

ELS PROTOCOLS SOBRE ASSETJAMENT ESCOLAR A CATALUNYA I EL TRACTAMENT DE L'ASSETJAMENT A PERSONES LGTBIQ+

Nancy Carina Vernengo Pellejero*

Resum

El tractament de l'assetjament escolar se'ns ha mostrat, des de fa molt temps, com una autèntica i imperativa necessitat. Si bé qualsevol forma d'assetjament representa una situació de sotmetiment, control i violència contra altres persones, quan aquestes víctimes són nens i nenes o adolescents la qüestió es transforma en un problema social que afecta persones especialment vulnerables i incapaces de defensar-se. Conscient d'aquestes situacions, l'Administració ha procurat dotar-nos de normes i procediments específics que en regulin el tractament i és en aquest punt en el qual entren també els protocols de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament escolar del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Convé remarcar, especialment, la regulació del protocol específic per lluitar contra l'assetjament escolar a persones LGTBIQ+, ja que es tracta d'un col·lectiu amb una gran vulnerabilitat i que és objecte d'una preocupant violència a les aules (i també fora d'elles) que cal analitzar i erradicar. En aquest sentit, el seu protocol específic pretén servir d'eina per donar un tractament adequat a aquestes situacions tan sensibles.

Paraules clau: assetjament escolar; protocols contra l'assetjament; col·lectiu LGTBIQ+.

CATALONIA'S PROTOCOLS ON SCHOOL BULLYING AND THE TREATMENT OF THE HARASSMENT OF LGTBIQ+ PEOPLE

Abstract

It has for quite some time been very clear that there is a real and pressing need to effectively deal with bullying at school. Although any kind of bullying or harassment involves the domination and control of and violence against others, when the victims are children or adolescents, the issue is a social problem affecting those who are particularly vulnerable and unable to defend themselves. Aware of this, the Catalan Administration has provided specific rules and procedures to deal with such bullying, and it is here that the protocols for preventing, detecting and dealing with school bullying, issued by the Generalitat de Catalunya's Ministry of Education, come into play. Especially noteworthy is the regulation enacted under the specific protocol against the bullying at school of LGBTQI+ people, who are especially vulnerable, and the target of worrying violence in (and outside of) class, which needs to be both analysed and eradicated. This specific protocol aims to provide a tool for appropriately dealing with such highly sensitive situations.

Keywords: school bullying; anti-bullying protocols; LGBTQI+ people.

* Nancy Carina Vernengo Pellejero, professora associada de Dret Processal a la Universitat de Barcelona. Facultat de Dret, av. Diagonal, 684, 08028 Barcelona. nvernengop@ub.edu.

Article rebut el 03.07.2021. Avaluació cega: 03.08.2021 i 04.08.2021. Data d'acceptació de la versió final: 22.08.2021.

Citació recomanada: Vernengo Pellejero, Nancy Carina. (2022). Els protocols sobre assetjament escolar a Catalunya i el tractament de l'assetjament a persones LGTBIQ+. *Revista Catalana de Dret Públic*, 64, 187-202. <https://doi.org/10.2436/rcdp.i64.2022.3685>

Sumari

- 1 L'assetjament escolar: una assignatura pendent
 - 2 Marc jurídic del dret a l'educació i els protocols sobre assetjament escolar a Catalunya
 - 2.1 Els protocols, la prevenció i la detecció de l'assetjament
 - 2.2 La valoració i la intervenció davant de l'assetjament
 - 3 El protocol específic contra l'assetjament de persones LGTBIQ+
 - 4 El paper de la mediació escolar en els conflictes a les aules
 - 5 Conclusions
- Referències

1 L'assetjament escolar: una assignatura pendent¹

Quan parlem d'assetjament escolar hem de ser plenament conscients que ens trobem davant d'una de les principals preocupacions de la nostra societat actual,² principalment en aquells casos en què la víctima pateix danys irreversibles, tant psicològics com físics, o que deriven en suïcidi. Convé recordar que l'assetjament escolar traspasa avui dia l'entorn físic del centre educatiu, tot traslladant-se també a l'entorn virtual (ciberassetjament), en què els perjudicis que es causen poden multiplicar-se de manera exponencial. Les situacions d'assetjament en l'entorn escolar poden resultar especialment nocives per als nens i nenes que les pateixen, perquè es produeixen en unes edats en què s'està desenvolupant la seva personalitat i això els pot marcar la vida, però també pot repercutir en la persona de l'agressor, com a factor negatiu en la seva personalitat, que és necessari corregir.³ González de la Rivera (2002) ens recorda que el *bullying* és un terme anglosaxó que s'associa al *bully* (o assetjador) com una persona brutal, que pot actuar de manera individual o com a cap d'un grup, i que es dedica a perseguir i turmentar l'individu més dèbil.⁴ Per la seva banda, Olweus (2004) ens defineix l'assetjament escolar tot remarcant la referència als comportaments negatius envers la víctima:

La situació d'assetjament i d'intimidació i la de la seva víctima queda definida en els següents termes: Un alumne és agredit o es converteix en víctima quan està exposat, de forma repetida i durant un temps, a accions negatives que porta a terme un altre alumne o un grup d'ells.⁵

Observem com Olweus (2004) no només menciona la concurrència d'una actitud violenta o agressiva envers els altres, sinó que també fa especial èmfasi en el factor temporal⁶ i repetitiu de les agressions (també Armero Predreira et al., 2011⁷ o Irene Abril, 2010,⁸ entre d'altres). Ens trobem, en conseqüència, davant dos dels elements més característics i definitoris de l'assetjament en general i que no només venen definits per la doctrina, sinó que també la jurisprudència s'ha fet ressò d'aquests mateixos conceptes per concretar quan ens trobem davant d'un cas d'assetjament escolar,⁹ del qual es pot derivar també responsabilitat penal i civil solidària amb els progenitors o els tutors. De la mateixa manera, el Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i ciberassetjament entre iguals (Generalitat de Catalunya, 2019) s'ha encarregat d'incorporar aquestes característiques definitòries per detectar la violència entre iguals que s'exerceix amb l'assetjament:

1 Les traduccions al català de les citacions originals en altres llengües corresponen a l'autora.

2 Un informe presentat per Save the Children (2016) sobre el projecte "Bullying, cyberbullying y factores asociados" ha demostrat que un 9,3 % dels alumnes enquestats a 41 centres públics considera que ha patit algun tipus d'assetjament escolar i un 6,9 % va ser objecte de ciberassetjament (uns 111.000 nens i unes 82.000 nenes, aproximadament). Per la seva banda, un 5,4 % de l'alumnat enquestat va reconèixer haver sotmès a assetjament a algú. En general, les comunitats que van presentar un índex més elevat de situacions d'assetjament van ser Andalusia, Múrcia, Melilla i les Illes Balears. Per la seva banda, a Catalunya Sidera et al. (2019) van concloure que 1 de cada 4 alumnes entre 3r i 6è d'educació primària havien estat víctimes d'assetjament, mentre que un 4,6 % dels i les alumnes havien estat víctimes de ciberassetjament.

3 Garaigordobil i Larrain (2020, p. 85).

4 González de la Rivera (2002, p. 49-50).

5 Olweus (2004, p. 25).

6 Sidera et al. (2019, p. 22): "Segons les famílies, al voltant d'1 de cada 3 alumnes de 1r a 6è de primària pateixen *bullying* durant més d'un any".

7 Armero Predreira et al. (2011, p. 662).

8 Irene Abril (2010, p. 21): "L'assetjament escolar és una conducta agressiva deliberada que implica un desequilibri de poder i de força. De vegades, aquest desequilibri comporta una diferència a nivell de força física, però amb freqüència es caracteritza més aviat per la diferència a nivell de poder o d'estatus social. Degut a aquest desequilibri de poder social o de força física, al menor que està sent assetjat li resulta difícil defensar-se [...]".

