



EL TEATRE DE L'OPRIMIT COM A EINA DE PREVENCIÓ DE L'ASSETJAMENT ESCOLAR I DEL CIBERASSETJAMENT

Un escenari per a transformar la convivència escolar

Autoria: Lluïcia Ponseti Muntaner

Tutor: Juan Manuel Garcia

Grau en Sociologia

Departament de canvi i desenvolupament social

Curs acadèmic: 2024-2025

Puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero no tengan dudas:
¡es un ensayo de la revolución!

Augusto Boal

RESUM

L'assetjament escolar és un problema social greu que afecta milions de nens i nenes arreu del món cada any. A causa d'aquests fets es presenta la necessitat de realitzar programes d'intervenció per abordar aquest fenomen. En aquest treball es pretén construir, través del Teatre de l'Oprimat, una eina útil d'intervenció per a treballar l'assetjament escolar i el ciberassetjament en el Cicle Superior d'Educació Primària a un centre educatiu específic, procurant demostrar que la sociologia pot ajudar a neutralitzar el problema. A partir de fer entrevistes a diferents agents implicats es busca completar la intervenció feta a les aules, per tenir una mirada més completa i identificar les contradiccions que apareixen en el discurs institucional amb relació als fets, a més d'explorar el nivell d'implicació de la comunitat educativa.

Paraules clau: intervenció, prevenció, assetjament escolar, ciberassetjament, teatre de l'oprimat, estigma.

THE THEATRE OF THE OPPRESSED AS A TOOL FOR PREVENTING BULLYING AND CYBERBULLYING

A stage for transforming school coexistence

ABSTRACT

School bullying is a serious social problem that affects millions of children around the world every year. Due to these facts, the need arises to implement intervention programs to address this phenomenon. Through the Theatre of the Oppressed, the aim is to build a useful intervention tool to address school bullying and cyberbullying in the upper grades of Primary Education at a specific school, striving to demonstrate that sociology can help neutralize this problem. By conducting interviews with different stakeholders, the goal is to complement the intervention carried out in classrooms to gain a more comprehensive perspective and identify the contradictions that emerge between institutional discourse and actual practices, as well as to explore the level of involvement of the educational community.

Key Words: intervention, prevention, bullying, cyberbullying, theatre of the oppressed, stigma.

Índex

1.	Introducció.....	4
2.	Objectius generals i específics.....	6
3.	Marc teòric.....	7
3.1.	Un recorregut pel concepte d'assetjament i ciberassetjament.....	7
3.2.	Què ens diuen les dades?.....	7
3.3.	Factors que influeixen en l'assetjament escolar i el ciberassetjament.....	8
3.4.	Per què necessitem d'una intervenció participativa i creativa?.....	11
3.5.	Però, a partir de quines experiències pràctiques i metodologies actives?.....	13
3.6.	I quina disciplina artística?	13
4.	Metodologia.....	17
4.1.	Etapes de les sessions teatrals.....	18
4.2.	Població objecte d'estudi per a les sessions de teatre i proposta a centre educatiu.....	18
4.3.	Limitacions.....	19
5.	Anàlisi i resultats de les sessions de teatre.....	21
5.1.	Primera sessió.....	21
5.2.	Segona sessió.....	24
5.3.	Tercera sessió.....	27
5.4.	Quarta sessió.....	29
5.5.	Reflexió final.....	30
6.	Anàlisi i resultats de les entrevistes.....	33
7.	Conclusions.....	38
8.	Referències bibliogràfiques.....	40
9.	Annexos.....	44

1. Introducció

El present treball neix amb la il·lusió d'abastar l'assetjament escolar i el ciberassetjament des d'una perspectiva creativa i participativa. Aquest treball fa la proposta d'utilitzar el Teatre de l'Oprimat com a eina d'intervenció i de prevenció. L'objectiu principal és parlar de l'assetjament escolar en tant a problema social i construir, a través del Teatre de l'Oprimat, una eina útil per intervenir i demostrar que la sociologia pot ajudar a neutralitzar el problema. D'altra banda, es pretén explorar com aquesta metodologia teatral pot desenvolupar estratègies pràctiques per ajudar a combatre i prevenir aquestes formes de violència dins l'entorn escolar. Finalment, es pretén fomentar la sensibilització i la cohesió de tots els agents involucrats.

La motivació per triar aquest tema sorgeix del meu interès tant en les arts escèniques com en la sociologia, així com les ganes de combinar aquestes dues disciplines. A més a més, la motivació sorgeix de la contradicció que ubico respecte al què es diu de l'assetjament escolar i el ciberassetjament i el que realment es fa a escala institucional. Per tant, la voluntat d'aquest treball és, per una banda, desvetllar aquestes contradiccions i, per l'altra, demostrar que les arts escèniques poden esdevenir una eina transformadora i potent per afrontar problemàtiques socials complexes i que, per tant, poden tenir un lloc dins el món de la sociologia.

La justificació d'aquest projecte rau en la necessitat urgent d'abordar les xifres d'assetjament escolar i ciberassetjament, així com de potenciar la consciència i la implicació de tota la comunitat educativa. A través del Teatre de l'Oprimat es pretén fer una intervenció a un centre educatiu específic. Amb aquesta metodologia els alumnes no només poden identificar i comprendre millor aquestes situacions, sinó també assajar solucions pràctiques i construir una mirada crítica capaç de prevenir-les i combatre-les. Aquest enfocament participatiu busca allunyar-se de les intervencions tradicionals, oferint als nens una experiència vivencial i activa que els empoderi per transformar la seva realitat. L'ideal seria fer-ho amb tota la comunitat educativa, involucrar a tots els agents que hi formen part, però per falta de temps, només s'ha pogut fer amb nens, per tant, s'ha decidit fer entrevistes informals per a poder completar una mica el punt en què ens trobem i poder generar unes conclusions més sòlides i consistents.

Les hipòtesis d'aquest treball parteixen de la intuïció general que hi ha una tensió entre famílies, alumnes i professorat/direcció del centre escollit respecte al tema de l'assetjament escolar, fet que em genera una contradicció, ja que, aparentment el centre vetlla pel respecte i la inserció. Aquesta intuïció va seguida de la idea que els nens prefereixen resoldre els conflictes sense la intervenció d'adults, que falta protecció per part de les institucions, que els patrons de conducta difereixen entre sexes i edats, que necessitem intervencions participatives i que el teatre pot ser aquesta intervenció participativa que ajudi a desvetllar dinàmiques i a promoure solucions innovadores. Així mateix, es planteja que el Teatre de l'Oprimat pot sensibilitzar sobre l'assetjament escolar, fomentar una major comprensió del problema i facilitar respostes col·lectives més efectives.

La metodologia utilitzada és qualitativa, basada en l'estudi de cas. Aquest inclou sessions pràctiques de Teatre de l'Oprimat al centre educatiu Joan Josep, on s'exploraran les

dinàmiques de grup i les possibles respostes que donen els nens i nenes davant situacions d'assetjament. Aquestes sessions es complementaran amb entrevistes informals al professorat, membres de l'AMIPA i la direcció del centre per obtenir una visió més àmplia de la situació, saber quins protocols segueixen en situacions d'assetjament, quines barreres es plantegen i quines possibilitats s'ofereixen. Els resultats es valoraran qualitativament, analitzant tant les propostes sorgides a les sessions de teatre com les aportades a les entrevistes.

El treball es divideix en diverses parts: una introducció teòrica on s'aborda la problemàtica de l'assetjament escolar, els estudis previs i la rellevància del Teatre de l'Oprimit com a eina d'intervenció; una descripció de la metodologia; i, finalment, una anàlisi dels resultats i una reflexió sobre les implicacions pràctiques del projecte.

Així doncs, amb aquesta proposta es busca contribuir a la recerca d'eines innovadores i participatives que, sociològicament, ens ajudin a afrontar un problema tan complex, urgent i que presenta contradiccions com és l'assetjament escolar.

2. Objectius

Objectiu general:

- Parlar de l'assetjament escolar en tant a problema social i construir, a través del teatre de l'oprimit, una eina útil per intervenir i demostrar que la sociologia pot ajudar a neutralitzar el problema.

Objectius específics:

- Posar llum a les contradiccions que apareixen entre allò que institucionalment es diu i allò que es fa.
- Explorar el nivell d'implicació de la comunitat educativa i veure els protocols i respostes que presenten a la problemàtica de l'assetjament escolar i ciberassetjament.
- Analitzar els patrons conductuals que segueixen els nens.

3. Marc teòric

3.1. *Un recorregut pel concepte d'assetjament i ciberassetjament*

L'assetjament escolar i el ciberassetjament són formes de violència que afecten i han afectat a milions de nens i nenes arreu del món. Els seus efectes impacten negativament en el benestar emocional, psicològic i social, limitant el desenvolupament integral, les oportunitats i l'exercici ple dels drets dels qui ho pateixen. Però, què entenem per assetjament escolar?

Segons Dan Olweus (1978, citat per Enríquez i Garzón, 2015), "bullying es la actitud de actuar como un toro en el sentido de pasar por sobre otro u otros sin contemplaciones" (p. 221). Olweus també ens explica que l'assetjament escolar perverteix les relacions entre iguals, convertint-les en vincles asimètrics i desequilibrats. A més, aquestes relacions "deben ser repetidas y ejercidas hacia un mismo alumno o grupo específico" (Enríquez i Garzón, 2015, p. 221).

Un altre criteri per definir l'assetjament escolar és que hi existeix una intencionalitat de fer mal. Així i tot, Ferreira (2011, citat per Enríquez i Garzón, 2015), "refiere que (...) se ha comprobado que no solo el deseo de tener el poder y someter al otro es lo que motiva al agresor, sino también el sentido de afiliación con otros agresores" (p. 222). Per la seva banda, Alcantará (2008, citat per Enríquez i Garzón, 2015), "define el acoso escolar como una intimidación y maltrato entre escolares, de forma repetida y mantenida casi siempre lejos de los ojos de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa, por parte de uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo social" (p. 222).

Paral·lelament, i amb l'apogeu de les tecnologies, internet i les xarxes socials, una nova modalitat d'assetjament ha sorgit: el ciberassetjament. Aquesta forma d'assetjament requereix intervenció, ja que, al travessar les parets de les aules i les escoles, sovint queda fora de l'abast de les institucions educatives, les que no es consideren responsables del seu abordatge. Tot i això, segons Arón, (2008, citat per Enríquez i Garzón, 2015), "el cyberbullying también es conocido como ciberacoso escolar en el cual los menores trasladan a internet sus insultos (...) incluso facilitando en algunos casos sus teléfonos, de manera que gente extraña se puede adherir a la agresión" (p. 227). Estudis recents han revelat una estreta relació entre l'assetjament escolar i el ciberassetjament, mostrant que els joves que pateixen violència a l'escola tenen més probabilitats de ser víctimes de ciberassetjament de manera simultània. Així doncs, veiem com el ciberassetjament és una manera més d'assetjament escolar i que, per tant, necessita també ser abordada per tota la comunitat educativa.

3.2. *Què ens diuen les dades?*

Segons l'informe *Més enllà dels números* (2021), elaborat per l'Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), a escala mundial un de cada tres nens i nenes és víctima d'assetjament escolar. D'altra banda, i tot i haver consultat estudis

més recents, l'estudi *Yo a eso no juego*, realitzat per Save the Children l'any 2016, el considero el més complex i exhaustiu en l'àmbit de l'assetjament escolar i el ciberassetjament a Espanya. Els resultats revelen que un 9,3% dels menors ha estat víctima d'assetjament escolar i un 6,9% ha sofert ciberassetjament. Les dades mostren que en general les noies són més afectades que els nois: un 10,6% de les noies ha experimentat assetjament escolar, en comparació amb el 8% dels nois, i un 8,5% ha patit ciberassetjament, davant el 5,3% dels nois.

En relació amb els agressors, un 5,4% dels participants en l'enquesta admet haver assetjat algú, mentre que un 3,3% reconeix haver ciberassetjat una altra persona. En aquest context, els nois superen les noies, amb un 6,3% i un 3,5% respectivament que han actuat com a assetjadors i ciberassetjadors, en contrast amb el 4,5% i el 3% de les noies.

Pel que fa als tipus d'agressions, la meitat dels participants en l'enquesta admet haver insultat o utilitzat paraules ofensives contra algú, i un de cada tres assegura haver agredit físicament un altre menor. A més, un de cada quatre ha fet servir internet o el mòbil per insultar, i gairebé un de cada deu ha amenaçat un altre noi o noia. Quant als motius identificats per les víctimes, l'aspecte físic destaca com la causa principal. Un 3,2% de les víctimes d'assetjament i un 4,2% de les de ciberassetjament afirmen haver estat agredides per la seva orientació sexual. Així mateix, un 5,1% i un 5%, respectivament, consideren que la seva raça, cultura o religió han estat el motiu de les agressions.

Finalment, la majoria dels assetjadors reconeixen no saber ben bé per què actuen d'aquesta manera i la segona causa més esmentada per justificar el seu comportament és "gastar una broma".

Cal tenir en compte que l'estudi seleccionat per analitzar les dades és del 2016. És molt probable que, des d'aleshores, aquestes xifres —especialment les relacionades amb el ciberassetjament— hagin augmentat significativament a causa del creixent ús de les tecnologies. Per tant, els percentatges de persones que pateixen o exerceixen ciberassetjament podrien ser considerablement més elevats avui en dia.

