa".

Unas horas antes de tomar la fatal decisión, Jokin escribió en su chat de Internet: "Libre, oh, libre. Mis ojos seguirán aunque paren mis pies".

"Han estado comportándose como una banda de mafiosos"

San Sebastián

Junto al cordón policial, la familia de Jokin espera la confirmación de la terrible noticia. El director del instituto se acerca y, conmocionado por la tragedia tan reciente, comenta: "Estos chicos han estado comportándose como una banda de mafiosos. Quizás hemos actuado con demasiada lentitud". Más tarde, al ver que todos los indicios apuntan a la dejadez de la dirección del centro, se encierra en el silencio y da instrucciones estrictas de que nadie hable.

Así se lo ordena a los profesores. Y éstos van clase por clase trasladando la prohibición a los alumnos. Pero los chavales ya no pueden callar. Incluso algunos de ellos se sienten culpables por haber guardado silencio durante demasiado tiempo, por no haber defendido a su amigo Jokin. Hay quienes pese a la prohibición del centro, se han dirigido a los padres de Jokin y les han dicho: "Declararemos todo lo que ha pasado donde haga falta. Aunque el centro y nuestros padres no quieran. Nadie nos lo va a prohibir". Y son casi todos los que, preguntados por los periodistas a la salida del centro, confirman que el calvario de Jokin era conocido por todos, tanto alumnos como profesores "Pero no puede poner mi nombre, eh, que nos lo tienen prohibido", dicen mirando hacia atrás con desconfianza.

Sumergidos en la pena

Aunque sumergidos en la pena, a la familia de Jokin no deja de llamarle la atención que ninguno de los padres de los ocho alumnos apartados del centro como presuntos autores del acoso se haya puesto en contacto con ellos. Circunstancia agravada porque tres de los chavales son hijos de profesores del mismo instituto. Se sabe que uno de ellos ha pedido una baja por enfermedad y que otro tramita su traslado a otro pueblo de Guipúzcoa. También se da por seguro que tres de los ocho alumnos investigados tienen decidido dejar el centro.

Otro de los extremos que la Ertzaintza tiene intención de investigar es lo sucedido el martes día 14, segundo día de clase. Al parecer, el chaval no sólo fue humillado por sus compañeros, que hicieron pintadas alusivas al aniversario de su descomposición de vientre y sembraron los pupitres de rollos de papel higiénico. Entre el jolgorio general, la profesora ordenó a Jokin que recogiera todo.

Además de la investigación de la policía autonómica, la consejería de Educación del Gobierno vasco ha ordenado una investigación exhaustiva. La responsable del departamento, Angeles Iztueta, se acercó la pasada semana hasta Hondarribia para dar el pésame a la familia y garantizarle la investigación de los hechos

No saltó la luz de alarma

Jokin tuvo un problema: era listo. Sacaba buenas notas. Incluso en alguna ocasión acudió en auxilio de una profesora que naufragaba ante un problema informático. Durante los meses terribles en que sufrió las palizas y la humillación de sus compañeros de aula siguió sacando buenas notas. Quizás por eso, piensan ahora sus familiares, no saltaron las

alarmas, no se encendió la luz roja. Uno de sus tíos explica: "El chaval era introvertido, tenía su dosis de orgullo y era muy inteligente. Y yo creo que había desarrollado una doble personalidad hasta un límite insospechado, aun-

que esto suene impropio para un crío de su edad". Lo trágico del asunto es que, si algo no había sido Jokin en su corta vida, era chivato. De eso le acusaron cuando se descubrió lo del hachis del campamento, pero ni aun

en sus peores días, cuando ya tenía en su cuerpo los moratones que luego encontrarían los forenses, aceptó decir quiénes eran sus verdugos. Sus padres le ofrecieron cambiar de colegio, y dijo que no. Algunos amigos del pueblo le ofrecieron una nueva cuadrilla, y dijo que no. Protegió a los suyos de su sufrimiento.

Trabajo de clase

- 1 Lectura del caso.
- 2 Identifica la estructura del conflicto.
- 3 Análisis y valoración de la forma de encarar el conflicto por parte de Jokin, la pandilla y sus amigos.
- 4 Igualmente por parte del padre y la madre de Jokin y los profesores y profesoras.
- 5 ¿Qué hubieras hecho si fueras Jokin?
- 6 ¿Qué hubieras hecho si fueras otro alumno o alumna de la clase?
- 7 ¿Y si fueras un miembro de la pandilla?
- 8 ¿Cómo hubieras actuado si fueras profesor o profesora de Jokin?
- 9 ¿Alguna vez has vivido situaciones de acoso?
- 10 ¿Conoces un caso semejante?

Expresamos nuestro agradecimiento al diario EL País, a la profesora Rosario Ortega y al profesor Rafael Grasa por la autorización del uso de sus trabajos.