9 Com és el cas, entre d'altres, de la SAP de Madrid (Secció 20), núm. 611/2010, de 15 de novembre: "El *bullying* és un fenomen que ha estat objecte d'observació en dates relativament recents (finals dels anys 70 i principis dels 80) fonamentalment a països del nord d'Europa, i que pot ser definit com una conducta de persecució física i/o psicològica intencionada i reiterada o repetida durant un temps". O la Sentència núm. 245/2014, de 4 de novembre, del Jutjat de Menors núm. 1 de Barcelona: "No es tracta d'una conducta puntual o d'una intensitat relativa; el menor va sotmetre el seu company de classe a un constant escarni i a vexacions, llençant-li objectes, dirigint-li insults, expressions i actes vexatoris, que van desembocar en el fet que la víctima va abandonar el centre escolar on cursava els seus estudis, el que, lluny de cessar, va persistir en el nou centre escolar [...]".

- a) Existeix un abús de poder.
- b) S'observa una intencionalitat en el comportament de l'agressor que assetja la víctima.
- c) La víctima es troba indefensa davant el seu assetjador.
- d) La situació d'assetjament es repeteix de manera sistemàtica al llarg d'un període de temps.

Al mateix temps, resulta imprescindible mencionar també els factors de risc que poden derivar en situacions d'assetjament escolar i que han estat recollits als mateixos protocols contra l'assetjament escolar del Departament d'Educació, per la qual cosa cal fer una distinció entre els factors de risc relatius al desenvolupament personal de la víctima i del seu agressor, com són:

- Un autoconcepte negatiu de la mateixa víctima de l'assetjament (imatge que una persona té de si mateixa), acompanyada d'una baixa autoestima (la qual es va adquirint al llarg de la seva infantesa i tindrà una innegable influència en la seva maduresa com a persona).
- Dificultat per reconèixer i gestionar les emocions.
- Dificultat per avançar en el pensament seqüencial.
- Dificultat per relacionar-se amb els companys i companyes.

I aquells factors de risc associats purament a l'entorn escolar:

- Tendència a minimitzar les situacions d'assetjament (incloent-hi el ciberassetjament).
- Manca de formació.
- Dificultat per crear vincles.
- Manca d'estratègies organitzatives que facilitin la convivència.

S'ha de destacar el fet que els atacs que es produeixen en els casos d'assetjament sobre els companys i companyes d'aula ("assetjament horitzontal")¹⁰ es tradueixen en comportaments molt característics. Així, ja sabem que l'assetjament es pot materialitzar en agressions físiques (empentes o cops) i/o verbals¹¹, però també és necessari considerar que poden derivar en situacions d'exclusió social, en què es veta la participació de la víctima en activitats o entorns en els quals participen altres alumnes. Això ens porta a la distinció entre agressions directes i indirectes, i que inclou la difusió de rumors falsos, la discriminació¹² o, fins i tot, i com ja hem assenyalat, la difusió d'imatges o missatges contra la víctima a les xarxes socials (o ciberassetjament). De la mateixa manera, és necessari puntualitzar que les situacions d'assetjament es produeixen independentment del tipus de centre educatiu (públic o privat), i tampoc no presenta una especial transcendència el nivell econòmic de l'agressor i la víctima.

Per tal de contenir aquestes situacions és necessari comptar amb estratègies específiques que, d'una banda, aturin l'assetjament de manera immediata i, de l'altra, incorporin mesures de reeducació i reflexió sobre el menor agressor, sobretot quan l'actitud assetjadora està relacionada amb els prejudicis sobre col·lectius com LGTBIQ+ (González de la Rivera, 2002).¹³ Però a l'hora de donar resposta a aquests conflictes s'han de tenir

10 González de la Rivera (2002, p. 50).

11 Els insults directes a la víctima acostumen a ser la forma més freqüent en què es materialitza l'assetjament (un 27,9 % dels casos en nens i un 17,8 % en nenes), d'acord amb Sidera et al. (2019, p. 15).

12 Subijana Zunzunegui (2007, p. 2-3) remarca: "L'existència de conductes violentes de diversa naturalesa (burles, amenaces, intimidacions, agressions físiques, exclusions, insults, rumors infundats) que tenen caràcter persistent, perllongat en el temps. La violència introdueix a la interacció personal una nota específica: la víctima no rep el tracte que mereix un ésser humà l'alteritat del qual es reconeix i es respecta".

13 González de la Rivera (2002, p. 54).

en compte també els efectes adversos que l'assetjament ha tingut sobre la persona que n'ha estat exposada. Una situació d'aquesta naturalesa, mantinguda durant mesos o anys, pot tenir efectes terribles en la víctima i aquest factor també forma part de l'equació que s'incorpora als protocols d'actuació per lluitar contra les situacions d'assetjament a les aules. En aquest sentit, i com veurem més endavant, pren especial rellevància l'adopció de mesures basades en la justícia restaurativa, com a forma de promoure la resolució pactada de conflictes intersubjectius. Per lluitar contra les situacions d'assetjament és imprescindible crear un entorn de diàleg entre les persones que protagonitzen el conflicte¹⁴ i, a partir d'aquí, prendre el control per poder aturar les agressions i gestionar el patiment que s'ha causat a la persona que n'ha estat objecte, tal com mantenen autors com Segovia Bernabé i Ríos Martín (2008): “Es tracta d'estimular el diàleg, ajudar a posar-se en el lloc de l'altre, cultivar actituds empàtiques”.¹⁵ Però per arribar a aquest punt, primer cal conèixer les circumstàncies i l'abast del conflicte, així com les propostes que els protocols preveuen per afrontar-lo.

2 Marc jurídic del dret a l'educació i els protocols sobre assetjament escolar a Catalunya

Analitzar aquesta problemàtica ens obliga a apropar-nos, en primer lloc, a la normativa reguladora del sistema educatiu català, així com a la normativa internacional que ha inspirat les diferents normes sobre la protecció dels drets dels infants i del dret a l'educació. En aquest sentit, podem destacar, especialment, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (art. 7), en què no només es regula la convivència en el centre escolar com un dret, sinó també com un deure dels i les estudiants, així com dels mateixos responsables dels centres educatius. Juntament amb la Llei d'educació, també hem d'atendre al Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya (DOGC 4670 – 06.07.2006), o la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte educatiu de centre (DOGC 7336 – 24.03.2017), i dins l'àmbit específic dels col·lectius LGTBIQ+ no podem deixar de mencionar la Llei 11/2014, de 10 d'octubre, per garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals i per erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia (DOGC 6730 – 17.10.2014). Totes elles es troben orientades a la regulació de l'educació i a la protecció dels interessos dels i les estudiants.¹⁶

La protecció dels i les menors és un dels fonaments de la normativa catalana sobre assetjament, que adopta les bases de la normativa internacional sobre protecció de la infància i l'adolescència, com és el cas de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (1989), que en l'article 28.2 proclama que:

Els estats membres han de prendre totes les mesures adequades per assegurar que la disciplina escolar sigui administrada de manera compatible amb la dignitat humana de l'infant i de conformitat amb aquesta Convenció.

És dins d'aquests paràmetres que es mou la normativa catalana d'educació i els protocols d'actuació contra l'assetjament escolar (com també es va fer en el seu moment a l'Estat espanyol).¹⁷ Conscient de la necessitat de comptar amb eines que ajudin a contrarestar, o fins i tot evitar, les situacions d'assetjament entre els més joves, la Generalitat de Catalunya ha previst els seus protocols preventius, tot considerant també alguns supòsits concrets d'assetjament contra col·lectius específics. En conseqüència, i com a complement del Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals (2019), el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha previst també el Protocol de prevenció, detecció i intervenció

14 Ríos Martín i Olalde Alterejos (2011, p.13): “El reconeixement voluntari de l'autoria (i l'acte de responsabilitat que en ell es manifesta obtingut després d'un procés de mediació) és el punt de partida per a la resolució eficaç del conflicte [...]”.

15 I afegixen: “La Justícia Restaurativa constitueix, en definitiva, una aposta per una forma no vertical de resoldre problemes, que supera el model consistent en què algú que ha estat investit d'autoritat formal decideix pels altres allò que aquests necessiten” (Segovia Bernabé i Ríos Martín, 2008, p. 86).