3.3. *Factors que influeixen en l'assetjament escolar i el ciberassetjament*

La teoria de la *presentació de la persona* d'Erving Goffman pot ajudar-nos a entendre alguns factors que influeixen en l'assetjament escolar i el ciberassetjament. Així com ens podria explicar Goffman, les persones es comporten com si estiguessin en un escenari, presentant-se als altres de manera intencionada per controlar la impressió que generen, és a dir, Goffman utilitza la metàfora de la representació teatral per a parlar-nos de la interacció social. Així doncs, i com diu Goffman (1997), entenem la vida social com "una fuente de impresiones dadas a otros, o recibidas por otros" (p. 265). Aquest concepte ens ofereix una perspectiva valuosa per analitzar les dinàmiques socials implicades en l'assetjament.

Alguns factors de la presentació de la persona que poden influir en l'assetjament són el control de la impressió i l'estatus social. En un context escolar, molts nens i adolescents intenten controlar la manera com són percebuts pels altres per obtenir estatus o popularitat. L'assetjament pot convertir-se en una eina per reforçar la pròpia posició social, degradant o humiliant a aquells que es perceben com més dèbils o "diferents".

D'altra banda, una impressió falsa o enganyosa, mantinguda en una interacció social, pot tenir conseqüències devastadores no només per a l'actuació específica de l'individu, sinó també per a la seva credibilitat en altres aspectes de la seva vida social.

En paraules de Goffman (1997):

Quizá lo más importante de todo sea lo siguiente: debemos notar que una falsa impresión mantenida por un individuo en cualquiera de sus rutinas puede constituir una amenaza para toda la relación o rol, del cual la rutina solo constituye una parte, porque un descubrimiento desacreditable en cierto ámbito de la actividad de un individuo arrojará dudas sobre los numerosos campos en los cuales quizá no tenga nada que ocultar. Del mismo modo, si el individuo sólo tiene una cosa por ocultar durante una actuación, y aun si la probabilidad de revelación sólo se da en una oportunidad o fase particular de la actuación, la ansiedad del actuante bien puede extenderse a la totalidad de la actuación. (p. 75-76)

Com ens assenyala Goffman (1997), si algú en la seva actuació genera una impressió que no és autèntica i aquesta falsedat és descoberta, tota la relació social en què està implicat pot veure's amenaçada. Això passa perquè les persones esperen consistència entre les accions i la identitat presentada per algú. Si es descobreix que una part de l'actuació és falsa, es genera desconfiança sobre altres aspectes de la seva vida. Si això passa en el context escolar i entre el grup d'iguals, es pot generar una situació de rebuig i exclusió de la persona que ha generat una impressió que no és autèntica i aquesta s'ha descobert. Per exemple, si algú fingeix tenir més habilitats de les que realment posseeix en una tasca concreta, les persones del seu voltant podrien començar a dubtar de la seva honestedat en temes completament diferents i això podria generar un rebuig i exclusió de la persona en situacions completament diferents.

Per tant, així com diu Goffman una "falsa impressió" no és només un risc local per a un moment o actuació específica; és un risc global que pot desacreditar la persona en tots els rols i relacions que assumeix.

D'altra banda, Goffman ens parla del concepte estigma, concepte que considero clau dins dels factors que contribueixen a l'assetjament escolar i ciberassetjament. Així com afirma Goffman (2006), "el estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador" (p. 13). Aquesta percepció alimenta la idea que algunes persones són considerades "fora de la norma" o "menys humanes". Aquest pensament deriva en diverses formes de discriminació que limiten les oportunitats vitals d'aquelles persones estigmatitzades. A mesura que es construeix una explicació de la seva "inferioritat", es

justifiquen conductes despectives, provocant que aquestes persones es sentin insegures i constantment "en exhibició".

A l'escola, l'estigma comença a manifestar-se ja des de l'inici de l'escolarització, convertint-se en una de les principals causes de l'assetjament escolar. Insults, burles i confrontacions sorgeixen de manera prematura, sovint dirigits contra aquells nens que no compleixen amb la normativitat o les expectatives socials. Això pot deure's a diversos factors, com ara defectes físics, característiques de la personalitat, la cultura, l'origen o l'orientació sexual. Aquests nens són etiquetats com a "diferents", cosa que fomenta la seva exclusió i els fa vulnerables a dinàmiques de poder i d'assetjament per part dels seus companys. L'estigma, en aquest sentit, actua com un mecanisme que reforça les jerarquies socials, separant els "normals" dels "desacreditats".

Goffman també assenyala que fins i tot les persones associades amb els estigmatitzats poden patir un "estigma secundari". En el cas de l'assetjament, els amics o aliats de les víctimes poden ser ridiculitzats o exclosos, fet que sovint porta al trencament d'aquestes relacions. Això deixa les víctimes encara més aïllades i les exposa encara més a situacions d'assetjament.

A més, l'estigma es converteix en una eina de poder que els assetjadors utilitzen per dominar les seves víctimes. En ressaltar o exagerar un atribut estigmatitzat, els agressors reforcen la seva posició dominant dins del grup i guanyen l'aprovació dels altres. Aquest procés de deshumanització no només legitima l'assetjament, sinó que també el normalitza dins de l'entorn escolar. Així, l'estigma no només perpetua les dinàmiques d'exclusió i desigualtat, sinó que alimenta un cercle viciós que perpetua l'assetjament i les seves conseqüències negatives.

El model de Goffman ens ajuda a entendre que l'assetjament escolar i el ciberassetjament no són només actes aïllats de violència, sinó que estan profundament arrelats a les dinàmiques de presentació i gestió de la identitat en un grup social. Per combatre aquestes formes d'assetjament, és important treballar les dinàmiques grupals, promoure la inclusió i desmuntar els estigmes, així com educar sobre la importància de l'empatia i el respecte a la diversitat.

Deixant enrere els models que ens proposa Goffman, reflexiono sobre la vinculació que hi ha entre atractiu i violència. El projecte *Free Teens Desire* (2015-2016), ha identificat que hi ha un discurs dominant coercitiu en el qual les persones amb actituds i comportaments violents es retraten socialment com a atractives i emocionants. D'altra banda, les persones i les relacions amb actituds i comportaments no violents es retraten com menys emocionants (Gómez, 2015; Soler-Gallart, 2017). En conseqüència, a causa de les relacions de poder desequilibrades entre homes i dones, aquest discurs coercitiu dominant (per exemple, a través de la televisió, revistes per a adolescents, xarxes socials, mitjans populars, entre altres coses) influeix en la socialització de moltes nenes i dones per a vincular l'atractiu amb les persones amb actituds i comportaments violents. Aquesta influència en la socialització la podem veure reflectida en molts casos i, com veiem a partir de l'estudi realitzat per Hawley et al. (2007) amb 153 estudiants entre 3 i 6 anys, es va evidenciar que les nenes i els nens agressius poden

guanyar i mantenir un grau major de centralitat i estatus dins dels grups que les i els impopulars. Aquest grup de nenes i nens es caracteritza per ser més violent, més atractiu i rebre més suport, trencant amb la creença que les i els violents no tenen amics.

Com s'ha esmentat breument, el procés de socialització és fonamental. Segons Yubero (2015), “el proceso de socialización será el proceso de aprendizaje de a) las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con b) las normas y valores que rigen esos patrones conductuales” (p. 1). Després de la família, l'escola és el segon agent de socialització en la vida d'un nen o una nena, per tant, les interaccions que es donen dintre d'ella i la forma en la qual aquestes es produeixen seran de vital importància en el seu desenvolupament. Per integrar-se en un grup, els nens i nenes sovint accepten normes i valors que poden no coincidir amb els de la seva família. Quan el procés de socialització falla, i un nen no s'adapta als codis del grup, pot esdevenir marginal i, en conseqüència, més vulnerable a ser objecte d'assetjament escolar o ciberassetjament. Així doncs, la prevenció de l'assetjament requereix la col·laboració de tots els agents de socialització, i convé revisar detingudament aquests processos, per evitar que contribueixin a la marginació de certs individus.

Finalment, la falta de coneixement sobre la realitat digital per part de molts adults és un factor que contribueix significativament al ciberassetjament, ja que impedeix que els nens i adolescents rebin l'orientació i suport necessaris per a moure's de manera segura i responsable en l'entorn digital. Encara que els joves naveguen les TRIC (Tecnologies de la Relació, la Informació i la Comunicació) amb soltesa, això no implica que comprenguin com actuar de manera ètica i conscient en aquests espais, alguna cosa que els adults tampoc poden ensenyar-los si no entenen aquests entorns. D'altra banda, el fet que les accions a través d'internet es puguin realitzar de manera anònima afavoreix les possibles agressions, ja que els agressors perceben una mena de protecció que els empara.

Sovint, les agressions de ciberassetjament no ocorren en l'espai físic dels centres escolars, la qual cosa pot portar a considerar que el problema és exclusivament responsabilitat de les famílies. Aquest enfocament compartimentat i la falta de col·laboració entre els adults en l'àmbit educatiu i familiar contribueix al fet que el ciberassetjament continuï i s'intensifiqui.

Per tant, entendre i abordar l'assetjament i el ciberassetjament requereix considerar tots aquests factors en conjunt i assumir la responsabilitat de tots els agents implicats en el desenvolupament social dels menors. Això esdevé essencial, ja que l'assetjament escolar i el ciberassetjament poden provocar efectes devastadors en la vida de les persones implicades: víctimes, assetjadors i fins i tot els espectadors. Els estudis en aquest camp han documentat àmpliament les conseqüències greus i duradores d'aquest fenomen, que sovint es perllonguen més enllà de l'etapa escolar i poden afectar el benestar emocional, social i acadèmic dels joves.

3.4. Per què necessitem d'una intervenció participativa i creativa?

Com hem vist, necessitem que la problemàtica de l'assetjament i el ciberassetjament s'abordi de la manera més extensa possible. Però també necessitem que la intervenció que es dugui a terme sigui participativa i creativa i que vagi de la mà del sociòleg i d'altres intervencions. Necessitem que els nens juguin un paper actiu dins l'equació. Els nens han de deixar de ser els receptors i han de passar a ser els locutors. Amb això em refereixo a que considero que hem de substituir la figura del docent que explica el per què la violència està malament i els nens callen i escolten. Necessitem que els nens entenguin el per què la violència està malament a través d'experiències pràctiques, ja que els nens aprenen més de les accions que de les paraules.

Sense cap dubte la figura del mediador és una eina útil per fomentar la comunicació, el diàleg i resoldre conflictes menors, però presenta limitacions significatives per gestionar l'assetjament escolar. La limitació més clara que hi veig és la poca incidència que té en la prevenció. Com ens diu la RAE, mediar es defineix com:

3. intr. Actuar entre dos o más partes para ponerlas de acuerdo (...). Medió entre los dos vecinos. En la venta del piso medió un agente inmobiliario.

Com veiem, la figura del mediador actua un cop ja s'ha produït el conflicte, però no aborda directament les causes de fons que el generen. Això limita el seu impacte en la prevenció de l'assetjament. Per tant veiem que la realitat és que la figura del mediador funciona dins d'un model reactiu que només intervé quan el conflicte ja ha sorgit, però no treballa amb els alumnes ni amb tot l'equip educatiu per crear un ambient que desincentivi les actituds d'assetjament des de l'arrel. Com ja va advertir Reichard (1938, citat per Yubero, 2015), "los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer" (p. 22). Això significa que no és suficient intentar conscienciar els nens amb paraules o discursos, sinó que calen models de conducta positius i coherents dins l'entorn escolar. Els alumnes necessiten veure exemples reals de convivència respectuosa i aprendre a través d'experiències pràctiques i metodologies actives que impliquin la seva participació i compromís.

Per tant, per a respondre i prevenir l'assetjament escolar d'una manera completament conscient, cal anar més enllà de la simple figura del mediador. És crucial la participació activa dels nens i nenes, ja que això els pot empoderar i els pot fer partícips d'un entorn de convivència positiva. Quan els nens són només receptors d'instruccions, les accions preventives poden perdre eficàcia. Però si participen activament en la creació d'un ambient segur, el compromís amb els valors de respecte i empatia creix de manera significativa.

Així doncs, és essencial que fem un canvi de rumb, hem de complementar les iniciatives discursives amb experiències pràctiques i metodologies actives que contribueixin a transformar el clima. Necessitem, però, que això passi d'una manera integral, és a dir, amb tot el compromís de la comunitat educativa. És essencial el protagonisme dels nens i nenes, però sempre amb la completa involucració de professors, alumnes, famílies i personal de suport, així com de la figura del sociòleg.

3.5. *Però, a partir de quines experiències pràctiques i metodologies actives?*

Doncs a partir de l'art.

L'art juga un paper fonamental en l'educació per la seva capacitat de desenvolupar en els nens habilitats cognitives, emocionals, socials i culturals que transcendeixen les àrees tradicionals del currículum. A més, fomenta la participació activa dels alumnes, convertint-los en protagonistes del seu aprenentatge.

