



Estado del arte
de las experiencias y
proyectos de
prevención de
la violencia en
ámbitos escolares

**Organización Panamericana de la Salud (OPS)
y
Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ)**

**Fomento del Desarrollo Juvenil y Prevención de la Violencia en
América Latina**

**ESTADO DEL ARTE DE LAS EXPERIENCIAS Y
PROYECTOS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
EN ÁMBITOS ESCOLARES**

**Consultora
Dina Krauskopf**

**Asistente
Lynneth Chaves**

ESTADO DEL ARTE DE LAS EXPERIENCIAS Y PROYECTOS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN ÁMBITOS ESCOLARES

Tabla de Contenido

Introducción	11
1. MARCO CONCEPTUAL BÁSICO	13
1.1 Entender la adolescencia	15
1.2 La complejidad del ámbito escolar	18
1.3 Perspectivas sobre la violencia	21
1.4 Riesgo en el ámbito escolar	23
1.4.1 Las definiciones de las conductas de riesgo	24
1.4.2 Los circuitos de riesgo y el riesgo estructural	25
1.4.3 Conductas riesgosas y desarrollo juvenil	26
1.4.4 Riesgos de abuso de alcohol y otras drogas	26
1.4.5 Riesgos identificados en la violencia familiar	27
2. LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS	29
2.1 Categorías descriptivas de la violencia escolar	31
2.2 Perspectivas explicativas sobre la violencia escolar	33
2.3 Enfoques analíticos de la violencia en el ámbito escolar	35
2.3.1 La incivilidad	35
2.3.2 La intimidación	37
2.3.2.1 Avances en las estrategias de intervención en la intimidación	41
2.4 Violencia con armas en las escuelas (targeted violence)	43
2.5 El maltrato a los docentes	44



2.6	Violencia sistémica	45
2.7	La violencia interinstitucional	46
3.	LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS	49
3.1	Conceptualizaciones sobre la prevención	51
3.1.1	Promoción, prevención primaria, secundaria y terciaria	52
3.1.2	Protección integral	53
3.1.3	Una estrategia global	53
3.2	El desarrollo de las estrategias de prevención en las escuelas	54
3.3	Los enfoques de la prevención de la violencia escolar	58
3.4	Enfoques conceptuales en la prevención de la violencia escolar	59
3.4.1	Clima escolar	59
3.4.2	La perspectiva ecológica	60
3.4.3	El fortalecimiento de la seguridad y la disciplina	61
3.4.4	La ruta escuela - cárcel	62
3.4.5	Las medidas de tolerancia cero	63
3.4.6	Discusión de la efectividad de la tolerancia cero	64
3.5	Convivencia	66
3.6	Ciudadanía y cultura de paz	67
3.7	Habilidades para la vida	70
3.8	Lineamientos en la aplicación de los enfoques	71
3.8.1	La participación estudiantil activa	71
3.8.2	La perspectiva ecológica	73
3.8.3	La perspectiva represiva	73
3.8.4	La perspectiva evolutiva	74
3.8.5	El entorno familiar	76
3.8.6	Los programas individuales	77



4. CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS Y PROYECTOS	81
4.1 Orientación de los programas y proyectos	86
4.1.1 El enfoque de adolescencia y juventud en los proyectos	86
4.1.2 La violencia de los países en los planteamientos de los proyectos	87
4.2 El respaldo político y universitario en los proyectos	89
4.3 Los planteamientos de los proyectos para enfrentar la violencia	91
4.4 El problema del reporte y la obtención de las evidencias	93
4.5 El problema de la medición para la obtención de las evidencias	94
4.6 Lineamientos de acción	95
5. LOS PROYECTOS EXITOSOS SELECCIONADOS	97
Características generales de los proyectos exitosos	101
Proyectos exitosos: evaluación y evidencias	105
Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas	116
6. RECOMENDACIONES	127
6.1 Sobre el sistema educativo	129
6.2 Sobre la investigación	130
6.3 Sobre los enfoques	131
6.4 Sobre las estrategias	132
6.5 Sobre las evidencias	134
REFERENCIAS	137
Lista de expertos contactados	137

Introducción

En casi todos los países latinoamericanos se observa un aumento de la violencia juvenil en los ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme. Esto socava los fundamentos democráticos de una sociedad, su vida colectiva y la calidad de su desarrollo. Una cantidad creciente de docentes, administradores y estudiantes de escuelas públicas y privadas enfrenta conflictos graves entre alumnos, y entre alumnos y docentes.