16 A l'Estat espanyol convé assenyalar la recent entrada en vigor de la Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència sobre la violència, i que ha dedicat el capítol IV, del títol III (art. 31.1 i 34.1) a la protecció dels infants i adolescents en l'entorn educatiu.

17 Així ens ho recorden també, entre d'altres, Vega-Osés i Peñalva-Vélez (2018, p. 58): “Actualment les 17 Comunitats Autònomes espanyoles posseeixen polítiques per a l'actuació enfront el *bullying* (i de vegades també davant del *ciberbullying*). Per a això cada una crea òrgans de control, instruments normatius (mitjançant lleis, ordres i resolucions), plans de convivència per regular els processos de convivència, i els protocols d'actuació que s'han de seguir”.

enfront l'assetjament escolar a persones LGTBI. Hem de prendre consciència que aquesta violència exercida contra el col·lectiu LGTBIQ+ pot transcendir fora de l'entorn escolar i traslladar-se posteriorment també al carrer,¹⁸ agreujant encara més el problema i per aquest motiu és imprescindible donar-hi el tractament adequat des d'un principi.¹⁹ Aquest Protocol deriva, d'una banda, de la Llei 11/2014, de 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia, el respecte a la diversitat pel que fa a l'orientació sexual, la identitat de gènere o expressió de gènere, i, de l'altra, de la Moció 101/XI, aprovada el 9 de març de 2017. D'altra banda, també són d'aplicació l'Acord GOV/2015, de 20 de gener, pel qual s'aprova el Pla d'igualtat de gènere en el sistema educatiu; el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya (DOGC 4670 – 06.07.2006); així com la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte educatiu de centre.²⁰

Hem de considerar, però, que aquestes no són les úniques mesures que s'estan adoptant per part de l'Administració per lluitar contra les situacions d'assetjament entre escolars, ja que podem destacar també, entre d'altres, l'aplicació mòbil que la Generalitat de Catalunya ha posat en marxa (juny de 2021) per detectar aquests casos. De la mateixa manera, podem mencionar el recent pla "Les escoles lliures de violències" (març de 2021), per tractar d'erradicar qualsevol tipus de situació violenta o discriminatòria que es produeixi en l'entorn educatiu.

El legislador català reconeix expressament que el treball dels centres educatius és cabdal per evitar qualsevol conducta que trenqui l'harmonia del centre educatiu i la convivència entre l'alumnat, i entre aquest i el professorat. L'assetjament escolar crea un ambient negatiu i tòxic dins de l'aula i pot arribar a afectar el nivell de la classe, en general, i no només la persona assetjada. Però, de la mateixa manera, cal tenir present que l'educació no depèn exclusivament dels docents, sinó que també resulta imprescindible (i insubstituïble) la tasca educadora de pares, mares, tutors i tutores, als quals es fa partícips de la tasca educadora dels i les menors.

2.1 Els protocols, la prevenció i la detecció de l'assetjament

L'objectiu general dels plans contra l'assetjament escolar s'orienta a evitar totes aquelles conductes que s'associen a situacions d'abús i violència a les aules. En aquest sentit, el Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i ciberassetjament entre iguals es marca cinc objectius específics: sensibilitzar-ne el professorat, el personal del centre, l'alumnat i les seves famílies; fomentar la implementació de mesures preventives als centres educatius; facilitar la detecció de l'assetjament; promoure les intervencions educatives entre els i les alumnes i les seves famílies davant d'una situació d'assetjament, i establir un circuit de coordinació entre els membres de la comunitat educativa. Com hem assenyalat anteriorment, el rol de la família és especialment important en el sentit que pot ser clau per detectar els canvis de comportament de la víctima que evidencii una situació d'abús o violència fora de l'entorn familiar. Però no podem oblidar que quan parlem de famílies hem de mencionar també la de l'agressor, la qual ha d'implicar-se en la tasca de detecció, educació i rehabilitació, ja que són les persones directament responsables de la seva educació.²¹ Però moltes vegades resulta extremadament complicat detectar les situacions d'assetjament escolar per part de les persones

18 No podem deixar de mencionar que durant el 2020, l'Àrea Jurídica i Legal de l'Observatori contra l'Homofòbia ha registrat 189 incidències sobre el col·lectiu LGTBIQ+, 77 de les quals corresponen a la ciutat de Barcelona (40,74 % del total); les altres províncies, però, també han registrat incidències de diferent gravetat: 7 a Girona (3,703 % del total), 6 a Tarragona (3,174 % del total) i 2 a Lleida (1,058 % del total), segons Carrer Russell (2020, p. 7).

19 Tampoc no podem deixar de puntualitzar el fet que bona part de les situacions de violència o discriminació envers el col·lectiu LGTBIQ+ ha estat originada per la desigual regulació legislativa sobre aquesta qüestió, tot provocant una injusta invisibilitat sobre els delictes que es reproduïen sobre aquests col·lectius, tal com assenyalen García Barba et al. (2019, p. 73-89).

20 Hem de destacar el fet que no totes les regions de l'Estat espanyol han implementat polítiques inclusives d'aquest col·lectiu, com s'assenyala en l'informe de la UNESCO (2021, p. 6). Això representa un fre a les polítiques inclusives per erradicar la discriminació a les aules i per això la UNESCO remarca la necessitat de posar en pràctica aquestes mesures en l'àmbit nacional. Resulta preocupant també el fet que, a Europa, només el 61 % dels estats membres del Consell d'Europa prohibeixen la discriminació en l'educació per l'orientació sexual; el 51 % per identitat de gènere; i el 10 % per les variacions de les característiques sexuals. En conjunt, només 22 de 49 països posseeixen polítiques o plans d'acció que prohibeixen expressament l'assetjament escolar, com a mínim, per una de les característiques (orientació sexual, identitat i expressió de gènere, o variacions de les característiques sexuals).

21 Monroy i Cordente (2008, p. 1).

de l'entorn dels i les menors (l'agressor/a i la víctima), perquè la persona que és objecte de l'assetjament acostuma a ocultar les agressions²² per vergonya o per tractar d'evitar la venjança del seu agressor/a.²³ I, en moltes ocasions, els i les companyes de classe o de l'entorn d'amistats de la víctima tampoc no comuniquen aquestes situacions als adults.

Per poder iniciar les actuacions encaminades a tractar un possible cas d'assetjament escolar, primer s'ha de fer una recopilació d'informació per part de l'equip de valoració designat pel director o la directora del centre, i pot ser clau per conèixer el possible origen del conflicte i les persones que hi estan implicades. A partir d'aquesta recopilació, i un cop s'ha confirmat la situació d'assetjament escolar, es portaran a terme les entrevistes amb l'alumnat implicat per conèixer la seva versió dels fets i la situació personal que té cadascun (això implica que també es realitzaran entrevistes amb els seus familiars) i s'ampliaran als observadors passius de la situació, que poden representar una font de col·laboració per aturar la situació d'abús.²⁴

2.2 La valoració i la intervenció davant de l'assetjament

Quan el centre té certesa que s'està produint una situació d'assetjament sobre un/a alumne/a, ha de posar en marxa el procediment per tractar-la d'immediat. En aquest sentit, els protocols contra l'assetjament escolar exigeixen una actuació ràpida per part del centre educatiu, però en cap cas de manera precipitada o improvisada; cada centre ha de tenir programat el seu pla d'actuacions i els operadors que hauran d'intervenir-hi. És el que es coneix com "cercle de l'assetjament" i els protagonistes en són la víctima, la persona agressora i els companys que presenciïn les agressions i que poden tenir un rol més o menys actiu en els episodis d'assetjament.²⁵ Tots ells, juntament amb el professorat i les mateixes famílies dels menors implicats, han de configurar una xarxa de detecció i tractament d'aquesta situació, tant per prevenir-la com per tractar-la de manera efectiva, un cop s'ha produït.