Com assenyala Pérez Muñoz (2002), educar “facilita los procesos de aprendizaje para que los alumnos vivencien e interioricen tanto ideas como actitudes y valores” (p. 289). L'art, com a eina educativa, és especialment eficaç en aquest aspecte perquè combina l'aprenentatge intel·lectual amb el desenvolupament emocional, permetent que els alumnes no sols memoritzin, sinó que visquin i experimentin els coneixements. És a dir, l'art no només ensenya habilitats tècniques o conceptuals, sinó que també s'orienta a millorar la qualitat de vida de les persones. Això és clau en una educació que busca formar individus complets, capaços d'enfrontar-se a la vida des d'una perspectiva més àmplia i humanista. És per això que si volem afrontar la problemàtica de l'assetjament d'una manera integral necessitem de disciplines que ajudin als nens i nenes no només a construir llenguatges discursius, com les matemàtiques o la gramàtica, sinó que també necessitem llenguatges no discursius que ajudin a vehicular l'autoexpressió, el benestar emocional, el sentit de diversitat i per tant, el benestar social.

Com s'acaba de dir, l'art és una eina meravellosa per a sensibilitzar als nens i nenes sobre la diversitat cultural i social. Podríem, per tant, entendre l'art com una finestra cap a la multiplicitat cultural i que pot permetre als nens i nenes modificar discursos socials, tenir una visió més inclusiva i empàtica del món, convidant-los a interpretar la realitat des de perspectives diferents i a participar en la seva transformació. Com diuen Ávila, Ruiz i Lee (2019), “las artes pueden funcionar como herramientas sensibilizadoras, brindan la oportunidad de transformar o inferir en la ideología social a través de propuestas artísticas innovadoras que representen la realidad, invitando a entender e interpretar el mundo desde diferentes perspectivas, además de intervenir en la construcción de nuevos discursos” (p. 42) . Entendre que hi ha moltes maneres de mirar la realitat pot fer entendre als nens i nenes que hi ha diferents maneres de resoldre un problema. Això és essencial dins una societat que necessita ciutadans crítics, creatius i amb sensibilitat cap als altres.

Per tant, si ens plantegem si les activitats educatives guiades i recolzades per les arts poden ser fructíferes, o si hi ha un lloc per l'educació a través de l'art en processos pensats per inadaptats socials, com poden ser nens i nenes amb problemes d'adaptació a la vida social, fracàs escolar, etc., la resposta és que “las investigaciones apuntan que sí, y mucho” (Viadel, 1998; Sáez, Andrés y García, 2001, citat per Pérez Muñoz, 2002, p. 295).

3.6. *I quina disciplina artística?*

Si, com afirma Goffman, les interaccions socials ja són una forma de fer teatre, per què no fer metateatre? Per què no utilitzar el teatre com un espai per assajar solucions a situacions de conflicte del teatre de la vida real, com si fos l'espectacle final que després els nens i nenes interpretaran en el seu dia a dia?

Considero que aquesta idea encaixa perfectament amb les propostes d'Augusto Boal i el seu Teatre de l'Oprimit (a partir d'ara T.O.), on el teatre deixa de ser un espai de simple observació passiva i passa a convertir-se en una eina transformadora. Segons la idea de Goffman, la vida quotidiana pot ser vista com una representació teatral on els individus són actors que interpreten rols davant d'una audiència. De forma similar, Boal (1989), afirma que "todas nuestras relaciones en la vida cotidiana están empadronadas. Estos padrones son nuestras "máscaras" (p. 72), como lo son también las "máscaras" de los personajes". Les màscares i els rituals que es troben presents en les nostres relacions socials sovint reforcen les jerarquies establertes. Per aquest motiu, Boal planteja tècniques teatrals dirigides a desmuntar aquests patrons i a posar al descobert les estructures socials que ens limiten.

El T.O no és un teatre tradicional on l'espectador només observa. Tal com afirma Boal (1989), l'espectador "no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar" (p. 17). L'espectador es converteix en, com diria Boal, un "*espect-actor*", és a dir, un espectador actiu que analitza, proposa i assaja solucions davant les situacions d'opressió que es representen a escena. Aquest tipus de teatre no preté -com la majoria del teatre que existeix- mostrar una realitat acabada i tancada, sinó obrir la possibilitat d'imaginar i practicar alternatives per transformar-la.

En paraules de Boal (1989):

Marx dijo algo como: basta de una filosofía que interpreta el mundo. Hay que cambiar la realidad. Marx hubiera podido decir algo así del teatro. Necesitamos un teatro que nos ayude a cambiar la conciencia del espectador. El espectador que va a cambiar su realidad la cambiará con su cuerpo. Es decir que una revolución, una lucha contra varios tipos de opresión, global, se actúa con la conciencia, se actúa con el cuerpo. Hay que liberar al espectador de su condición de espectador, de la primera opresión con la que choca el teatro. Espectador, ya estás reprimido porque la representación teatral te ofrece una visión acabada del mundo, cerrada; inclusive si la apruebas, ya no puedes cambiarla. Hay que liberar al espectador de su condición de espectador, entonces podrá liberarse de otras opresiones. (p. 228)

Segons aquesta visió, el teatre és una eina revolucionària perquè permet assajar el canvi abans de dur-lo a terme. Com explica Boal (1989), "puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero seguramente es un "ensayo" de la revolución" (p. 17). Aquesta idea és especialment rellevant en l'educació i en la prevenció de l'assetjament escolar i el ciberassetjament. Si els nens i nenes poden assajar situacions d'assetjament a través del teatre, aprendran a identificar estratègies efectives per respondre-hi. D'aquesta manera, quan s'enfrontin a aquestes situacions en la realitat, estaran més preparats per actuar de manera assertiva i conscient.

Un exemple pràctic és el treball de Boal amb uns obrers de Chimbote, Perú, on hi ha desocupació massiva. Aquests obrers simulaven diverses formes de protesta davant

l'explotació laboral i a través del teatre, exploraven solucions possibles i valoraven els seus avantatges i limitacions. Una de les solucions plantejades va ser fer un dia de vaga i que ningú anés a treballar. Analitzant i assajant aquesta solució, es varen adonar que no era la més eficaç, ja que a Chimbote, a causa de la gana i la pobresa, hi ha molta gent disposada a treballar en condicions d'explotació, i això l'únic que faria seria que el cap de la fàbrica busqués a gent disposada a treballar en aquelles condicions, no els hi arreglaria el problema als obrers, simplement els deixaria sense feina. Aquest procés d'assaig-error també es pot aplicar en l'àmbit escolar per abordar dinàmiques d'assetjament i ajudar els nens i nenes a desenvolupar habilitats per enfrontar-s'hi i saber quines respostes i solucions que proposen són més o menys efectives.

Aquest procés d'assaig i error es du a terme a través de diverses tècniques teatrals. De les tècniques que proposa Boal se n'ha escollit una per aplicar a les aules: la dramatúrgia simultània.

Dramatúrgia simultània

D'entre les persones participants s'escull una situació de conflicte concreta i es demana que surtin a escena al nombre de voluntaris que requereixi la situació que s'ha donat. La resta de participants fan d'espectadors.

L'objectiu d'aquesta tècnica és que els espectadors participin activament en la resolució de l'escena, sense necessitat d'entrar físicament en ella. La representació comença i es desenvolupa fins a arribar a un punt crític en el qual sorgeix el problema que s'havia plantejat prèviament. En aquest moment, els actors congelen la seva actuació i sol·liciten al públic que proposi alternatives. Les idees suggerides per part del públic s'interpreten de forma improvisada, cosa que permet que els espectadors intervinguin per a corregir accions o diàlegs. Els actors han de retrocedir i adaptar la seva interpretació segons les propostes rebudes. D'aquesta manera, el públic "escriu" l'obra en temps real, mentre els actors la representen simultàniament. Tot el que els espectadors expressen es discuteix teatralment en escena amb el suport dels actors.

Totes les tècniques que utilitza Boal són magnífiques per a treballar amb qualsevol col·lectiu, però en aquest cas, la dramatúrgia simultània és magnífica per a treballar amb nens, ja que amb això tenen l'oportunitat d'experimentar totes les seves idees, d'assajar totes les possibilitats i de posar-les a prova, veure si funcionen o no, en la pràctica teatral. Com diu Boal, (1989), "estas formas teatrales seguramente son un ensayo de la revolución" (p. 42). Justifico que el teatre és un assaig de la revolució perquè l'assaig estimula la pràctica de l'acte en la realitat, brinden a l'espectador les ganes de practicar-ho en la realitat i, sobretot, brinden les eines per a fer-ho real.

Així doncs, el teatre pot ajudar la sociologia a afrontar el problema de l'assetjament escolar i pot ajudar a desfer els estigmes que desacrediten a les persones, ja que pot revelar que

l'estigma és una mena de verí que actua com un mecanisme que reforça les jerarquies socials, separant els "normals" dels "desacreditats".

4. Metodologia

El present treball és un estudi de cas que se centra en l'estudi de l'assetjament escolar i el ciberassetjament. Aquest estudi de cas combinarà diverses tècniques de recopilació de dades, les que anomenarem pròximament. Així doncs, el present treball consta de tres fases.

La primera fase consisteix en la revisió de la documentació, la segona se centra en l'elaboració d'una proposta d'intervenció i de recopilació de dades basada en el teatre de l'oprimit d'Augusto Boal i la tercera en l'elaboració d'entrevistes a professorat, equip directiu i famílies.

La primera part de la revisió de la documentació s'ha centrat en l'aproximació teòrica al concepte d'assetjament escolar i a per què l'art i, en aquest cas, el teatre, pot ser una bona eina per a intervenir i prevenir l'assetjament.

En aquesta s'ha profunditzat en el concepte d'assetjament escolar, analitzant els factors que hi intervenen i mostrant el panorama espanyol quant a la seva incidència. Per acabar, s'ha fet una reflexió sobre el perquè necessitem una intervenció activa i creativa, centrant-nos en aquest cas en el teatre i, en concret, en l'obra d'Augusto Boal.

La segona fase consisteix en l'elaboració d'una proposta d'intervenció i de recopilació de dades basada en el T.O. La decisió d'utilitzar el T.O com a eina de prevenció és a causa de la necessitat d'adaptar el mètode a la naturalesa del problema. Com s'ha comentat anteriorment, necessitem que els nens juguin un paper actiu i el teatre és una de les millors eines per a fer-ho.

Així doncs, a través de fer diferents sessions de T.O s'anirà construint una resposta per part dels nens i nenes de com enfocar l'assetjament escolar, prevenir-lo i si es troben davant d'una situació d'assetjament -sigui com a assetjadors, assetjats o espectadors- saber com actuar i com dissoldre el conflicte. Com diu Boal (1989), el teatre "es un "ensayo" de la revolución" (p. 17), per tant, si els nens poden assajar les situacions en què hi ha assetjament, en el futur, si passa de veritat, sabran com respondre a aquests conflictes o com prevenir-los.

La tercera fase es du a terme paral·lelament a la segona, per a poder complementar la intervenció a l'aula. Aquesta tercera fase es basa doncs, en fer entrevistes informals i mantenir converses amb els treballadors del centre per a veure en quin punt d'implicació es troba el centre, quins protocols existeixen i si són congruents els fets amb les paraules. Aquesta fase és essencial per si es volgués treballar amb tota la comunitat a través del T.O. Saber en quin punt es troba el centre i les famílies ens ajudarà a enfocar millor les sessions de T.O amb tota la comunitat: treballadors, familiars i alumnat. A més a més, la decisió de fer, complementàriament a les sessions de teatre, entrevistes, és per a obtenir una triangulació, és a dir, per a utilitzar múltiples fonts d'evidències per a poder verificar la consistència de les conclusions. Així doncs, en aquesta fase es procurarà parlar amb membres del professorat, equip directiu i famílies de l'alumnat. La decisió de fer entrevistes informals té l'objectiu d'intentar rebre informació espontània i que no es trobi subjecte als suggeriments de resposta

que jo, com a entrevistadora, pugui donar o que no es trobi subjecte a respostes que no siguin del tot sinceres, en el sentit que els i les entrevistades acabin dient el que creuen que jo vull escoltar a partir de la formulació de les preguntes. Així doncs, tant en les sessions de teatre com en les entrevistes es procurarà tenir en compte el concepte de reflexivitat que ens expliquen Hammersley i Atkinson (1994), procurant posar el focus en la subjectivitat, l'impacte del context i de les relacions.

4.1. Etapes de les sessions teatrals i de les entrevistes

Les sessions de teatre es divideixen en 4 sessions de 2 hores cadascuna. La primera sessió és una aproximació al teatre de l'oprimit, on l'objectiu és trencar el gel i conèixer una mica les dinàmiques que existeixen dins el grup. Les següents sessions es basaran en el primer grau de la tècnica de Boal, la dramatúrgia simultània. L'última sessió es dividirà en dos, la primera hora s'utilitzarà per a fer l'última dinàmica amb la tècnica de la dramatúrgia simultània i la segona hora s'usarà per a fer una reflexió final conjunta.

Les entrevistes informals es realitzaran a un membre de l'AMIPA, a un/a professor/a i a la directora del centre. A més a més, s'anirà parlant amb altres membres de la comunitat educativa, sense necessitat de realitzar entrevista per tal de tenir una visió més completa.