La violencia en el ámbito escolar se vincula a las bases sociales, como son la familia, la comunidad, la cultura y la estructura socioeconómica de un país. Ataca a la institución encargada de facilitar los instrumentos de inserción de las nuevas generaciones en la sociedad más amplia, y que es responsable de aportar recursos a las sociedades para su inclusión en el desarrollo mundial. El rol de la educación se cumple cuando ésta se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos. Tiene un papel crítico en la formación del capital humano y cultural durante el desarrollo, y es un campo importante para elaboración de la identidad y del sentido de vida (Krauskopf 2001).

Los gobiernos dedican considerables recursos a la lucha contra la violencia juvenil; los investigadores, estudiosos y organizaciones han dedicado serios esfuerzos a su comprensión y prevención. Como respuesta, se están adoptando diversos programas para la reducción de la violencia. En su mayor parte, éstos llevan a la conclusión de que la escuela necesita un enfoque contextual amplio y articulado, que no sólo incluya medidas para manejar la emergencia de las expresiones violentas y prevenir directamente la violencia, sino también modos de desarrollar y sostener patrones constructivos de comportamiento e interacción. Sin embargo, tales experiencias son escasamente conocidas y pocas cuentan con un abordaje bien definido que incluya, además, el registro adecuado de evidencias para definir cuáles son las que han logrado impactos positivos en la prevención de la violencia que afecta a los adolescentes y jóvenes.

La Organización Panamericana de la Salud y la GTZ han establecido una alianza estratégica para avanzar en el conocimiento de las experiencias y proyectos orientados al fomento del desarrollo juvenil que contribuyan a la prevención de la violencia en el contexto de América Latina y el Caribe, con estrategias de trabajo en los ámbitos escolares. El presente estado del arte constituye parte de este proyecto, y procura avanzar en el conocimiento de los enfoques y experiencias en desarrollo, para aportar insumos que sean tenidos en cuenta en la discusión y elaboración de propuestas de intervención en América Latina.

La interpretación que se haga de la violencia, la forma de abordarla (desde una perspectiva comunitaria, escolar, familiar, interpersonal y otras) da lugar a diferentes enfoques sobre lo que deben ser las actuaciones de prevención e intervención. Existen diversos grados de avance en los desarrollos teóricos y la implementación de los programas que procuran enfrentar la emergencia de las respuestas violentas en los centros escolares y en la sociedad en general.

Con el objeto de enriquecer las perspectivas y los insumos conducentes a consolidar los avances en América Latina, en esta investigación se exploran tres regiones: la propia América Latina, Estados Unidos y Europa. Para obtener los insumos, hemos trabajado analizando las fuentes secundarias, procurando obtener información importante que no se encuentra fácilmente accesible. Se ha buscado una amplia gama de experiencias cuyos resultados evidencien que las acciones que conformaron la experiencia o el proyecto fueron efectivas y eficaces para prevenir la violencia en adolescentes y jóvenes.

1. Marco conceptual básico

1

Marco conceptual básico

Presentamos en este marco conceptual los ejes que constituyen directamente el problema que vamos a tratar: los sujetos adolescentes, el ámbito escolar y el objetivo de la prevención, el riesgo y la violencia. El marco conceptual de este estudio se completa en los capítulos posteriores, en los que se analizan las manifestaciones de violencia en las escuelas y los enfoques para su prevención.

1.1 Entender la adolescencia

Los y las adolescentes deben confrontar su pasado y su futuro, asumir los cambios biológicos que los llevan a hacer frente a un nuevo rol social. El desarrollo intelectual y la maduración sexual son parte importante del empuje para insertarse en la sociedad, brindan recursos para la diferenciación identitaria del grupo familiar y para el replanteamiento de las relaciones; la amistad, el amor, la expresión de talentos, la participación en el entorno se tornan centrales.

Es un segundo nacimiento en el que el adolescente transita desde el seno familiar hacia la sociedad más amplia. Se hace necesario dejar atrás modalidades de ajuste propias de la niñez y responder al impulso de aumentar las identificaciones que permitirán responder durante la vida juvenil. En esta etapa es fundamental la exploración de capacidades personales y la construcción de cosmovisiones en la búsqueda de la autonomía, el reconocimiento identitario, la valoración grupal y el posicionamiento social.