Entre d'altres qüestions, els protocols s'han centrat en el tractament emocional de la víctima, perquè les persones assetjades acostumen a presentar una greu falta d'autoestima, així com una manca de confiança en les seves capacitats, així com envers altres persones.²⁶ El comportament de l'agressor/a fa que la víctima es tanqui i perdi la capacitat de confiar en els altres. Però els protocols del Departament d'Educació també ens recorden que no només la víctima necessitarà assistència per gestionar les seves emocions i les possibles seqüeles que es deriven de les agressions, sinó que la persona que agredeix també ha de ser assistida i sotmesa a mesures educadores. Qui agredeix els seus companys de classe ho pot fer per diverses raons (necessitat de cridar l'atenció o com a manera d'aconseguir el respecte dels altres companys) i també pot fer partícips altres persones en les seves agressions. Totes aquestes qüestions han de ser analitzades i tractades per la comunitat educativa i els responsables legals d'aquests menors.

L'article 24 del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, estableix que:

1. L'aplicació de mesures correctores i sancionadores de les irregularitats o faltes comeses per l'alumnat que afectin la convivència, establertes a la Llei d'educació, a les normes d'organització i funcionament del centre i, en el seu cas, en la carta de compromís educatiu s'ha d'inscriure en el marc de l'acció educativa i té per finalitat contribuir a la millora del seu procés educatiu. Sempre que

22 De fet, un 9,4 % dels pares, mares i tutors o tutores d'infants de 3r a 6è de primària afirmen desconèixer si els seus fills, filles o menors tutelats han estat víctimes d'assetjament i un 0,8 % reconeixen que no saben si podrien haver estat víctimes de ciberassetjament (Sidera et al., 2019, p. 21).

23 En ocasions la víctima prefereix no pensar en la situació, o pensar que canviarà tota sola (Sidera et al., 2019, p. 14).

24 L'informe de Sidera et al. (2019, p. 18) destaca també que més de la meitat de l'alumnat de 3r a 6è de primària (un 51,7 %) han afirmat haver observat alguna situació d'assetjament als seus centres escolars, i un 15,5 %, de ciberassetjament.

25 Al dossier de la Generalitat de Catalunya – Departament de Justícia – CEJFE (2007, p. 8), es pren com a referència el cercle de l'assetjament des de les teories d'Olweus, en què el paper que desenvolupen la resta dels menors, com a companys dels afectats, pot tenir un caire més o menys intervencionista. Així, podem trobar-nos amb els seguidors, que no comencen l'assetjament, però n'acaben prenent part activa; aquelles persones que en són partidàries i que no prenen part en les agressions, però donen suport a l'assetjament; els espectadors, que no prenen una posició dins del conflicte i consideren que el que passa no és de la seva incumbència; el possible defensor o defensora, que considera que s'hauria d'ajudar la víctima, però no fa res o no sap realment què fer, i el defensor o defensora, que no està d'acord amb l'assetjament i ajuda o procura ajudar la víctima sempre que pot.

26 Palomares et al. (2019, p. 1-10).

sigui concordant amb aquesta finalitat, la mesura correctora ha d'incloure alguna activitat d'utilitat social per al centre.

En qualsevol cas, el Decret exigeix que les mesures sancionadores que s'adoptin han de prendre en consideració les circumstàncies personals, familiars i socials dels alumnes afectats, així com la seva edat, la proporcionalitat de la mesura i la finalitat que es persegueix; al mateix temps que es fan participants els familiars i tutors del menor infractor, per tal que tinguin un rol específic en el compliment de la sanció i evitin la reiteració d'aquests comportaments lesius.

3 El protocol específic contra l'assetjament de persones LGTBIQ+

L'assetjament escolar contra el col·lectiu LGTBIQ+ és un problema d'abast global que afecta un considerable nombre de joves arreu del món, i el nostre territori no se'n troba exempt. Un informe de la UNICEF (U-Report/SRSG-VAC) del 2016 va revelar que, d'un estudi de 100.000 alumnes de 18 països, el 25 % va experimentar assetjament per motius de gènere i orientació sexual, una qüestió realment preocupant si atenem a la violència que pot continuar reproduint-se també fora de les aules.²⁷ De fet, un altre estudi publicat per la UNESCO i elaborat per MAG Jeunes LGBT, sobre educació i orientació sexual, va revelar que, en termes globals, un preocupant 22,02 % dels i les estudiants dels col·lectius LGTBIQ+ no s'acabaven de sentir del tot segurs i confiats en el seu entorn escolar (incloent-hi l'universitari), mentre que un altre 14,89 % assegurava que no se sentia gens segur en l'àmbit escolar.²⁸ Qualsevol situació d'assetjament resulta realment preocupant, però la situació es torna especialment greu quan barregem assetjament escolar i discriminació per raó de gènere o d'orientació sexual²⁹ i aquest és el fonament del protocol d'actuacions orientades a la prevenció, la detecció i el tractament de l'assetjament sobre el col·lectiu LGTBIQ+.

En primer lloc, hem de considerar que ens trobem davant d'una problemàtica que respon a prejudicis, creences i opinions preconcebudes (Álvarez Bernardo et al., 2017)³⁰ i, en ocasions, directament relacionades amb l'educació que aquests/aquestes nois/noies han rebut per part de les seves famílies, o per causa de la influència del cercle d'amistats.³¹ Les mesures dels experts i els educadors s'han d'orientar cap a l'eliminació d'aquestes creences o conviccions que deriven en odi, discriminació i violència.³² Com apuntaven Mussen, Conger i Kagan (1976),³³ els prejudicis que manifesten els joves (per exemple sobre ètnies o grups minoritaris) són adquirits durant la infància i es consoliden amb l'adolescència, desenvolupant actituds intolerants i antidemocràtiques.

També hem de recordar que l'assetjament pot recaure en qualsevol infant o adolescent pel simple fet de tenir un aspecte físic determinat, pel seu caràcter, o també, i com ja hem assenyalat, per la seva inclinació sexual,³⁴ sense que el factor físic o conductual hi tinguin res a veure. Destaquem, així mateix, que es marca l'edat escolar i l'adolescència com a moments clau sobre l'assumpció afectiva i sexual d'aquests infants i joves i, per tant, el fet que es trobin davant de situacions de rebuig o d'assetjament, en totes les seves variants, pot comportar un gran greuge sobre aquests menors, traduït, com ja sabem, en patiment i que en casos extrems, fins i tot, pot

27 Informe de la UNESCO (2017, p. 17).

28 MAG Jeunes LGBT (2018, p. 10).

29 Martín Aragón et al. (2019, p. 2): "Dins d'aquest marc, no és difícil reconèixer que el respecte a la diversitat afectiva i sexual passa per reconèixer que tant l'orientació afectiva i sexual com la identitat de gènere són aspectes fonamentals de la dignitat de les persones i com a tal ha de protegir-se".

30 Álvarez Bernardo et al. (2017, p. 66): "Altres factors que s'han mostrat rellevants tenen a veure amb el concepte genèric de sexualitat, és a dir, la llunyania de la víctima respecte a la norma heterosexual es converteix en un factor que justifica l'agressió".

31 Earnshaw et al. (2016, p. 1002): "At the social level, youth socialize and influence LGBT bullying within their peer groups. Certain norms within peer groups contribute to greater LGBT bullying, including traditional masculinity norms, dominance norms, and overall aggression levels. Having fewer LGBT friends is associated with greater engagement in LGBT bullying".