4.2. Població objecte d'estudi per a les sessions de teatre i proposta a centre educatiu

La població d'estudi seleccionada són nens i nenes d'entre 9 i 11 anys. Aquesta elecció es basa en diversos estudis que assenyalen aquesta etapa com especialment crítica pel que fa a l'assetjament escolar. Segons Atria (2007, citat per Enríquez i Garzón, 2015), "la conducta de acoso entre pares suele empezar de un modo más identificable entre los 6 y 7 años de edad, llega a su pico, entre los 10 y 13 años y en la adolescencia suele disminuir" (p. 223). Així mateix, investigacions de Rivers, Duncan i Besag, (2007, citat per Enríquez i Garzón, 2015), mostren que "se da más intimidación en la etapa de primaria que en la secundaria" (p. 223).

Tot i que moltes intervencions es concentren en l'etapa adolescent, Rajmil (2009, citada per Nocito Muñoz, 2017), destaca que "a nivel europeo los datos indican que las víctimas más vulnerables son los escolares entre 8 y 11 años" (p. 107). Per tant, aquesta franja d'edat resulta especialment rellevant per al disseny d'intervencions preventives i per abordar el fenomen amb major efectivitat.

Així doncs, les sessions estan formades per 20 nens amb les edats d'entre 9 i 11 anys repartides de manera equilibrada.

El centre educatiu seleccionat per a la intervenció és el Col·legi Joan Josep (nom fictici per a protegir l'anonimat del centre), situat a Palma; Mallorca. Aquesta elecció es deu, en primer lloc, a la facilitat d'accés que hi tinc, ja que actualment hi treballo com a professora de teatre. D'altra banda, aquesta elecció es deu a les afirmacions que fan els teòrics respecte centres educatius privats o concertats. El Col·legi Joan Josep és un centre educatiu concertat i com

diuen León del Barco, Castaño, Gómez y López Ramos (2011, citat per Nocito Muñoz, 2017), “las situaciones de acoso escolar son más frecuentes en general en los centros privados/concertados que en los públicos en relación a la exclusión social y la agresión verbal, así como en las conductas de ciberbullying” (pg. 108). Per tant, el Col·legi Joan Josep es presenta com un bon escenari, ja que, seguint el que afirmen León del Barco, Castaño, Gómez i López Ramos hi ha més incidència en aquest tipus de centres.

D'altra banda, crec que l'escola Joan Josep té factors potencials que afavoreixen una bona prevenció de l'assetjament, fet que també m'interessa. Això és degut al fet que és un centre educatiu petit. El Col·legi Joan Josep té aproximadament 300 alumnes, amb edats compreses entre els 3 i els 16 anys. Cada curs compta només amb una línia amb classes d'entre 25 i 30 alumnes, la qual cosa facilita que les relacions siguin més properes i amb una major facilitat per detectar situacions d'assetjament.

El fet que tothom es conegui, propicia que les intervencions siguin més efectives, ja que les relacions entre alumnes i professors són més personals. Sentir-se part d'una comunitat pot fomentar un clima de bones relacions i de respecte mutu, afavorint un entorn de prevenció natural i personalitzant el tracte. A més a més, l'escola Joan Josep cada any compta amb un lema a seguir, enguany el lema és “reenfoca el teu enfocament”, el qual gira al voltant del concepte de respecte i d'inclusió, procurant que els nens i nenes siguin més crítics, aprenguin a veure les coses de la manera més constructiva possible i sense jutjar anticipadament. D'altra banda, també veiem com al Col·legi Joan Josep trobem una aula UEECO, destinada a nens i nenes amb necessitats educatives especials. Aquests alumnes es troben, la major part del temps, separats de la resta, però algunes de les activitats les realitzen amb els altres. Amb això també volem veure si es fa efectiva la inclusió i si el lema “reenfoca el teu enfocament” està ben implementat.

Per tant, veiem que el Col·legi Joan Josep es presenta com un lloc idoni per implementar aquesta intervenció, ja que aparentment, com diuen els teòrics, és un centre on és probable que hi hagi més situacions d'assetjament, però és un centre on sembla que la comunitat educativa es troba involucrada en el respecte i la inclusió i sembla que es treballa conjuntament. Això ens ajudarà a veure si la hipòtesi general plantejada es confirma o no i per quins motius es deuen; sent aquesta que s'intueixen tensions entre alumnes, famílies i professorat/direcció. Per últim, crec que aquesta experiència pot plantejar una reflexió sobre els beneficis potencials d'estructures escolars més petites i amb grups reduïts per abordar amb major eficàcia la prevenció de l'assetjament escolar i el ciberassetjament.

4.3. Limitacions

El teatre i les arts, en general, pateixen un desprestigi que limita el seu potencial transformador. Com diu Palacios, (2006), “lo cierto es que el arte en nuestra sociedad y en las representaciones que los sujetos se hacen de ella, sí sufre un gran desprestigio. El arte no constituye un objeto valorado y legitimado socialmente” (p. 3). Sovint les activitats artístiques es perceben com a activitats ornamentals, sense un valor educatiu “pràctic” o “productiu” i

aquesta percepció es trasllada a les escoles. Com diu Palacios (2006), “en el marco del desprestigio social de las artes es fácil explicar la fragilidad de su lugar en el currículo escolar” (p. 4). És a dir, en moltes escoles les arts són infrarepresentades o tractades com activitats secundàries, o recreatives, sense explorar plenament el seu potencial com a eines per transformar les relacions socials i en aquest cas, els conflictes d’assetjament. Això pot portar a una manca de suport institucional i recursos insuficients per implementar el teatre com a eina de prevenció de l’assetjament.

Tot i que al Col·legi Joan Josep s’hagin pogut integrar activitats teatrals, necessitem que aquests tipus d’intervenció es puguin dur a terme a tots els centres, ja que si volem construir eines innovadores que ens ajudin a demostrar que la sociologia pot ajudar a neutralitzar el problema de l’assetjament, necessitem que les activitats artístiques no ornamentals deixin de tenir un lloc fràgil en el currículum escolar.

Una altra limitació crucial és la manca d’integració dels adults en les activitats teatrals. En el cas d’aquesta intervenció, la mancança ha estat degut a la falta de temps per a coordinar sessions on hi puguin assistir nens, famílies i professorat/direcció del centre. Si s’aconsegueix que tots els adults formin part de les experiències teatrals conjuntament amb els nens, això els permetrà comprendre les dinàmiques de poder i conflicte des d’una perspectiva vivencial, a més a més, això ajudarà al fet que els nens i nenes sentin que els adults són un suport. Si només els nens participen en aquestes activitats, però els adults que tenen poder per influir no es transformen, els canvis a l’escola poden ser parcials o reversibles.

Finalment, és essencial que aquestes activitats es donin en continuïtat i que es puguin explorar tots els subtemes que el conflicte planteja i amaga. Fer quatre sessions de dues hores, només és la llavor. Necessitem que aquestes activitats tinguin estabilitat i que els nens i els adults realment siguin capaços de veure l’impacte que tenen. Potser els nens es troben davant d’una situació d’assetjament tres mesos després d’haver fet les sessions de teatre i pot ser, a l’haver sigut una experiència tan curta, no tinguin per mà o oblidin que han assajat possibles maneres de solucionar o prevenir el conflicte i que tenen tota una xarxa al darrere que els recolza i els protegeix.

5. Anàlisi i resultats de les sessions de teatre

5.1. Primera sessió de teatre

Aquesta primera sessió s'inicia plantejant una pregunta clau als nens i nenes: què entenen per assetjament escolar i ciberassetjament. La intenció d'aquest primer pas és conèixer el punt de partida de la seva comprensió i generar un espai de reflexió inicial. Entre les respostes que es van donar, les més habituals inclouen definicions com “grup de persones que cada dia maltracten algú”, “aïllar algú”, “acusar algú”, “pegar algú”, “burlar-se molt seguidament i dir coses lletges i fer que la persona s’ho cregui”, “una persona o diverses persones que fan mal algú”, etc. Com es pot observar amb les definicions que han donat, aquests nens i nenes aparentment tenen un alt nivell de conscienciació del que és l'assetjament escolar i el ciberassetjament, tots ells han entès que és una cosa reiterada en el temps i que es pot dur tant de manera individual com de manera grupal. A més a més, aquesta percepció inicial de l'assetjament es vincula majoritàriament a comportaments de burla però també a formes més directes de ferir emocionalment o físicament. També es mostra la càrrega vinculada a l'exclusió. Finalment, d'entre totes les definicions proposades, vull destacar la definició “burlar-se molt seguidament i dir coses lletges i fer que la persona s’ho cregui”, aquesta definició em fa pensar en l'estigma, el qual consisteix bàsicament en repetir-li seguidament a algú un tret diferenciador, és a dir, si et diuen que ets ximple i t’ho repeteixen molt, tu acabaràs sent ximple. Per tant, podem dir que l'estigma redueix la identitat, és a dir, si et diuen que ets ximple, tu només pots ser ximple, no pots ser res més, passes a ser un individu uniforme.

Posteriorment, es va introduir una segona qüestió: quines creuen que són les causes que porten algú a assetjar una altra persona? Aquesta segona pregunta tenia com a objectiu fomentar i estimular la seva capacitat d'analitzar les dinàmiques socials que poden afavorir situacions d'assetjament. Tot i que inicialment els nens i nenes van mostrar dificultats per identificar les raons que podrien motivar un comportament assetjador, a mesura que es va desenvolupar la conversa van començar a sortir més idees. Entre les respostes recollides, es van mencionar raons com “perquè la persona que assetja ha tingut problemes a la vida o perquè en algun moment ha sigut la víctima”, “perquè són persones envejoses”, “perquè es volen fer els *guais*”, “perquè creuen que ser “normal” és millor”.

Com veiem amb aquestes respostes els nens i nenes varen trobar respostes específiques als motius de l'assetjament. Primerament, podem destacar aquells motius relacionats amb problemes personals o experiències prèvies. La idea que “l'assetjador també ha estat víctima” o que “ha tingut problemes a la vida” reflecteix una certa empatia i comprensió cap als agressors. Aquesta resposta evidencia que alguns nens i nenes poden entendre que l'assetjament sovint és un comportament reactiu o influït per experiències traumàtiques. D'altra banda, podem destacar la necessitat de poder o d'estatus social. La resposta “es volen fer els *guais*” ens mostra el desig del control de la impressió i l'estatus social que ens explica Goffman. Així mateix, ens mostra que els nens i nenes perceben que la violència és vinculant amb l'atractiu i amb l'èxit social, fet que consideren que provoca un major grau de centralitat i

estatus dins del grup. La resposta “creuen que ser normal és millor” apunta a la pressió social per ajustar-se a certes normes i rols de grup. Això revela que els nens i nenes perceben que l’assetjament pot ser un mecanisme per reforçar el propi estatus dins del grup o per excloure aquells que es perceben com diferents. També, el fet que alguns nens i nenes identifiquin l’enveja com un possible motiu (“són persones envejoses”) reflecteix una comprensió emocional més sofisticada. Això pot suggerir que els nens i nenes comencen a veure que les inseguretats personals poden portar algú a projectar sentiments negatius cap als altres, tot i que encara necessiten ajuda per desenvolupar una comprensió més profunda sobre com aquestes emocions poden influir en el comportament. Finalment, la menció a “creuen que ser normal és millor” és especialment significativa, ja que apunta a la percepció que els grups socials tenen normes implícites sobre què és acceptable o “normal”. Aquesta resposta indica que els nens i nenes entenen que l’assetjament pot estar relacionat amb l’estigma, amb la pressió per conformar-se i amb l’exclusió de les persones que no encaixen en aquests estàndards.

Amb aquestes respostes veiem que els nens i nenes entenen que els motius pels quals algú assetja als altres venen d’alguna banda prèviament construïda, però, per què creuen que es castiga a algú? Com creuen que són les persones assetjades? Amb aquesta pregunta els nens suggereixen respostes com “assetgen a *empollones*”, “les persones que són assetjades són “rars””, no tenen els mateixos gustos que la majoria”, “s’assetja per l’aparença física”, “s’assetja per un problema físic”, “s’assetja per tenir un color de pell diferent”, “s’assetja perquè ser normal és millor”, etc.

Amb aquestes definicions veiem altres motius pels quals s’assetja a les persones, per tant, veiem que els nens i nenes entenen que no només és perquè l’assetjador “té enveja”, “té problemes dins la seva vida” o perquè “es vol fer el *guai*”, veiem que entenen que ve de més enllà, veiem que prové del concepte estigma, tal com el defineix Goffman. Tal com ens podria dir Goffman, l’estigma és una condició o una característica que es considera desviada respecte a les normes establertes, fet que provoca que la persona que la posseeix sigui discriminada. Aquest fenomen es reflecteix clarament en les respostes dels nens, que identifiquen patrons d’assetjament basats en la percepció de diferència respecte a una suposada normalitat.

Les respostes dels nens posen en evidència com els motius de l’assetjament estan vinculats a característiques que socialment es consideren desviades, com per exemple “ser *empollón*”, en el sentit que destacar acadèmicament pot ser un tret diferenciador i, per tant, sancionat pel grup. D’altra banda, el fet de “ser *raro*” denota la penalització de la diferència i la pressió per encaixar dins les normes establertes per la majoria, així com ens mostra l’estigmatització invisible. A més a més, l’aparença física, com els problemes físics i el color de pell ens remetent a l’estigma associat a característiques visibles, sovint lligades a qüestions culturals o prejudicis.