Durante el ciclo vital, el ser humano despliega diversas competencias. En la adolescencia, el desenvolvimiento de crecientes capacidades cognitivas, el paso del pensamiento concreto al pensamiento lógico y abstracto señalado por Piaget (1932, 1949, 1989), la mayor complejidad emocional, las destrezas, el descentramiento del yo como principal objeto de preocupación para pasar a la preocupación por las otras personas (Gilligan 1977, 1979) inciden en la función socializadora.

Estas características hacen de la fase juvenil un período particularmente crítico y oportuno para los programas de prevención. Se trata de la etapa en la que, con mayor intensidad, son cruciales las interacciones de los recursos personales y grupales con las opciones y características del entorno. La modernización y la globalización incrementan la necesidad de los adolescentes y jóvenes de encontrar los elementos para organizar su comportamiento y dar sentido a su relación presente con el mundo (Krauskopf 1994).



En el ciclo vital, la niñez demanda estrategias de promoción y prevención diferentes de las que demanda la adolescencia. En las primeras fases del desarrollo moral se encuentra la dependencia de la obligación y las normas son impuestas por quienes tienen el poder. El castigo y la recompensa son parámetros orientadores. Garbarino y Bronfenbrenner (1976) señalan que estos primeros estadios tienen una orientación hedonista y egocéntrica. El avance sobre este nivel se posibilita por el afecto de personas adultas, lugar que luego ocuparán también los pares.

Las capacidades cognitivas alcanzadas en la adolescencia —como la simbolización, la generalización y la abstracción— introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. Los cambios biológicos también impulsan el interés por nuevas actividades; emerge la preocupación por su inserción social.

La capacidad de identificarse con la sociedad resitúa las relaciones individuales de los adolescentes en el marco social. El sujeto adolescente acepta sanciones que estén fundadas en la reciprocidad, exige el respeto de la justicia distributiva. La regla deja de ser sagrada; las normas derivan del consenso mutuo; hay que respetar la lealtad hacia los otros, pero puede cambiarse cuando todos están de acuerdo. El paso a la moral subjetiva se produce por la influencia del desarrollo cognoscitivo, la colaboración y el respeto mutuo en el grupo de pares. Los principios morales autónomos se expresan cuando los valores y principios se hacen independientes de una autoridad exterior. Lutte (1991) destaca que hay un avance en el desarrollo moral cuando la motivación de mantener relaciones positivas con las personas se extiende a toda la sociedad.

En este nivel, el respeto a las leyes está determinado por un contrato social. Se hace énfasis en referencias a principios activos más universales: igualdad de derechos, respeto a cada una de las personas. Pero, señala Lutte, no es simple ponerse de acuerdo en las reglas colectivas. Las personas viven en sociedad, forman parte de clases y grupos que tienen poderes desiguales y por ello no pueden decidir en un plano de igualdad las reglas de la vida colectiva. Los adolescentes empiezan a darse cuenta de la relatividad de muchos valores y opiniones.

Gilligan y Murphy (1980) observan que el estadio dialéctico aparece cuando las personas se encuentran ante elecciones reales de la vida, se ven obligadas a considerar las consecuencias de sus elecciones, a poner en tela de juicio sus certezas anteriores y a tener en cuenta las contradicciones de la realidad. Esta se va a ver favorecido en un medio pluralista que favorezca la formación de juicios autónomos. Por otro lado, Garbarino y Bronfenbrenner (1976) destacan las limitaciones de los entornos monolíticos o anómicos, carentes de cohesión. En el análisis de los enfoques que haremos más adelante, se aprecia la importancia de generar condiciones para dar lugar a las derivaciones positivas de estas transformaciones en el desarrollo adolescente.

Agrega Gilligan que la falta de responsabilidades en el trabajo, la familia y la sociedad puede llevar a los adolescentes a mostrarse idealistas, absolutistas, perfeccionistas, poco indulgentes y comprensivos. Ello destaca lo lesivo de la falta de participación responsable que nuestras sociedades imponen en el período juvenil, en el supuesto de la moratoria psicosocial planteada por Erikson (Krauskopf 1994). Al respecto, señala Lutte (1991: 65, 35) que nunca se ha probado que el desarrollo de la adolescencia



requiera “un período de marginación y privación de las responsabilidades adultas”. Agrega que “la adolescencia es una fase de marginación que deriva de estructuras sociales fundadas en la desigualdad”.

La moratoria, como fórmula de integración social futura, posterga las posibilidades de participación que tienen los y las adolescentes en nuestra sociedad y puede llevarlos al fracaso, cuando, arrastrados por acciones de ensayo y error, quedan definidos por sus consecuencias sin habérselo propuesto ni deseado. Sus trasgresiones pasan a comprometerlos en una identidad, frecuentemente negativa (Krauskopf 1994).