32 Marxueta Pérez i Etxebarria Murgiondo (2014, p. 123).

33 Mussen; Conger i Kagan (1976, p. 591).

34 González de la Rivera (2002, p. 51).

derivar en autolesions o suïcidi.³⁵ Malauradament, moltes víctimes d'assetjament tenen la percepció que les persones del seu entorn, els i les educadores, i la societat, en general, no tenen capacitat de resposta davant les denúncies d'assetjament per raó de gènere o d'orientació sexual i això deriva també en un inevitable sentiment de solitud, d'angoixa i d'impotència.³⁶ De fet, l'avaluació psicològica dels nens, nenes i adolescents sotmesos a assetjament escolar ha revelat una preocupant relació de seqüeles, que Novo et al. (2013) han reflectit en un estudi, en què també es feien ressò de les conclusions a les quals havien arribat altres investigadors sobre la matèria:

En el cas de l'assetjament escolar o *bullying*, les seqüeles en la salut mental revelades per la investigació són depressió; trastorns d'ansietat; problemes en les relacions interpersonals; ideació suïcida i problemes psicossomàtics. També s'han trobat altres problemes associats a la depressió, com són la baixa autoestima, o sentiments de poc control sobre les seves vides i l'ansietat, com la percepció del món com un lloc perillós.³⁷

Tal com hem assenyalat anteriorment, les conductes transfobes poden començar a produir-se a una edat molt primerenca, quan els menors comencen a descobrir la seva sexualitat i busquen la seva pròpia identitat. Per això, els centres educatius han de tenir presents aquestes situacions i fomentar la convivència de tothom, amb total respecte. I d'altra banda, també hem de tenir presents els indicadors que serviran per detectar una situació d'assetjament contra un nen o una nena o adolescent, i que també trobem en d'altres casos d'assetjament (per exemple, en l'entorn laboral), com són els que fan referència a la conducta i les emocions de la víctima, i que s'exterioritzen en inseguretat, ansietat, angoixa, episodis de plors, falta de control sobre les seves pròpies emocions o canvis d'humor sobtats; això també pot comportar una baixada del seu rendiment acadèmic, un canvi a les seves rutines (amb la finalitat, per exemple, d'evitar els llocs on sap que es pot trobar el seu assetjador) o una tendència a la solitud. Lamentablement, en els casos d'assetjament escolar les evidències que ajuden a detectar aquestes situacions no només són de caire conductual o emocional (Johnson et al., 2013),³⁸ sinó que se'ns mostren també episodis de maltractament físic, traduït en blaus a diferents parts del cos, alteracions del son, trastorns psicossomàtics o trastorns alimentaris, entre d'altres.

Amb l'objectiu de donar una resposta efectiva a les situacions específiques d'assetjament sobre el col·lectiu LGTBIQ+, el Protocol de la Generalitat s'ha establert al voltant de deu punts essencials:³⁹

1 L'assetjament escolar per motius d'orientació sexual, identitat de gènere o expressió de gènere és una conducta d'odi i discriminació.

2 La Llei 11/2014, de 10 d'octubre, garanteix els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i busca erradicar l'homofòbia i la transfòbia, tipificades com a delictes d'odi i discriminació dins del Codi penal.

35 D'acord amb l'informe de COGAM. Colectivo LGBT+ de Madrid (2019, p.22), un 20 % dels casos d'assetjament escolar per raó d'orientació sexual van derivar en el suïcidi de la víctima.

36 Lamentablement, no es tracta d'una qüestió que es produeixi exclusivament al nostre territori. De fet, i per posar un exemple, un estudi presentat fa uns anys als Estats Units per Kolbert et al. (2015, p. 248) a les escoles de l'oest de Pennsylvania evidenciava el mateix problema: "Unfortunately, such fear is well placed, as 61.6 % of LGBT students who reported bullying in the same study indicated that the school staff did not attempt to address the bullying. Studies of LGBT youth have suggested that they do not feel support inside or outside of their school, and that when they did report homophobic bullying, many felt that school officials and/or the police did not view such incidents as seriously as other forms of bullying or aggression. In one investigation, the majority of participants also felt that practitioners were not doing enough to educate youth about LGBT issues and how to address homophobic bullying". Fins i tot quan es tracta de la prevenció dels suïcidis d'aquests joves, la previsió de programes contra les situacions d'assetjament escolar envers el col·lectiu LGTBIQ+ ha representat un suport psicològic important, tal com van detectar Hatzenbuehler i Keyes (2013, p. 522), a l'estat d'Oregon: "LGB youths who attend school with Gay-Straight Alliances report less suicidality than youths who attend schools without this programs".

37 Novo et al. (2013, p. 34).

38 Johnson et al. (2013, p. 56): "The literature shows a prevalent relationship between mental health issues, suicidal ideation, and suicide and sexual orientation and sexuality identity within the LGBT population. [...] Other researchers found that LGBT college students are more lonely, more depressed, and endorse fewer reasons for living than their heterosexual peers".

39 Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació (2017). Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGBTI.

3 La víctima acostuma a tenir por de denunciar o ha optat per no presentar denúncia per desconeixement, vergonya o desconfiança en el sistema (recordem que tradicionalment no es donava una resposta efectiva a les agressions per homofòbia i, lamentablement, això ha generat un clima de desconfiança i d'inseguretat jurídica sobre les víctimes).

4 Tothom exerceix un rol transcendental: des dels educadors fins als progenitors o tutors i tutores dels i les menors, passant per les amistats i els companys o companyes de classe.

5 S'han d'observar amb deteniment els senyals que poden indicar que un infant o un adolescent està patint assetjament escolar per la seva condició LGTBIQ+.

6 La víctima necessita ajuda perquè no podrà afrontar aquest problema tota sola.

7 Però també convé recordar que en aquestes situacions no només s'haurà d'assistir la víctima, sinó que el seu agressor també necessitarà ajuda per reconduir la seva conducta.

8 Per poder aturar la situació de discriminació i assetjament, caldrà prendre mesures fermes de tolerància zero amb aquests comportaments.

9 No només parlem de situacions especialment reprovables i que mereixen mesures urgents per evitar-les, sinó que també hem de considerar que aquestes actituds representen una vulneració dels drets fonamentals de la persona i afecten principis democràtics bàsics.

10 Per tal de prevenir i aturar aquestes situacions, és imprescindible la implicació de tothom.

Un cop detectat l'assetjament i les persones implicades, s'han de posar en marxa totes aquelles actuacions que siguin necessàries per tractar aquesta problemàtica i donar-hi solució sense dilacions.⁴⁰ Entre les actuacions que s'incorporen en aquest Protocol específic hem de destacar les ja mencionades “pràctiques restauratives”. El mateix Protocol fa menció de les més importants, orientades a fomentar el diàleg entre els alumnes i la gestió de les emocions a partir de la conversa, i que inclouen, entre d'altres, “l'escolta activa”, com a forma d'exercici d'escolta empàtica de les persones afectades; els “cercles de diàleg”, en què es reuniran diversos alumnes del grup classe perquè puguin expressar-se en un pla d'igualtat sobre qüestions que poden ser objecte de conflicte i sempre sota la supervisió de la persona facilitadora, o també la “conversa restaurativa”, en què s'invita la persona que ha originat el conflicte a reflexionar sobre les seves accions, tot expressant les seves emocions, i amb l'objectiu que prengui consciència del seu comportament i de l'efecte nociu de la seva actitud. Es tractaria, en conseqüència, de mesures de caire educatiu i reflexiu, no de la imposició d'un “càstig”, ja que la seva eficàcia, tal com afirmava Skinner (1977), és discutible i realment només podria tenir efectes immediats en el primer moment, però no representa, en cap cas, una garantia de canvi conductual de l'infractor,⁴¹ que pot reiterar el seu comportament fins i tot com una forma de venjança.⁴²

També hem de considerar la tasca que desenvolupen els equips de valoració dels centres educatius. En aquest sentit s'estableix que el director o directora de cada centre s'encarregarà d'establir l'equip de valoració que hi intervindrà. És recomanable que el grup de professors i professores sigui estable i estigui format per un màxim de cinc o sis docents; també hi haurien de participar un/a psicopedagog/a del centre, un membre de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica i un professional que pugui prestar la seva orientació sobre aquesta matèria (com són els i les agents dels Mossos d'Esquadra, o juristes especialitzats en procediments amb menors). Aquest equip interdisciplinari hauria de ser l'encarregat de fer el seguiment del conflicte, tot

40 Per poder tractar el conflicte de forma eficaç és imprescindible avaluar l'assetjament que s'ha produït, no només des del punt de vista de les actituds discriminatòries o violentes exercides, sinó també des de la perspectiva de les persones que hi han intervingut activament o de manera més passiva, i del grau de patiment que s'ha causat a la víctima. En aquest sentit, resulta interessant l'estudi presentat per Arce et al. (2014, p. 71-104) sobre una mostra d'alumnes de 1r a 3r d'ESO, per elaborar una escala per a l'avaluació de l'assetjament escolar.