En tots aquests casos, les respostes mostren com el grup social escolar construeix una sèrie de normes implícites sobre què és acceptable o desitjable, i com aquells que no les

compleixen són desvalorats o castigats. Això reflecteix clarament el mecanisme que Goffman descriu com a estigmatització.

Amb tot això veiem que existeix un procés d'etiquetatge dels nens i nenes, mitjançant es destaca una característica de la persona i es transforma en el tret definitori d'aquesta. L'etiquetatge de la persona deshumanitza la persona estigmatitzada, reduint-la així a una única característica que justifica el rebuig. Les respostes dels nens, com ara "són rares" o "no tenen els mateixos gustos", exemplifiquen aquest procés d'etiquetatge que porta a una desvaloració social. Les persones assetjades deixen de ser vistes com a individus complets i passen a ser definides exclusivament per la seva diferència.

Una altra dimensió clau que destaca en les respostes és el rol de l'estigma com a eina per mantenir el control i la jerarquia dins del grup. Quan els nens diuen que "s'assetja perquè ser normal és millor" o "perquè es volen fer els *guais*", es veu clarament com l'assetjament s'utilitza per reforçar les normes i sancionar aquells que no s'ajusten. L'estigma reforça les normes del grup social i manté una estructura jeràrquica on els qui s'adhereixen a la norma tenen poder i acceptació, mentre que els estigmatitzats són marginats. En aquest sentit, l'assetjament escolar es pot veure com una forma de reforçar aquestes normes i jerarquies.

D'altra banda, veiem com en les respostes dels nens i nenes es pot fer una diferència entre l'estigma visible i l'invisible. L'estigma visible es manifesta en comentaris sobre l'aparença física, el color de pell o els problemes físics. Aquestes característiques són immediatament identificables i sovint motiu d'assetjament. L'estigma invisible es percep en aspectes com els gustos diferents, la introversió o la suposada "rarsa". Aquests trets no sempre són evidents, però es fan visibles a través de les interaccions socials, convertint-se en motiu de sanció.

Amb aquestes respostes veiem que serà essencial al llarg d'aquestes sessions abordar l'estigma i educar dins la diversitat, procurant desmuntar les normes de "normalitat" i promoure la inclusió, deixant de penalitzar la diferència.

Així doncs, havent fet aquesta primera fase i tenint una petita base sobre les percepcions dels nens i nenes, passem a l'acció. Se'ls explica que tractarem l'assetjament a través del teatre, recreant situacions de conflicte i buscant possibles solucions, però, abans de tot, fem uns exercicis per a trencar el gel, deixar les vergonyes enrere i per veure quines deformacions pateixen els cossos. En aquest cas, com que parlem de nens és menys probable que els seus cossos pateixin deformacions, ja que, com explica Boal, les deformacions musculars que un cos pateix és pel tipus de treball que fa. És a dir, no tindrà les mateixes deformacions un obrer que un informàtic. Tot i això, m'interessa veure com aquestes deformacions es van instal·lant, m'interessa veure quines tendències corporals tenen els diferents nens i nenes i si són fruit de vergonyes i cohibicions. L'objectiu no és fer que aquestes deformacions desapareguin, sinó procurar fer-les conscients.

A través de diversos exercicis com la cursa a càmera lenta o la cursa dels monstres anem tenint una primera impressió d'aquestes deformacions. Com s'esperava, no s'observen

deformacions destacables en els cossos dels nens i nenes, però sí que es dona una primera imatge de les persones que potser se senten més cohibides i s'obre un espai per a que es sentin en un espai segur i de joc, i que, al llarg de les següents sessions se sentin amb confiança de participar-hi obertament.

5.2. *Segona sessió de teatre*

Aquesta segona sessió comença amb un petit escalfament teatral, amb el joc del mirall. Seguidament, entrem en acció i iniciem la fase de la dramatúrgia simultània.

Per a dur a terme aquesta fase primerament necessitem posar una situació i un espai sobre la taula, en aquest cas els nens i nenes decideixen que la situació passa als vestuaris, després d'una classe d'educació física. Decideixen que dos nens agredeixen i assetgen una nena tan física com verbalment, decidint que obren la porta del vestuari i li comencen a dir coses lletges en relació amb la seva aparença física. També decideixen que hi ha dues nenes que són espectadores, i s'acaben afiliant, per por, als assetjadors. Amb aquestes primeres decisions ja veiem que l'estigma és el personatge principal en la presa de decisions dels nens i nenes, concretament l'estigma relacionat amb l'aspecte físic. D'altra banda, també veiem que els nens i nenes perceben que els nens són més assetjadors i les nenes més víctimes, el que han escollit no és casualitat. A més a més, veiem que els nens i nenes han proposat, sense saber-ho, dues maneres d'assetjar o agredir, una física i una verbal.

Així doncs, surten a escena un total de cinc persones: dos assetjadors, dues espectadores i una víctima. Aquí cal dir que ningú volia ser l'assetjador, fet que ja ens mostra que els nens i nenes per general rebutgen o mostren rebutjar aquesta posició. Es comença a interpretar l'escena, on veiem als dos nens al seu vestuari quan un d'ells li proposa a l'altre "fer-li una broma a les nenes" i obrir la porta del vestuari i ficar-se amb X. L'altre nen accepta i van al vestuari de les nenes. Els nens obren la porta i es comencen a riure d'una de les nenes, dient-li que és lletja. Les dues espectadores miren la situació sense dir res. En aquest moment aturem l'escena i es demana als nens i nenes que observen l'escena des de fora què farien ells per aturar o prevenir aquesta situació.

La primera i la segona resposta proposades les podem agrupar dins el diàleg, sent les respostes donades "jo li diria que es posi al meu lloc, que segur que no li agradaria que li fessin" i "vosaltres teniu el vostre cos i jo tinc el meu". Quan es representen aquestes respostes donades, les reaccions dels assetjadors són les mateixes, acaben en la burla. Així doncs, obrim un espai de diàleg amb els nens i nenes i acaben concluint que aquesta resposta no és del tot eficaç, ja que els assetjadors han justificat -com han dit al principi- la seva acció com a "broma" i per això es burlen i no s'ho prenen seriosament. Això implica que no puguin comprendre l'abast de la situació i això els desconnecta del que pot sentir la víctima. Amb això és poc probable que només imaginar-se en el lloc de l'altre faci que els assetjadors canviïn de conducta.

La tercera resposta que es dona és “pegar-li un cop de puny”. Representem aquesta proposta i la situació acaba en una baralla entre assetjadors i assetjada. Aquesta resposta és completament ineficaç perquè no trenca el cicle de la violència, aquesta resposta utilitza la mateixa dinàmica violenta que es vol combatre. Respondre amb agressivitat no només perpetua el conflicte, sinó que pot normalitzar la violència com una forma acceptable de resolució de problemes. A més a més, aquesta resposta no aborda les causes de l'assetjament. No qüestiona les dinàmiques de poder ni el context social que permet l'assetjament. Això fa que la situació pugui repetir-se amb altres formes o amb altres víctimes. D'altra banda, aquesta resposta pot transmetre un missatge equivocat a la resta d'alumnes, que podrien interpretar que la violència és una eina legítima per resoldre problemes.

La quarta resposta proposada és “amagar-se o sortir corrents”. Representem aquesta situació, i observem que quan la víctima decideix fugir corrents, els assetjadors reaccionen perseguint-la. Això ens mostra que aquesta resposta no és eficaç per abordar el problema, ja que en moltes ocasions els assetjadors aconseguixen atrapar la víctima o, si no ho fan, l'assetjament pot tornar a produir-se en un altre moment o context.

A més, aquesta reacció pot reforçar la sensació de vulnerabilitat de la víctima, pel fet que fugir no resol la situació ni aborda el conflicte de fons. La resposta no altera la dinàmica de poder que existeix en una situació d'assetjament, sinó que més aviat perpetua el desequilibri, en el qual la víctima es veu obligada a evitar l'enfrontament per por o perquè se sent sola i sense ajuda.

Ara agrupem una sèrie de respostes proposades. Aquestes varen ser: “anar a buscar un adult”, “dir-ho a algun professor” o “explicar-ho al pare o la mare”. Les reaccions dels companys davant d'aquestes opcions van ser especialment interessants, ja que molts van expressar reticència a parlar amb adults. Consideraven que no era una bona solució per por a les possibles repercussions amb els companys o amb els assetjadors. A més, molts van afirmar que no confiaven en els adults, perquè sovint perceben que no actuen de manera efectiva davant aquestes situacions.

Aquestes respostes revelen una percepció important: els nens sovint senten que els adults no estan prou preparats per gestionar adequadament situacions d'assetjament, i aquesta manca de confiança els fa sentir desemparats i vulnerables. Per això, és fonamental que la comunitat educativa rebi formació específica i que els nens percebin els adults com figures fiables, capaces d'actuar de manera coherent i de donar suport real. És crucial que els nens sàpiguen que no estan sols i que poden comptar amb ajuda, però també que aquesta ajuda no anul·la la seva capacitat d'autonomia en la resolució de conflictes.

La sisena resposta és “que les espectadores ajudin a la víctima”. Es demana als nens i nenes que especifiquin una mica més de quina manera poden les espectadores ajudar a la víctima. Aquí apareixen solucions com “que diguin que l'assetjador no té raó, que és molt guapa”, “que només ho fa per enveja”. Representem el que es proposa i veiem que la víctima reacciona agraïda. Veiem que aquesta resposta és eficaç per alleujar el malestar de la víctima i ajudar-

la a sentir-se menys sola, però contribueix poc a dissoldre o prevenir les situacions d'assetjament.

Després de representar això apareix una altra resposta amb relació a les espectadores: "que les espectadores els hi diguin als assetjadors que això no té gràcia i que se'n vagin amb la víctima, sense córrer ni res, mostrant indiferència respecte els assetjadors". Representem aquesta resposta i sembla ser eficaç, ja que els assetjadors es queden sols, no hi ha ningú amb qui es puguin ficar ni ningú que els hi pugui riure les gràcies.

Després d'això, apareix una resposta interessant: "que el nen que ha acceptat fer la broma no ho accepti i que l'assetjador es quedi sol". Representem aquesta situació, i el resultat ens mostra una gran eficàcia. El nen li diu al qui pretén començar l'assetjament: "això no és una broma, i no té gràcia". Aquesta resposta genera un rebuig cap a l'acció d'assetjar, i l'assetjador queda sol i sense suport. Això provoca que no continuï amb la seva acció, ja que sovint l'assetjament busca aconseguir reconeixement o èxit social. Quan, com en aquest cas, la resta del grup rebutja el comportament, l'assetjament perd sentit per a l'assetjador.

Aquest plantejament posa de manifest una realitat clau: si no hi ha ningú que rigui les gràcies o reconegui el "poder" de l'assetjador, aquest perd interès a continuar. Per tant, aquesta estratègia és efectiva per desactivar el conflicte i enviar un missatge clar de desaprovació col·lectiva cap a actituds d'assetjament.

La sessió s'acaba amb els nens i nenes conclouent que les respostes on les espectadores i el còmplice de l'assetjament aturen la situació són les més efectives, ja que la força del rebuig col·lectiu és una eina per desactivar les actituds d'assetjament i l'èxit social dels assetjadors. Quan es representen respostes on els espectadors i possibles còmplices dels assetjadors decideixen no participar i rebutgen el comportament, l'assetjament perd el seu propòsit, que sovint és la recerca d'aprovació social. Això demostra que el treball amb el grup és essencial per prevenir situacions d'assetjament, ja que les dinàmiques de grup poden ser determinants.

Per últim, m'agradaria destacar que en un determinat moment -que ara no recordo quan va aparèixer concretament- va sorgir una situació en què un nen va fer un comentari afirmant que "els nens gitanos són els més conflictius i assetjadors" i que "les seves famílies només es dediquen a protegir-los, en lloc de donar-los una lliçó". Aquest tipus de comentaris evidencien com l'estigma, així com diu Goffman, influeixen en la percepció d'una comunitat específica, perpetuant estereotips que no només són injustos, sinó també perjudicials per al teixit social. A més a més, veiem la desconfiança que es té cap aquests grups. Així com bé ens explica Manuel Delgado a les Jornades de Patrimoni Immaterial (2017) amb la xerrada L'orgull dels exclosos, els grups exclosos o marginats, com els gitanos, són percebuts com a amenaçadors pel fet que la seva identitat es considera "anòmala" o diferent de la norma establerta. Aquesta percepció no només els estigmatitza, sinó que també els col·loca en una posició de sospita, com si fossin una amenaça potencial per a l'ordre social. Aquí es destaca una paradoxa: malgrat estar en els marges de la societat, aquests grups són considerats poderosos i capaços

de desestabilitzar el sistema. Aquesta atribució de "poder" sovint serveix com a justificació per a la seva exclusió.

Així doncs, com veiem amb aquest incident, es posa de manifest la necessitat urgent de treballar en la sensibilització i l'educació en la diversitat i inclusió, tant en les escoles com a escala comunitària. Els prejudicis com aquest no neixen espontàniament, sinó que sovint són fruit de narratives socials errònies transmeses al llarg del temps. Aquestes narratives contribueixen a crear una imatge distorsionada de col·lectius com el gitano, associant-los amb conductes negatives, com el conflicte o l'assetjament.

A més, el fet que aquest tipus de comentaris puguin sorgir en aquest context educatiu ens indica que, malgrat voler promoure valors com la igualtat i el respecte, com amb el lema "reenfoca el teu enfocament", encara queden àrees on treballar o s'ha d'afinar la manera de treballar-ho. Aquest tipus de situacions ens recorden la importància de la intervenció per part dels adults, tant educadors com famílies. Quan un nen expressa un prejudici, no és només una oportunitat per corregir-lo, sinó també per obrir un espai de diàleg on es pugui abordar el tema amb profunditat, fomentant una visió més inclusiva i respectuosa del món que l'envolta. Així, no només estarem trencant estigmes, sinó també contribuint a formar individus més conscients i compromesos amb la convivència.

5.3. *Tercera sessió de teatre*

En aquesta tercera sessió continuem amb la dramatúrgia simultània. Comencem la sessió amb un petit escalfament. Aquesta vegada fem el joc de la pilota imaginària. Quan hem acabat l'escalfament anem directes a l'acció.

Així doncs, seguim les mateixes passes que a la sessió anterior. Entre tots i totes escollim una situació. En aquest cas s'ha escollit una situació que passa al pati. Aquí demano concretament a quina banda del pati passa, ja que al pati d'aquesta escola -com a la majoria d'escoles- hi ha "punts morts", és a dir, punts on és més fàcil que hi hagi una situació d'assetjament, perquè es pot evitar que aquesta sigui vista. Els nens i nenes concreten que la situació d'assetjament passa darrere dels lavabos, un dels "punts morts" del pati. Havent escollit el lloc on passa la situació d'assetjament escollim quins personatges implicats hi ha. S'escull que els qui duen a terme l'agressió són un grup de quatre nens i nenes, sent el qui té la idea un nen. D'altra banda, tenim a dos espectadors, un nen i una nena, i a una víctima, una nena. Ara escollim quina és l'acció, sent aquesta una agressió verbal seguida d'una agressió física. Els nens i nenes concreten que l'agressió verbal girarà al voltant dels gustos, de les coses que li agrada fer o de la manera de vestir... Com veiem una vegada més, continuem parlant dels estigmatitzats, els exclosos, els desposseïts. Així doncs, passem a l'escena.

Recreem l'escena proposada, fins que arriba el moment de l'agressió. Els assetjadors li diuen a la víctima "ets un bitxo raro", "sempre vas vestida d'una manera horrorosa", "amb aquestes pintes ningú voldrà ser el teu amic". Després de tot això, un dels assetjadors li pega una

empenta a la víctima. Aquí congelem la situació i deixem pas als alumnes que miren la situació des de fora. Expliquem les respostes donades.

La primera resposta proposada és “tornar-li l’empenta”. Representem el que l’alumne proposa i veiem que la situació acaba amb una baralla física important i amb la víctima a terra. Aquí veiem com es repeteix el patró de la sessió anterior, on es continua perpetuant el cicle de la violència, utilitzant la mateixa dinàmica que es vol combatre, perpetuant el conflicte i fent-lo més gran. En aquest moment es fa una reflexió amb els alumnes, procurant aclarir que la violència no és una bona resposta, i que “l’ull per ull” en aquestes situacions no hi té cabuda. La violència com a resposta l’únic que fa és agreujar la situació.

La següent resposta proposada es basa a mostrar indiferència. “Encara que m’afecti dir que no m’afecta. Volen que t’afecti, si no t’afecta no t’ho faran més”. Representem aquesta proposta i veiem que els assetjadors intenten provocar de cada vegada més a la persona assetjada, procurant que s’acabi rebotant. Aturem la situació i aquí expliquem per què aquesta estratègia no funciona. Mostrar indiferència no és la millor resposta per a solucionar el problema de l’assetjament. Tot i que la indiferència es mostri com una estratègia per a intentar minimitzar l’impacte no acaba de ser útil perquè la indiferència la podem entendre com la inacció. Quan la resposta és el silenci o la negació del dany, això pot donar lloc a una escalada de l’assetjament. Els assetjadors poden interpretar la indiferència com un desafiament i això pot intensificar les seves accions per així poder reafirmar la seva sensació de poder.

Les següents respostes donades les agrupem com a respostes de defensa, ja que les considero prou similars: “començaria a cridar perquè em sentissin, la veu no la poden aturar”, “sortiria corrents”. Si bé aquestes respostes són de les primeres on veiem que s’intenta demanar ajuda, veiem que aquestes reflecteixen el caràcter immediat i reactiu de les accions suggerides, com ara cridar o fugir, que són mecanismes instintius per protegir-se davant una situació d’assetjament. Considero aquestes respostes limitades, ja que no aborden el problema de fons ni tenen continuïtat en el temps. Cridar o fugir poden interrompre temporalment la situació d’assetjament, però no ofereixen cap solució a llarg termini que modifiqui les dinàmiques de poder ni les actituds dels assetjadors. A més, aquest tipus de reaccions poden reforçar el sentiment de vulnerabilitat de la víctima, ja que transmeten la idea que l’única opció és escapar o demanar ajuda sense resoldre el conflicte directament. Això pot perpetuar la sensació de desprotecció i no evitar que futures situacions d’assetjament tornin a succeir.

Les respostes que es proposen respecte als testimonis són: “si fos testimoni intentaria aturar la situació i si això no funciona aniria al professor/a del pati a dir-ho”, “sense que em vegin aniria al professor/a del pati a dir-ho. Ho faria sense que em veiessin perquè si no després es ficaran amb mi”. Aquestes respostes reflecteixen una preocupació recurrent entre els nens i nenes: la por d’acudir als adults per les possibles repercussions socials, com ara ser etiquetats de “xivatos” o convertir-se en nous objectius d’assetjament.

Aquest fet posa en evidència que és essencial que es transformi la figura del “xivato”. Necessitem que la figura del “xivato” passi a ser la figura d’una persona valenta que busca promoure la justícia i la igualtat. Hem de treballar per desvincular l’atractiu amb la violència i hem de treballar per a vincular l’atractiu amb el respecte. Així doncs, és essencial desenvolupar iniciatives que fomentin un ambient on explicar situacions d’assetjament es percebi com un acte de coratge, no de delació, i on la comunitat educativa doni suport activament a aquests comportaments.

Així doncs, acabem aquesta sessió veient que els nens i nenes prefereixen resoldre els conflictes entre ells, optant per les respostes violentes, les que mostren indiferència o les respostes reactives. D'altra banda, tot i que les respostes dels testimonis que impliquen informar als professors són un pas en la direcció correcta, la por a les repercussions socials posa de manifest la necessitat de transformar la percepció sobre el paper dels qui denuncien l’assetjament. S’ha de treballar per a procurar que els nens i nenes creguin que les persones que expliquen les situacions d’assetjament són valentes i atractives, és a dir, necessitem canviar la percepció que les persones assetjadores són atractives.

Finalment, els nens i nenes estan d’acord en el fet que les respostes que impliquen demanar ajuda als adults de manera activa i conscienciada són les que tenen més potencial per abordar el problema de forma efectiva. Així i tot, si els adults que formen part d’aquestes situacions no s’impliquen i no tenen el degut coneixement per abordar-lo no es podrà fer una intervenció i prevenció efectiva. Per això és essencial la figura del sociòleg en aquests casos i és essencial educar els adults en relació amb aquest tema i realitzar sessions com les del T.O on hi participin, per tal que puguin entendre les dimensions del conflicte i entendre com han d’actuar per abordar i prevenir aquestes situacions.

5.4. *Quarta sessió de teatre*

Comencem aquesta quarta i última sessió fent l’activitat d’escalfament “el passeig dinàmic”. Seguidament, comencem amb la sessió utilitzant la mateixa tècnica, la dramatúrgia simultània. En aquesta sessió treballarem el ciberassetjament, ja que la majoria dels nens i nenes, tot i afirmar que no tenen telèfon mòbil, afirmen fer servir internet i les xarxes socials de forma regular. En aquest cas, la sessió és menys extensa, perquè en ser l’última farem servir la segona meitat de la sessió per a fer una cloenda.

Així doncs, comencem com sempre: triem un espai -en aquest cas virtual- i una situació. L’espai triat és l’Snapchat, una xarxa social on pots enviar fotos i vídeos als teus contactes, també pots xatejar. La situació triada és que a un grup de Snapchat estan tots els membres d’aquest enviant-se fotos entre ells. Una nena amb sobrepès envia una foto i comencen a dir-li que “està gorda”. Així doncs, escollim que hi ha una víctima, una assetjadora que inicia la situació i tres més que segueixen a qui ho ha iniciat i insulten també la víctima, per tant, en aquest cas es tracta d’una situació d’assetjament grupal.

Surten les persones voluntàries i ens trobem que una d'elles no vol ser la víctima. A diferència de les altres situacions, en què ningú volia ser l'assetjador, és el primer cas en què trobem que una persona no vol ser la víctima. Aquí vaig intuir que això podria ser perquè es tracta d'una nena amb sobrepès, i probablement temia que li diguin "gorda". Aquesta situació reflecteix la realitat en la qual convivim, una realitat on castiguem aquelles persones que es surten de la norma i on a través de l'estigma reduïm la identitat de certs individus o grups, com en aquest cas, on la seva identitat es veu reduïda al tret que és una persona amb sobrepès.

Ara, havent repartit els papers respectant el desig de la nena, entrem en acció. Quan arribem al moment àlgid del conflicte aturem l'escena i demanem als companys i companyes què proposen per a prevenir aquesta situació.

Les primeres respostes proposades giren al voltant de la inacció o de l'evitació del conflicte, com poden ser respostes com "ignorar els insults", "sortir del grup" o "bloquejar els assetjadors". Aquestes respostes, com hem comentat en sessions anteriors, no acaben de ser eines eficaces per a combatre la situació d'assetjament o, en aquest cas, ciberassetjament.

D'altra banda, trobem respostes que involucren als testimonis, com poden ser les respostes d'intervenció o de notificació als adults. En aquest cas destaquem les respostes proposades com "defensar la víctima dient que els insults són inacceptables" o "fer captures de pantalla i avisar als pares". Com hem vist tant en aquesta sessió com en les anteriors involucrar els testimonis és clau, ja que això pot provocar un canvi dins la dinàmica del grup, deixant de recolzar les situacions d'assetjament i llevant-los el poder que poden arribar a tenir. En el cas de la resposta de recórrer a la figura dels pares veiem que és efectiva, perquè poden ajudar a gestionar la situació i prevenir futures situacions de ciberassetjament. Així i tot, és essencial que aquestes situacions no només les coneguin els familiars, sinó que també els professors i el centre educatiu han de ser coneixedors, perquè, tot i que el ciberassetjament travessa les parets de les escoles també és una tasca que s'ha de treballar des de tota la comunitat educativa per a que sigui efectiva al 100%.

Acabada la sessió del ciberassetjament i fent la reflexió amb els nens i nenes que és essencial que les problemàtiques de ciberassetjament arribin a tota la comunitat passem a l'última fase de totes les sessions: la reflexió final.

5.5. Reflexió final

Pel que s'ha pogut observar durant aquestes sessions de teatre, en les edats compreses amb les quals he treballat no s'ha detectat una alta incidència de situacions greus i repetides d'assetjament escolar. No obstant això, sí que s'han identificat casos puntuals on alguns nens i nenes són més exclosos socialment que altres. Encara que aquestes situacions no es manifesten de manera constant ni sistemàtica, posen de manifest que aquestes problemàtiques estan presents dins del grup, fet que reafirma la necessitat i la importància de la tasca desenvolupada durant les sessions.

Les sessions han permès treballar eines per gestionar els conflictes de manera constructiva i prevenir que evolucionin cap a situacions més greus, com l'assetjament reiterat o estructural. A més, han ajudat a detectar en quin punt es troben aquests nens i nenes i quines són les seves mancances, destacant especialment la falta de suport, confiança i integració per part dels adults. Aquesta desconfiança cap als adults es manifesta en la percepció que els nens tenen, ja que sovint creuen que els adults no estan prou interessats o preocupats per les situacions d'assetjament.

També s'ha observat que els nens i nenes solen oblidar el rol dels testimonis com a part de la solució. Quan no se'ls hi preguntava explícitament què creien que podien fer els testimonis, rarament els consideraven un agent actiu per resoldre el problema. Aquesta situació s'agreuja amb la por que tenen al fet que els agressors o els altres membres del grup els considerin uns "xivatos". Aquesta por a parlar es deriva del temor a possibles repercussions, tant per part dels assetjadors com del grup en general. Els nens i nenes sovint creuen que denunciar el problema els pot convertir en potencials víctimes, perpetuant així la llei del silenci.

Aquestes observacions em recorden al *Club de Violència Zero*, una iniciativa educativa que busca prevenir i combatre l'assetjament escolar promovent una cultura de respecte, empatia i convivència pacífica. Aquest programa té com a objectiu principal desvincular la violència de l'atractiu social i empoderar tant a les víctimes com als testimonis per trencar les dinàmiques d'assetjament. En aquest sentit, és essencial transformar el que es considera "atractiu" en l'àmbit social, associant el respecte amb l'estatus i deslegitimant les actituds violentes. Si aconseguim que les actituds violentes deixin de ser percebudes com a atractives, la figura de l'assetjador perdrà estatus social i la gent no voldrà adoptar aquest rol.