41 Skinner (1977, p. 211-221).

42 No obstant això, el mateix Protocol incorpora la referència a la possible imposició d'un càstig, en cas que fos necessari (Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació, 2017, p. 5). Però aquest matis basat en la “necessitat” ens fa pensar que els i les redactors del Protocol en realitat ho van preveure només per a aquells casos en què el càstig realment respon a un imperatiu i està plenament justificat.

recopilant informació dels fets i redactant un informe en què es valori la situació i l'adopció de possibles actuacions. Per tal de compilar la informació, com ja hem comentat anteriorment, l'equip haurà de realitzar entrevistes amb tots els i les alumnes que s'hi han vist implicats, però procurant evitar en tot moment que aquesta tasca es transformi en un interrogatori; s'ha de procurar traslladar una sensació de serenitat, confiança i comunicació fluïda amb els alumnes perquè no se sentin violentats o intimidats, i es tanquin, dificultant així el procediment. L'objectiu és obtenir informació, però sense perdre la capacitat d'escoltar totes aquelles persones que s'hi han vist implicades d'una manera o una altra. A partir de la informació recopilada es portaran a terme les propostes d'actuació més adequades per a cada cas.

4 El paper de la mediació escolar en els conflictes a les aules

En qualsevol dels casos descrits podem observar la importància dels mitjans alternatius de resolució de conflictes i, en concret, la mediació entre menors com a manera de trobar una solució consensuada entre les parts. Palau i Cardona (2007) entén la mediació com una de les millors fórmules per educar en el conflicte i prevenir les actituds violentes o agressives a partir de la millora en les relacions interpersonals⁴³ i com a alternativa positiva de gestió de conflictes, amb una metodologia que procura la millora de l'autoestima de l'alumnat. Amb la mediació escolar els i les alumnes són capaces d'aprendre dels seus propis conflictes⁴⁴ i, en paraules de Lacoba Morte (2018), "la mediació centrada en la construcció de nous escenaris d'escolta i diàleg, un aprenentatge comú entre els iguals des de la tolerància i el respecte suposa una alternativa d'afrontar el conflicte per convertir l'alumnat en éssers molt més democràtics, oberts a les crítiques o persones capaces d'argumentar les seves pròpies idees amb més assossec darrere de la imposició".⁴⁵

D'acord amb l'art. 25 del Decret 279/2006, es podrà oferir la mediació per resoldre els conflictes sorgits per causa de la conducta de l'alumnat, que siguin contraris a les normes de convivència o greument perjudicials per la convivència del centre educatiu. Però, encara que la mediació se'ns mostri com una estratègia ideal en aquests conflictes, la seva aplicació no és incondicional, ja que quedarà vetada en alguns casos concrets (art. 37a. de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació), d'acord amb la gravetat dels fets o la reiteració conductual de l'agressor o agressora (com són les injúries, les ofenses, les agressions físiques, les amenaces, les vexacions o les humiliacions als membres de la comunitat educativa; també en cas de deteriorament intencionat de les seves pertinences, i aquells actes que atemptin de manera greu contra la seva intimitat o la seva integritat personal). I, d'altra banda, tampoc no es podrà fer ús de la mediació si ja s'ha aplicat en dos conflictes amb aquell/a alumne/a, durant el mateix curs escolar, independentment del resultat d'aquests procediments.

Podem afirmar que actualment es tractaria d'un procediment certament eficaç i constructiu,⁴⁶ però la seva posada en marxa requereix l'observació d'alguns aspectes importants, com és el desequilibri en les posicions de poder entre els agressors i les seves víctimes, ja que no serà gens senzill aplicar un procediment de mediació quan hi ha un evident desequilibri de poder entre l'assetjador i la persona a la qual té sotmesa psicològicament,⁴⁷ o també el fet que en alguns casos d'assetjament escolar es produeixen episodis d'odi o discriminació per raó de sexe, nacionalitat, origen social, o religió (com s'observa amb l'assetjament contra el col·lectiu LGTBIQ+). Davant d'aquestes situacions pot ser necessari el tractament previ de l'origen d'aquesta actitud discriminatòria i de desequilibri, abans d'abordar la mediació. En qualsevol cas, i amb independència dels límits que es poden marcar sobre la mediació escolar, aquesta s'ha de preveure des d'un punt de vista bifront: d'una banda, des de la perspectiva de la mediació preventiva (art. 25.1 de la Llei d'educació), i de

43 Convé mencionar, entre d'altres, els estudis publicats per Usó, Villanueva i Adrián (2016) i Rolán et al. (2017), sobre els avantatges de la formació en tècniques de mediació i la seva aplicació sobre la prevenció i els conflictes sorgits al voltant de les situacions d'assetjament. Així com Carrasco Pons et al. (2010, p. 437-510).

44 Palau i Cardona (2007, p. 54). I tot seguint el fil d'aquesta definició, també destaquem la que ens aporta De Armas Hernández (2003, p. 126): "La mediació és un procés de resolució de conflictes en el qual les dues parts enfrontades recorren «voluntàriament» a una tercera persona «imparcial», el mediador, per tal d'arribar a un acord satisfactori".

45 Lacoba Morte (2018, p. 4).

46 De Armas Hernández (2003, p. 133).

47 Rigau i Jordi i Grané i Ortega (2018, p. 131).

l'altra, des d'un punt de vista restaurador i reconciliador (art. 25.3 de la Llei d'educació), un cop aplicada una mesura correctora o sancionadora.

Quan parlem de justícia restaurativa hem de visualitzar-la com un mètode basat en el diàleg entre l'infractor o infractora i la seva víctima, i amb la intervenció del centre educatiu. El que es busca, per damunt de tot, és establir la comunicació entre tots els implicats i que es coneguin l'origen del conflicte i les conseqüències negatives que se n'han derivat. El reconeixement de la mala conducta per part de l'agressor o agressora serà també imprescindible per poder abordar el conflicte. La mediació restaurativa ens suggereix un model de procediment basat en la cultura de la pau i els cercles de la convivència i el diàleg (o cercles restauratius), per tal de trobar solucions consensuades quan es requereix la participació de tota la comunitat educativa, a més de les parts directament implicades en el conflicte. Però aquest mateix procediment basat en el diàleg o els cercles de pau també es podrà emprar en la mediació preventiva, per tal de fer comunitat davant d'un problema que, en realitat, afecta a tots. D'aquesta manera, quan fem servir la mediació de manera preventiva posem en comú problemes o conflictes sorgits al grup i hi busquem la solució entre tots.

Tanmateix, i sense deixar de remarcar la importància que poden tenir en el procediment els i les alumnes i els professors i professores, a més dels òrgans administratius dels centres educatius, no podem deixar de mencionar també el rol del mediador o medidora. Hem de recordar que aquests han de construir les condicions que permetin a cada part posar damunt de la taula el seu punt de vista sobre el conflicte que s'ha generat, amb els seus sentiments i patiments. Alguns autors, com Bonafe-Schmitt (2002),⁴⁸ coincideixen a considerar que ens trobem davant d'una etapa que pot mostrar-se violenta, en certa manera, però que és del tot necessària per poder construir un entorn de diàleg; abans de poder començar a buscar una solució pactada entre les parts, cadascuna ha de conèixer el punt de vista de l'altra.⁴⁹ A més, hem de recordar que ens trobem davant d'un procediment totalment voluntari i, per tant, els participants han de ser plenament conscients d'aquesta circumstància i del fet que poden negar-se a participar-hi. Si finalment decideixen prendre'n part, s'ha de portar a terme una reunió entre l'equip mediador i els i les alumnes directament afectades pel conflicte. S'ha de procurar que cadascuna de les parts s'expressi de manera lliure sobre el que ha succeït, tot plantejant també algunes preguntes obertes per part de la medidora o fent ús del parafrasejat. Un cop definit el conflicte s'intenta que les parts arribin a una solució pactada en igualtat de condicions i amb el benentès que la persona agressora ha de reconèixer la seva responsabilitat i demanar perdó a la víctima per la seva actitud. S'hauran de portar a terme tantes sessions com siguin necessàries per donar una resposta efectiva a la qüestió plantejada i, un cop s'arribi a una solució, es farà constar al registre de la mediació els termes de l'acord, que s'haurien de llegir en veu alta i en presència de tots els participants. El fet d'arribar a un acord per resoldre una situació d'assetjament representa un autèntic triomf per a totes les parts, i se les hauria de felicitar per haver estat capaces de resoldre el conflicte de manera consensuada. Serà necessari, però, que el centre educatiu controli que es dona compliment als acords resultants de la mediació.

5 Conclusions

Els protocols del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya són una eina del tot necessària per afrontar les situacions d'assetjament escolar, principalment quan la violència s'exerceix contra col·lectius concrets (com és el cas del col·lectiu LGTBIQ+). De fet, aquests protocols representen una veritable guia per als professionals de l'ensenyament, que els permet distingir quan es troben davant d'una situació d'assetjament escolar i com han d'actuar-hi, ja que moltes conductes que en realitat eren violentes o pròpies d'una situació d'assetjament eren vistes, fins fa relativament poc temps, com episodis normals de la relació entre els infants, sense cap importància o rellevància social. En conseqüència, des del moment en què es detecta una situació de

48 Bonafe-Schmitt (2002, p. 9).

49 Al mateix temps hem de considerar que quan parlem de la mediació i dels mètodes alternatius de resolució de conflictes en general no podem parlar sempre en termes de "solucionar el conflicte", però sí que podem enforçar-lo des del punt de vista de la gestió i la transformació del conflicte. D'aquesta manera tan encertada ens ho mostra Burguet (1998, p. 41): "Entès així, en lloc de parlar de resolució de conflictes caldria incorporar la terminologia de transformar el conflicte, gestionar-lo, o tan sols manejar-lo. Resoldre'l no sempre serà possible, ignorar-lo serà evitar tot possible canvi positiu, transformar-lo podria dirigir-se a canalitzar allò negatiu per possibilitar una convivència pacífica tot i que el conflicte no s'hagi pogut resoldre, que no seria equivalent a una convivència conflictiva sinó al desenvolupament d'estratègies per aprendre a viure amb ell sense renunciar a aquest constituent conflictiu de la persona humana".

violència contra un/a alumne/a, s'hauria de posar fil a l'agulla immediatament i trencar el cercle de violència que s'ha creat.

Però encara que comptem amb aquests protocols i que hi ha una veritable intenció d'erradicar les situacions discriminatòries o violentes de les aules per part de les administracions, queda molta feina per fer, com ho demostren alguns estudis duts a terme sobre la matèria (i entre els quals destaquem l'informe de Sidera et al. (2019), en el qual es fa palès que un significatiu nombre de docents –el 76 % dels enquestats– han reconegut que, tot i presenciar episodis d'assetjament a les seves aules i ser conscients de la gravetat del problema, no estan preparats per afrontar-los, i això es deu a una evident manca de recursos i de formació; de fet, un altre 45 % dels i les docents reconeixen que ni tan sols compten amb un programa de prevenció de l'assetjament i del ciberassetjament als seus centres i aquest factor no ajuda a afrontar la violència a les aules quan es produeix). Un altre element que hem de prendre en consideració ens porta a l'actitud que els progenitors i tutors dels i les menors implicats adopten quan es produeixen aquestes situacions, i que en un nombre remarcable de casos es tradueix en una total inactivitat (el 21,5 % dels enquestats).⁵⁰

Cal harmonitzar l'accés als recursos per al personal docent, tot oferint-li més formació sobre la matèria, augmentant la col·laboració amb d'altres professionals vinculats a la protecció dels menors i fomentant una relació més estreta entre mestres i alumnat. Tal com van demostrar, entre d'altres, Álvarez Bernardo et al. (2017),⁵¹ en l'estudi sobre les implicacions i les estratègies per combatre l'assetjament escolar del col·lectiu LGTBIQ+, la formació del professorat representa un aspecte prioritari per conèixer aquesta realitat i combatre-la, ja que la formació que ha rebut també es veurà reflectida en el seu estil educatiu i en la manera en què consciència el seu alumnat. Però, d'altra banda, també és necessària la implicació de pares, mares, tutors i tutores per tal que eduquin els nens i nenes en la tolerància i el respecte mutu, i mantinguin una xarxa de comunicació contínua amb els educadors i educadores dels centres (és alarmant que alguns informes detectin que només en un 2 % dels casos és el centre educatiu el que comunica la situació d'assetjament escolar al pare, mare, tutor o tutora de l'infant).⁵² Per aquest motiu, els protocols també haurien de preveure actuacions concretes dirigides a pares, mares i responsables legals d'aquests menors, per tal de donar-los formació que els serveixi per ser capaços de detectar i afrontar aquestes situacions⁵³ i conèixer els passos que cal seguir, així com una major conscienciació en l'ús de les xarxes socials i les noves tecnologies, en general, en què es produeixen un significatiu nombre d'atacs contra les víctimes d'assetjament escolar.

De la mateixa manera, creiem que és necessari preveure un pla d'intervenció des de les edats més primerenques de l'educació dels nens i nenes, per tractar d'evitar futures situacions d'assetjament. Les actituds d'odi i discriminació envers els altres són apreses, no innates. En el cas del Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGTBI, observem que les activitats encaminades a la prevenció i el tractament de conductes d'odi i discriminació envers aquest col·lectiu estan programades tant per a l'alumnat de primària com per al de secundària, però, en realitat, s'haurien de promoure polítiques inclusives i activitats de sensibilització des de l'educació infantil, per evitar l'assumpció de conductes discriminatòries des d'un principi. És necessari incorporar currículums que afavoreixin l'educació en la diversitat de gènere a tots els centres educatius (ja siguin públics o privats), per tal d'evitar que s'arribin a produir actituds discriminatòries i violentes a l'educació primària, i aquestes es reproduïxin durant tot el cicle educatiu de l'infant,⁵⁴ tot i que som plenament conscients que es tracta d'una tasca certament complicada quan es

50 Sidera et al. (2019, p. 37).

51 Álvarez Bernardo et al. (2017, p. 71). Així com també Mendos (2014, p. 938-939).

52 Sidera et al. (2019, p. 22).

53 És necessari puntualitzar que només un 13,7 % dels pares, mares, tutors i tutores catalanes han pogut detectar una situació d'assetjament en els seus infants observant-ne el comportament (Sidera et al., 2019, p. 22).

54 Des de fa uns anys, als centres de primària de Taiwan es promouen els currículums educatius amb activitats diverses en què s'incorporen referències al col·lectiu LGTBIQ+, per tal de fer-ne més visible la presència a la societat, tot normalitzant la diversitat de famílies i trencant estereotips. Yang (2020, p. 82): "The teachers I interviewed who engage with Tongzhi education use various methods and strategies to include LGBTI issues in their classroom curriculum. For example, some elementary school teachers fins stories useful in helping school children understand diversity in families, including single families, children care for by grand-parents, transnational families (especially women from other South-eastern Asian countries who married Taiwanese men), and rainbow families. [...] Many teachers say that most often it is students who raise questions about LGBTI issues and this opens the way to Tongzhi education and dialogue".

contraposen aquests interessos amb l'educació religiosa. Convé assenyalar també que els programes de prevenció, detecció i intervenció s'haurien de revisar i adaptar de manera periòdica, per tal que siguin realment efectius; només així podrem lluitar amb eines reals i efectives contra l'assetjament escolar.