Així i tot, durant les sessions també es va constatar que moltes de les respostes donades pels nens i nenes semblaven motivades per la intuïció que era "el que tocava dir", més que per una interiorització real de la resposta com a opció vàlida. Això era especialment evident en les respostes que involucraven els adults, ja que els nens i nenes sovint suggerien que aquests havien d'intervenir, però no semblaven confiar que això fos realment efectiu.

D'altra banda, treballar el T.O amb els nens i nenes ha estat molt positiu, però encara presenta mancances importants. Fins que no es pugui implicar tota la comunitat, no es podrà aconseguir una eficàcia plena. És crucial que els nens i nenes percebin que els adults s'involucren activament en aquest tema i que poden ser una eina de suport i protecció. Sense aquest suport adult, els nens continuaran governats per la llei del silenci i intentaran resoldre els conflictes de manera autònoma, moltes vegades de forma inadequada, com recorrent a la violència o al silenci. Per això, també és necessari que les sessions de T.O es complementin amb altres iniciatives per construir una intervenció més completa i integral.

El fet que una de les respostes més freqüents sigui la violència evidencia que no s'ha educat adequadament sobre com actuar davant situacions d'assetjament o conflicte. Respondre amb violència és ineficaç i perpetua el problema. A més, en general, els nens perceben que són els nois qui solen assetjar i les noies les víctimes. D'altra banda, s'observa que, mentre els

nois tendeixen a creure que la violència és la millor resposta, les noies solen preferir el diàleg. Aquestes diferències posen de manifest les escletxes existents en l'educació i la necessitat d'abordar els trets diferenciadors per gènere.

Majoritàriament, tant nens com nenes, pressuposen que només són els assetjadors qui han de canviar de conducta, quan realment, el canvi s'ha de produir dins tota la col·lectivitat, necessitem un canvi de rumb en tant a les definicions de les identitats, perquè és l'acusació el que fa als altres estigmatitzats. En aquest sentit, considero que les sessions de T.O han estat significativament interessants, ja que han oferit als nens i nenes la possibilitat d'entendre que l'assetjament escolar i el ciberassetjament tenen unes arrels socials profundes i que aquestes es concreten en l'estigma, reduint així la identitat dels individus estigmatitzats, on la base d'aquestes es troba en les relacions socials, no en la condició singularment diferent dels individus o dels grups.

6. Anàlisi i resultats de les entrevistes

Comencem l'anàlisi parlant de l'entrevista duta a terme a un membre de l'AMIPA, pare d'una nena del centre i educador social d'ofici. L'entrevista, com s'ha dit, és de caràcter informal. Així doncs, s'inicia l'entrevista obrint el tema de l'assetjament escolar i el ciberassetjament, parlant una mica del concepte i del nivell d'informació dins aquest àmbit. L'entrevistat es posa a parlar del nivell d'informació que tenen les famílies sobre si el centre disposa de protocols pels moments en què apareixen situacions d'assetjament i diu tenir zero informació de si l'escola segueix algun protocol quan apareix una situació d'assetjament. No li han fet arribar si hi ha un reglament establert, com s'actuarà i qui actuarà. La conversa continua avançant i explica que ell va ser coneixedor d'un fet molt concret ocorregut al centre. Es tracta d'un episodi al curs de la filla de l'entrevistat, en què un grup de nens van agredir una nena. L'entrevistat no detalla exactament les accions concretes, però menciona que els nens van pressionar la nena en grup. L'entrevistat diu que la família de la nena agredida va utilitzar el canal de WhatsApp per alçar la veu i per a parlar amb les famílies dels nens, qualificant la situació amb expressions com "això sembla la manada". L'entrevistat diu no saber si les famílies ho varen saber per la nena/nens o a través del professorat/centre educatiu. Segons l'entrevistat, l'escola va informar que havia intervingut en el cas. De totes maneres, no es va compartir informació concreta sobre les mesures adoptades o el seguiment realitzat, cosa que a l'entrevistat li sembla bé, ja que això no té per què saber-ho tothom. L'entrevistat considera que el WhatsApp no és l'espai adequat per gestionar aquest tipus de situacions. Afegeix que és possible que les accions del centre no fossin comunicades o contrastades de manera clara amb les famílies, fet que va fer visible la necessitat d'establir canals formals i accessibles per comunicar a les famílies les mesures adoptades pel centre en situacions d'assetjament. L'entrevistat creu necessari crear espais presencials o reunions per abordar els conflictes de manera constructiva i evitar tensions o malentesos a través de mitjans inadequats com WhatsApp.

L'entrevistat diu que si això li passa a la seva filla aniria directament a la tutora, però que no hi ha un escrit on es vegi el que has de fer o quin protocol has de seguir. L'entrevistat diu que hi ha coses que per inèrcia ja es fan, però que hi ha moltes altres coses que s'han de tenir en compte com pot ser la intensitat de l'agressió i on es dona aquesta.

L'entrevistat a mesura que ens va explicant expressa que troba a faltar una mica més d'accessibilitat a la informació. Explica que la població que duu els seus fills a aquesta escola és una població mitjana, tota aquesta població pot tenir -més o menys- accés a la informació sobre com intervenir si els seus fills es troben involucrats en una situació d'assetjament (sigui des del paper que sigui). Però diu que així i tot, segons quin tipus d'informació no arriba a les famílies, o a vegades arriben les coses de manera molt precipitada.

Ara, entrem a parlar concretament de l'AMIPA, i l'entrevistat diu que no hi ha cap protocol establert per part de l'AMIPA sobre com gestionar el tema de l'assetjament escolar. L'entrevistat diu que no han treballat de la mà amb el centre amb relació a l'assetjament

escolar. L'entrevistat creu que el paper de les famílies és un paper importantíssim. Creu que l'AMIPA hauria de ser, d'alguna manera, promotor de fer formacions, informacions i ser un canal o un micròfon per les famílies. Creu que s'hauria de donar claredat i posicionament amb relació a aquest tema, com també hauria de ser un agent receptor. És a dir, considera que hauria de ser bidireccional. Creu que l'associació hauria de ser un lloc d'ajuda, on les famílies poden alçar la veu i on es pugui gestionar el conflicte.

De manera conjunta amb el centre, l'entrevistat considera que s'haurien de fer espais de diàleg i assemblees on hi participin tant famílies, professorat i alumnat per a tractar la problemàtica de l'assetjament així com altres problemàtiques que hi puguin aparèixer.

L'entrevistat diu que des de l'AMIPA s'han fet xerrades, com una feta recentment que tracta sobre els límits. L'entrevistat creu que els recursos són suficients, l'únic que destaca és la disponibilitat d'espai que ofereix l'escola, sent aquesta tan sols els dilluns de 15.30h a 17.00h. L'entrevistat creu que es podrien dissenyar activitats amb metodologies actives, vinculades a temes com la violència masclista, l'assetjament, etc. Creu que es podria fer des de l'AMIPA. Finalment, l'entrevistat desconeix si els professors i monitors del centre han fet formacions amb relació a l'assetjament escolar.

Així, tenint aquesta informació, s'extreuen una sèrie de conclusions.

Primerament, podem destacar que hi ha una clara absència de protocols -almenys visibles-, tant per part de l'escola com per part de l'AMIPA, així com conjuntament. Això evidencia una falta d'alineació i una falta d'atenció respecte a aquesta problemàtica. D'altra banda, amb l'exemple que l'entrevistat ens posa, l'escola afirma haver intervingut, però sembla que aquesta informació no va arribar amb prou claredat a les famílies, o bé que el suport que es va fer a les famílies va ser escàs, ja que recórrer a canals com WhatsApp per gestionar el conflicte ens mostra la falta de recursos formals i adequats per abordar situacions d'assetjament.

La inexistència de protocols, estratègies, activitats de prevenció i la inexistència d'un treball conjunt dificulta la prevenció i la intervenció adequada en situacions d'assetjament. Aquesta falta d'organització pot donar lloc a una gestió improvisada o inconsistent dels casos, a més a més d'un augment del risc de no resoldre el conflicte o no treballar adequadament perquè no torni a passar. També veiem la falta de prevenció de l'assetjament, sembla que s'actua una vegada ha aparegut el conflicte, no es treballa abans que aparegui el conflicte.

Deixant de banda l'entrevista feta al membre de l'AMIPA es va estar xerrant amb diversos membres del centre educatiu. D'aquestes converses vull destacar que em van comentar que recentment es va dur a terme una xerrada sobre ciberassetjament i agressions a través de les xarxes socials, impartida per un policia. Aquesta situació em va fer reflexionar, ja que hi vaig observar una tendència que considero una mica preocupant, perquè sembla que la comunitat educativa ha delegat la responsabilitat de tractar l'assetjament a agents externs, donant per fet que això ja és suficient per abordar el problema.

Aquesta perspectiva em suggereix que el focus del problema recau exclusivament en els nens i nenes, com si fossin ells qui tenen el conflicte i només ells els responsables de conscienciar-se i canviar la situació. Això, però, deixa de banda la realitat que l'assetjament escolar és un fenomen que requereix una resposta conjunta. Considero que s'ha de donar protagonisme i independència als nens i nenes, però no és només responsabilitat dels alumnes prevenir o aturar aquestes situacions, sinó que és necessària una implicació activa de tots els agents educatius: professorat, equips directius, famílies i, en casos més extrems, professionals externs.

Considero que la clau per afrontar el problema de manera efectiva és entendre que el treball coordinat i la formació de la comunitat educativa són imprescindibles. Delegar aquesta responsabilitat de manera puntual o a agents externs pot donar una falsa sensació de control sobre el problema, quan, en realitat, cal una acció transversal, contínua i compromesa per transformar les dinàmiques socials que permeten que aquestes situacions es donin.

Continuant amb les converses amb membres de l'escola sembla que la incidència de casos greus d'assetjament escolar és baixa. No obstant això, com va destacar el membre de l'AMIPA en l'entrevista realitzada, existeixen situacions de conflicte dins del centre que requereixen intervenció i que, aparentment, no estan degudament protocol·litzades.

Aquest context evidencia la importància d'iniciatives com la intervenció a les aules mitjançant el T.O, que ofereix una eina per abordar aquestes situacions. A través de les activitats teatrals i les entrevistes realitzades, s'ha pogut reflexionar sobre les dinàmiques de convivència al centre i fomentar estratègies per gestionar els conflictes de manera més efectiva.

Respecte l'entrevista a la professora triada, comentar que per motius de salut no es va poder realitzar i, quan es va aconseguir establir una data de trobada amb un altre professor seleccionat, no es va poder realitzar per falta de temps. Així com veurem en el següent cas, el silenci és analitzable, però en aquest cas, considero que el fet de no fer l'entrevista no és analitzable.

Així doncs, pel que fa a l'intent d'entrevistar la directora del centre, no es va aconseguir establir contacte, ja que mai va respondre a la meua proposta d'entrevista. L'objectiu era aprofundir en els protocols, les eines i les metodologies que utilitzen per abordar l'assetjament escolar, amb la finalitat d'obtenir una visió més integral de la situació. L'absència de resposta em va fer reflexionar sobre el silenci administratiu, que considero en si mateix una dada significativa. No dir res pot evitar responsabilitats directes o recriminacions, però alhora transmet una manca de voluntat de comunicació, que podria indicar la falta de bases sòlides en la gestió de l'assetjament escolar o bé una desconexió en la coordinació amb altres agents educatius.

Aquest silenci em porta a sospitar que - i agafat de la mà del que l'entrevistat de l'AMIPA em va dir- potser no existeix un protocol clar i establert per fer front a situacions d'assetjament, i que, en algunes ocasions, el "protocol" podria consistir a no actuar o improvisar i no fer-ho de manera conjunta amb alumnes i familiars. Això resulta especialment sorprenent en un centre

que promou el lema “reenfoca el teu enfocament”, centrat en la inclusivitat i el respecte. A més, es treballa la inclusió a través d'aules UEECO, destinades a alumnes amb necessitats educatives especials, com discapacitats psíquiques, trastorns del desenvolupament o plurideficiències. Tot i ser una iniciativa millor que els centres especials segregats, considero que encara no és del tot inclusiva, ja que limita aquestes aules a activitats puntuals en què els alumnes interactuen amb la resta del grup classe.

Un exemple clar el vaig viure durant les classes de teatre amb alumnes de primer, segon i tercer de primària, on també hi participen dos nens de l'aula UEECO. En certes activitats, aquests alumnes necessitaven ajuda o acompanyament, que solíem demanar als seus companys. En diverses ocasions, però, la col·laboració era difícil. Recordo especialment un cas que va succeir quan preparàvem l'obra de teatre de Nadal, on un alumne necessitava que algú li donés la mà per a poder fer l'acció que li tocava. Quan es va demanar a una companya que l'ajudés, aquesta va rebutjar-ho, afirmant que no volia donar-li la mà. Aquesta situació evidencia una manca de coneixement i acceptació de la diversitat entre l'alumnat. A més, posa de manifest que el lema “reenfoca el teu enfocament” no està plenament consolidat, ja que no ha aconseguit inculcar els valors socials corresponents ni promoure una convivència basada en el respecte.

Un altre exemple que vaig experimentar a una sessió de teatre, en aquest cas amb els alumnes de quart, cinquè i sisè de primària era preparant una activitat quan, buscant referents, ens vam posar a mirar un videoclip. Mentre el miràvem vaig sentir un comentari d'una nena que deia: “mira, un nen negre” i tots es posaven a riure. Aquest comentari, tot i que no es tracti d'una situació d'assetjament, ens mostra l'estigmatització que existeix i el motiu de burla que implica. Una vegada més, ens ajuda a qüestionar-nos l'efectivitat del lema “reenfoca el teu enfocament”.