Finalment, i encara que considerem un avantatge el fet que disposem de protocols específics per al tractament de l'assetjament entre iguals i contra el col·lectiu LGTBIQ+, també caldria fer una previsió més concreta sobre l'assetjament escolar contra discapacitats o persones amb necessitats especials, perquè ens trobem davant d'un problema molt sensible⁵⁵ que hauria de ser tractat de manera independent.⁵⁶

Referències

- Álvarez Bernardo, Gloria, Garrido, Lara, Salvador, Adrián, i García Berben, Ana Belén. (2017). Acoso escolar LGB-fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetepé: Revista científica de Educación y Comunicación*, 15, 69-82.
- Armero Pedreira, Paula, Cuesta, Bernardino B., i Bonet de Luna, Concepción. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría y Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Bonafe-Schmitt, Jean-Pierre. (2002). La mediación escolar: l'aprenentatge d'un ritual de gestió dels conflictes. *Perspectiva Escolar*, 262, 2-10.
- Burguet, Marta. (1998). La resolució de conflictes en l'àmbit escolar. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 8, 36-48.
- Carrasco Pons, Sílvia, Villà Taberner, Rita, Ponferrada Arteaga, Maribel, i Casañas, Adam. (2010). La mediación en l'àmbit escolar. Dins Pompeu Casanovas, Jaume Magre i M. Elena Lauroba (dir.), *Llibre Blanc de Mediación a Catalunya* (p. 437-510). Generalitat de Catalunya.
- Carrer Russell, Cristian. (2020). *Memòria anual 2020*. Observatori contra l'Homofòbia.
- COGAM. Colectivo LGBT+ de Madrid. (2019). [LGTBfobia en las aulas 2019](#).
- De Armas Hernández, Manuel. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136.
- Del Barrio, Cristina, i Van Der Meulen, Kevin. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 1(14), 103-118.
- Earnshaw, Valerie A., Bogart, Laura M., Poteat, Paul V., Reisner, Sari L., i Schuster, Mark A. (2016). Bullying among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Pediatric Clinic of North America*, 6(63), 999-1010.
- Fundación ONCE i CERMI. (2019). [El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad](#).
- Garaigordobil, Maite, i Larrain, Enara. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 62(XXVIII), 80-90.
- García-Barba, Marta, Martínez-Gómez, Naiara, Giménez-García, Cristina, Nebot-García, Juan Enrique, Ballester-Arnal, Rafael, i Ruiz-Palomino, Estefanía. (2019). Discriminación y actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual: la experiencia de las mujeres. *Dossiers feministes*, 25, 73-89.

55 Com ho assenyalen, entre d'altres, Del Barrio i Van Der Meulen (2016, p.103-118), Rodríguez, Alcívar i Herrera (2019, p. 2), així com Lindsay, Dockrell i Mackie (2008, p. 2): "Children with special education needs (SEN) have been identified as a group particularly at a risk of victimization and relationship difficulties. Being a victim of bullying or social rejection has been linked to lower intelligence and academic achievement and to stuttering. Within mainstream schools, children with SEN are more vulnerable to bullying and have more difficulties forming social relationship with peers than typically developing peers".

56 L'estudi presentat per la Fundació ONCE i el CERMI (2019, p. 12-60) destaca el fet que un 40 % d'alumnes amb discapacitat de 1r i 2n d'ESO i un 37 % d'alumnes de 5è i 6è de primària van reportar assetjament escolar. Un índex preocupant i que reflecteix un greu problema de discriminació, si atenem el fet que un 12,79 % de les persones assetjadores van reconèixer que la seva actitud es relacionava amb les característiques físiques de la víctima.

- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2017). [*Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGTBI*](#).
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2019). [*Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i ciberassetjament entre iguals*](#).
- Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE). (2007). *Debat a bat: L'assetjament escolar i la justícia juvenil*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- González de la Rivera, José Luis. (2002). *El maltrato psicológico*. Espasa Calpe.
- Hatzenbueheler, Mark L., i Keyes, Katherine M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health, 53*, 521-526.
- Irene Abril, Inés. (2010). El acoso escolar. *Revista Padres y Maestros, 335*, 21-25.
- Johnson, R. Bradley, Oxendine, Symphony, Taub, Deborah J., i Robertson, Jason. (2013). Suicide prevention for LGBT students. *New Directions for Student Services, 3*, 55-66.
- Kolbert, Jered B., Crothers, Laura M., Bundick, Matthew J., Wells, Daniel S., Buzgon, Julie, Barbary, Cassandra, Simpson, Jordan, i Senko, Katherine. (2015). Teacher's perceptions of bullying of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ). Students in a Southwestern Pennsylvania sample. *Behavioral Sciences, 5*, 247-263.
- Lacoba Morte, Rosana. (2018). La mediación escolar como estrategia para resolver conflictos y alternativa para reducir el acoso escolar. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, 49*, 1-27.
- Lindsay, Geoff, Dockrell, Julie E., i Mackie, Clare. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 1(23)*, 1-16.
- MAG Jeunes gai, lesbiennes, bi et trans. (2018). [*Global consultation. Inclusive education and access to health of LGTBI+ youth around the world*](#).
- Martín Aragón, María del Mar. (2019). Incidentes LGTBIQ-Fóbicos en España: Más allá de los delitos de odio. *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad, 5 (extra)*, 1-17.
- Marxueta Pérez, Aitor, i Etxeberria Murgiondo, Juan. (2014). Claves para entender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25(3)*, 121-128.
- Mendos, Lucas Ramón. (2014). Niños, niñas y adolescentes LGTBI como sujetos de Derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review, 29*, 905-944.
- Monroy Antón, Antonio J., i Cordente Martínez, Carlos A. (2008). La responsabilidad de los padres en la educación de los hijos en la sociedad actual: culpa in vigilando y culpa in educando. *Diario La Ley, 6944*, 1-4.
- Mussen, Paul Henry, Conger, John Janeway, i Kagan, Jerome. (1976). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Trillas.
- Novo, Mercedes, Fariña, Francisca, Seijo, Dolores, i Arce, Ramón. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos forenses de acoso escolar: Simulación y daño psicológico. *Psychosocial Intervention, 22*, 33-40.
- Olweus, Dan. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre los escolares*. Morata.
- Palau i Cardona, Gemma. (2007). La mediació escolar: una via alternativa a la resolució dels conflictes entre iguals. *Comunicació Educativa, 20*, 53-58.

- Palomares-Ruiz, Asensión, Oteiza-Nascimento, Arantxa, Toldos, M. Paz, Serrano-Marugán, Isabel, i Martín-Babarro, Javier. (2019). Bullying and depression: the moderating effect of social support, rejection and victimization profile. *Anales de Psicología*, 1, 1-10.
- Rigau i Jordi, Toni, i Grané i Ortega, Jordi. (2018). Pot la mediació resoldre conflictes d'assetjament escolar coneguts com a bullying i ciberbullying? Dins Francesc Xavier Moreno Oliver (coord.), *Mediació escolar* (p. 131-136). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ríos Martín, Julián Carlos, i Olalde Altarejos, Alberto José. (2011). Justicia restaurativa y mediación. Postulados para el abordaje de su concepto y finalidad. *Revista de Mediación*, 8, 10-19.
- Rodríguez-Hidalgo, Antonio J., Alcívar, Anabel, i Herrera-López, Mauricio. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1(16), 1-15.
- Rolán, Katia, Martínez-Valladares, Macarena, Parada, Vanesa, Abilleira, Andrea, i Fariña, Francisca. (2017). Acoso escolar en primaria tras la formación en técnicas de mediación UPF4. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, extra 2, 82-86.
- Save the Children. (2016). [*Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia.*](#)
- Segovia Bernabé, José Luis, i Ríos Martín, Julián. (2008). Diálogo, justicia restaurativa y mediación. *Documentación Social*, 148, 77-97.
- Sidera, Francesc, Rostan, Carles, Agell, Sara, Serrat, Elisabet, Perpiñà, Georgina, Colell, Jordi, Ortiz, Robinson, Móra, Ivet, i Amadó, Anna. (2019). *Bullying i ciberbullying a l'educació primària a Catalunya*. Fundació Barça.
- Skinner, Burrhus Frederic. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Subijana Zunzunegui, Ignacio José. (2007). El acoso escolar: un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 9, 1-32.
- UNESCO. (2017). [*School violence and bullying.*](#)
- UNESCO. (2021). [*No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI.*](#)
- Usó, Inmaculada, Villanueva, Lidón, i Adrián, Juan E. (2016). Impact of peer mediation programmes to prevent bullying behaviours in secondary schools. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 3(39), 499-527.
- Vega-Osés, Asunción, i Peñalva-Vélez, Alicia. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1, 51-76.
- Yang, Chia-Ling. (2020). *Challenges to LGBTI inclusive education and queer activism in Taiwan*. Springer.