Amb aquests exemples em sorgeix un dubte: hi ha institucionalment, al Joan Josep, una protecció més intensa cap als nens i nenes amb necessitats especials que cap als alumnes negres, amb sobrepès o que, en general, no encaixen dins dels estàndards socialment acceptats? Aquesta reflexió em porta a qüestionar-me si l'atenció a la diversitat funcional s'està utilitzant com una eina per projectar una imatge pública d'escola inclusiva, per tal de mostrar que “s'està fent bé la feina”.

Acceptar alumnes amb diversitat funcional és sens dubte un pas cap a la inclusió, però, no hauria d'estendre's aquest mateix esforç a tots aquells estudiants que, d'alguna manera, desafien les normes hegemòniques? És aquesta inclusió genuïna i equitativa, o bé es tracta d'una inclusió parcial que serveix per complir i donar una imatge?

Crec que en una escola que es defineix com a inclusiva, el compromís hauria de ser transversal, abraçant no només els alumnes amb necessitats especials sinó també aquells que pateixen discriminació per motius d'origen, condició física o qualsevol altra característica que els faci objecte d'estigmatització. La inclusió no pot ser selectiva ni limitada a determinats col·lectius que encaixen millor amb el discurs institucional. Si l'objectiu és construir una

comunitat educativa basada en l'equitat, és imprescindible anar més enllà d'allò que és "visible" o "reconegut" socialment com a inclusió, i actuar de manera ferma i efectiva en tots els àmbits de la diversitat.

Aquest enfocament considero que planteja un repte profund: fins a quin punt les polítiques i els protocols del centre realment protegeixen tots els alumnes? Això no només posa en qüestió el paper de les institucions, sinó també com aquestes contribueixen -o no- a transformar les dinàmiques socials excloents que sovint es perpetuen dins de l'entorn escolar.

Així doncs, com a colenda puc dir que tot i que no hi hagi una incidència greu d'assetjament, aquests conflictes i contradiccions que es presenten subratllen la necessitat d'un treball més profund i efectiu en l'educació en valors i que no es limiti a eslògans. Ja que això ens mostra que, en el fons, el discurs institucional no té res a veure amb la pràctica institucional, és a dir, ens fa veure les distorsions que hi ha entre allò que es diu i allò que es fa. És crucial que els protocols d'actuació davant situacions d'assetjament siguin clars, coneguts per tota la comunitat educativa i, sobretot, aplicats de manera efectiva. Així, es podria avançar cap a una escola veritablement inclusiva i capaç de gestionar situacions de conflicte d'una manera respectuosa i transformadora.

7. Conclusions

Aquest treball es va iniciar posant-me l'objectiu general de parlar de l'assetjament escolar en tant a problema social i construir, a través del T.O, una eina útil per intervenir i demostrar que la sociologia pot ajudar a neutralitzar el problema. Considero que la feina feta amb els nens i nenes ha estat d'utilitat i que s'ha demostrat que el T.O, de la mà d'altres tècniques, pot ser una eina útil per abordar el problema de l'assetjament i el ciberassetjament, esdevinquent una bona font de dades per a procurar posar llum a les tensions que s'intuïen entre alumnes, famílies i professorat/direcció del centre. Amb les sessions de T.O i les entrevistes s'ha pogut comprovar que el que succeeix no és que hi hagi una tensió entre aquests actors, sinó que ens trobem en l'absència d'acció, on la comunitat educativa es troba en situació de passivitat respecte al tema de l'assetjament escolar i el ciberassetjament.

Pel que fa als objectius específics plantejats, se n'han complert diversos, especialment pel que fa a l'exploració del nivell d'implicació de la comunitat educativa. També s'han identificat contradiccions entre el que es comunica institucionalment i el que es fa en la pràctica. S'ha observat, per exemple, com es promou l'educació en valors amb iniciatives com el lema "reenfoca el teu enfocament", però alhora es dona per suficient aquesta mena d'actuacions, que acaben generant la sensació que, amb eslògans, es vol transmetre una implicació que en realitat és insuficient.

A més, s'ha aconseguit analitzar els patrons de comportament dels nens i nenes. En aquest sentit, destaca la tendència dels nens a respondre amb violència davant l'assetjament, mentre que les nenes opten més sovint pel diàleg. També s'ha comprovat que la manca de confiança dels nens i nenes envers els adults està estretament vinculada a la inacció d'aquests i a la por de possibles represàlies per part dels seus companys i companyes.

Per tant, abans de plantejar quines intervencions són efectives, cal assegurar-se que hi hagi una intenció real d'actuar, ja que sense aquesta serà impossible dur a terme cap intervenció amb èxit. Un cop establerta aquesta base, caldria reflexionar sobre quines són les accions més exitoses per prevenir o reduir l'assetjament escolar. Per exemple, es pot observar que intervencions puntuals, com la xerrada del policia, sovint no són del tot efectives perquè són accions aïllades que poden acabar sent anecdòtiques.

El que realment necessitem són intervencions que involucrin tota la comunitat educativa, que tinguin una continuïtat en el temps, que estiguin protocol·litzades i que assegurin que tothom tingui accés a la informació i al suport necessari.

En definitiva, el T.O continuarà evidenciant mancances fins que tota la comunitat decideixi implicar-se. Sense una base sòlida prèvia, no es podrà treballar de manera efectiva. L'assetjament escolar no és només "cosa de nens", sinó una responsabilitat compartida de tots els agents implicats, que han de voler formar part de la solució.

El T.O pot ser una eina catalitzadora del canvi, però, perquè això sigui possible, primer cal posar sobre la taula que el problema de l'assetjament és important i que requereix la implicació activa de totes les parts. És imprescindible reconèixer l'assetjament com un conflicte, ja que, si no, no es pot abordar de manera adequada. A més, el T.O ha d'estar complementat amb altres tècniques per assolir un impacte més ampli i sostenible.

8. Referències bibliogràfiques

- Abreu, C. (2012). La teoría de los grupos de referencia. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 31(2), 287-309.
- Alfaro, S. O. (2016). Estética, historicismo y praxis política: Gramsci y el arte. *Revista Realidad*, 148. ISSN 1991-3516 (impresa); 2520-0526 (en línea). Universidad de Regina, Canadá.
- Alonso García, I. (2018). El acoso escolar en el contexto educativo: Un análisis de factores psicosociales. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Recuperat de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6602/ALONSO%20GARCIA%2C%20ISABEL.pdf?sequence=1>
- Aulestia, C. (2013). El teatro del oprimido de Augusto Boal como herramienta de intervención social comunitaria (Memòria final del Màster en Treball Social Comunitari, Gestió i Avaluació de Serveis Socials). Universitat Complutense.
- Badía, M. (2008). El teatre de l'oprimit i el teatre socioeducatiu: recorregut teòric, tècniques i una proposta pràctica.
- Becker, H. S. (2008). Los mundos del arte: Sociología del trabajo artístico. Universidad Nacional de Quilmes.
- Boal, A. (1989). *Teatro del Oprimido*. México: Nueva Imagen. Cuarta edició, Mèxic.
- Boal, A. (2002). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores* (2ª ed.). México: Forcadass.
- Bourdieu, P. (s.f.). Sociología del arte. Recuperat de https://www.academia.edu/4210010/BOURDIEU_P_Sociologia_Del_Arte
- Cruz Alvariño, M. T. (2021). Impacto del uso de las tecnologías digitales en la adolescencia. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Europea]. Recuperat de https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/7382/TFM_MARIA%20TERESA%20CRUZ%20ALVARINO.pdf?sequence=1
- Delgado, M. (2017). L'orgull dels exclosos [Xerrada]. Jornades de Patrimoni Immaterial. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=wqKbepExPOY&t=1s>
- El uso de las tecnologías por los menores en España. Edición 2024 - Datos 2023. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad.
- Epdata. (s.f.). Uso de la tecnología en niños: Gráficos y datos. Recuperat de <https://www.epdata.es/datos/uso-tecnologia-ninos-graficos/462>
- Esterri, N. (2004). El Teatro Social. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*.

- Enríquez Villota, M. F., & Garzón Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-234.
- Enríquez Villota, M. F., & Garzón Velásquez, F. (2018). El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(2), 45-62.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del Oprimido* (20ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Fundación ANAR. (2023). *V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*. Fundación ANAR.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: Diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>
- García, S., & Gómez, A. (2010). Factores psicosociales en el rendimiento académico. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 105-120. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840005.pdf>
- García-Piña, C. A., & Posadas-Pedraza, S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediátrica de México*, 39(2), 190-201.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.
- Goffman, E. (2006). *Estigma*.
- Gómez, M. S., & Carvajal, D. (s.f.). El arte como herramienta educativa: Un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad.
- Gutiérrez Salgado, M. (2018). El impacto del acoso escolar en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. *Trabajo de Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas*.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En: *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, J., & García, F. (2018). Estrategias de intervención educativa para prevenir el acoso escolar en México. *Acta Pediátrica de México*, 39(2), 190-201. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-23912018000200190
- Leganés, A. (2013). Factores de riesgo en el uso problemático de internet en adolescentes. Recuperat de <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2885/Leganes.pdf?sequence=1>
- Martínez, E. J., González, J. L., & Mora, A. G. (2016). Estrategias educativas para la prevención del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 159-176. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>

- Montaña, M. (2023). Què en sabem del consum digital dels menors? *COMeIN*, (130). Recuperat de <https://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero130/articles/m-montana-que-en-sabem-del-consum-digital-dels-menors.html>
- Muñoz, A. S. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317-336.
- Mouton, S. (s.f.). Convivir con teatro. El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar.
- Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Núñez Patiño, K., & Villalobos, C. A. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje: Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista de Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 105–132.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller". *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, Madrid*.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Instituto Nacional de Bellas Artes de México*.
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Revista Interuniversitaria*, (9), 287-298.
- Pérez, P., & Rodríguez, J. (2019). Efectos del acoso escolar en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 1-10. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2019000100010
- Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M., et al. (2019). Percepciones de las niñas sobre los niños con actitudes y comportamientos violentos, y sobre la atracción sexual. *Palgrave Communications*, 5, 56. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>
- Quijano Fernández, F. (2017). El rol del docente en la prevención del acoso escolar: Una mirada desde la educación chilena. *Memoria de Licenciatura, Universidad de Chile*.
- Red.es. (2023). Un 98% de los menores españoles usa internet de forma habitual desde la pandemia. Recuperat de <https://www.red.es/es/area-prensa/notas-prensa/un-98-de-los-menores-espanoles-usa-internet-de-forma-habitual-desde-la>

- Roca-Campos, E., Duque Sanchez, E., Rios-Gonzalez, O., & Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 855.
- Sanz, J. (2018). Capítulo XXIV: Prácticas inclusivas en el aula para prevenir el acoso escolar. *Universidad del País Vasco*.
- Save the Children. (2014). Acoso escolar y ciberacoso: Informe VOK. Recuperat de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf
- Save the Children. (2016). Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia. Recuperat de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Silva, M., Castro, M., & Molina, D. (2017). Análisis de los factores asociados al acoso escolar desde una perspectiva multidimensional. *Psykhē*, 26(1), 317-331.
- Socialización infantil y estilos de aprendizaje. (2011). Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Rev. Pueblos Fronteras Digital*, 6(12), 105-132. ISSN 1870-4115.
- Vargas, M. L., & Torres, A. F. (2018). La percepción del acoso escolar en la adolescencia: Un análisis regional. *Educación y Ciencia*, 22(3), 55-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>
- Villanueva, M., & Reyes, M. (2023). Dinámicas grupales y procesos de exclusión en el ámbito escolar: Una revisión desde el enfoque psicoeducativo. *CONICET*.
- Yubero, S. (2015). Socialización y aprendizaje social. En *Introducción a la sociología* (pp. 235-260). Siglo XXI.

9. Annexos

Petit guió entrevista a la directora del centre:

Procurar parlar de:

1. Incidència
2. Senyals d'alerta
3. Sensibilització
4. Diagnòstic periòdic
5. Actuació davant d'un cas
6. Protocols específics
7. Comunicació amb les famílies i protecció a la víctima
9. Programes preventius i formacions
10. Promoció de valors
11. Participació dels alumnes
12. Col·laboració amb institucions externes:

Petit guió entrevista a membre de l'AMIPA:

Procurar parlar de:

1. Percepció general
2. Factors desencadenants
3. Paper de les famílies
4. Rol de l'AMIPA
5. Activitats i iniciatives
6. Estratègies i protocols
7. Treball en col·laboració o separat?
8. Millora de la col·laboració

9. Recursos disponibles
10. Confiança en el col·legi
11. Seguiment després dels incidents
12. Experiències personals?

Petit guió entrevista a professora del col·legi:

Procurar parlar de:

1. Ambient general
2. Conflictes concrets -UEECO o no UEECO-
3. Recursos per fomentar convivència
4. Casos identificats respecte alumnes UEECO i altres
5. Senyals d'alerta
6. Dificultats
7. Famílies
8. Prevenció efectiva
9. Formació rebuda
10. Necessitats de formació
11. Recursos disponibles
12. Experiència viscudes pels nens de UEECO