El enfoque de derechos es una gran contribución para obtener una visión más integral de los procesos de desarrollo durante la niñez y la fase juvenil, y da nuevas perspectivas a la autoridad y protección adulta. Reconoce a los y las adolescentes con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, contribuir en el mejoramiento de su calidad de vida y aportar participativamente al desarrollo de su sociedad. Se trata de derechos consustanciales del ser humano que se expresan en los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que enfatizan el deber de asegurar a hombres y mujeres el goce por igual de todos los derechos.

Las juventudes tienen mayor flexibilidad que los segmentos etarios mayores para incorporar los permanentes y acelerados cambios, las transformaciones tecnológicas y culturales. Las nuevas tecnologías de información y comunicación —y, de modo muy destacado, el mundo cibernético— son parte de un cambio cultural que agudiza las diferencias y contribuye con códigos, condiciones y experiencias a los procesos de constitución identitaria de las personas jóvenes.

Las juventudes contemporáneas establecen nuevas relaciones con las generaciones mayores, abandonando la lucha tradicional por el poder adulto, característica de tiempos pasados. Las confrontaciones y conflictos responden más bien a cosmovisiones diferentes, así como a las necesidades de individuación que emergen durante la fase juvenil. El reconocimiento de la incertidumbre actual, de la rápida obsolescencia de los instrumentos de avance cognitivo y social, favorece una crisis de los adultos. Este cambio va a influir en las relaciones entre los jóvenes y los adultos (Krauskopf 2003).

Los sistemas de autoridad en las familias tradicionales suponen el respeto hacia los mayores y la relación asimétrica con los hijos en cualquier etapa de su desarrollo, y se hace necesario un replanteamiento de las relaciones generacionales a medida que los hijos avanzan en la adolescencia, para contribuir a su capacidad de enfrentar la vida actual. El no reconocimiento de esta realidad es causa de numerosos conflictos y de agravamiento de los problemas. La violencia intradoméstica se facilita. El hogar no es siempre un ambiente protegido. Demasiadas veces es un lugar de riesgo, temor y desamparo. La afirmación intrageneracional contribuye a crear particulares tensiones intergeneracionales. El antagonismo entre los avances de las culturas actuales y los patrones familiares establecidos lleva a dificultades intergeneracionales (Durstun 1995).

El adultismo no incorpora las perspectivas actuales de la vida juvenil. Mantiene el poder de decisión y estigmatiza las manifestaciones que no coinciden con sus expectativas. El control brinda una aparente seguridad al sistema adulto, pero se



apoya en la sobreprotección, la rigidez, la ausencia de voz juvenil en la exigibilidad de derechos. La situación de poder facilita la arbitrariedad y el desconocimiento de necesidades profundas de los y las adolescentes; resulta ineficiente para el fomento de la autonomía, las respuestas innovadoras y la confianza en las propias capacidades. El adultismo se exagera ante la carencia de efectividad de los instrumentos de protección y autoridad tradicionales que experimentan los mayores. Encubre el desconcierto frente a las demandas de la época actual, así como la inseguridad que implica abandonar una posición de distancia y poder (Krauskopf 2003).

Frente a la necesidad adulta de retener el poder, surgen bloqueos en la comunicación intergeneracional, los que pueden resolverse con nuevas formas de colaboración entre las generaciones. Importantes grupos de jóvenes son invisibilizados al no ser reconocidos sus códigos por los adultos ni valoradas sus expresiones. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos que hay que preparar. Hay insumos necesarios que provienen de ambas generaciones para el logro de la comprensión y el avance de la realidad (Krauskopf 2003).

Las relaciones entre los pares y las iniciativas grupales juveniles tienen una importancia fundamental para el desarrollo tanto de las propias vidas de los adolescentes y jóvenes como de sus capacidades y aportes al avance de sus sociedades. Estas experiencias son particularmente necesarias y han sido muchas veces distorsionadas por un énfasis negativo que se focaliza en la presión nefasta de los grupos, la amenaza de los riesgos, o destacando particularmente los grupos violentos, desde un enfoque que podemos llamar patologizante e invisibilizador de los recursos solidarios y las necesarias condiciones de avance para prácticas positivas que emergen durante la fase juvenil. La visión de los adolescentes y jóvenes como una amenaza lleva a su enfrentamiento con la fuerza y la represión. Los estereotipos y la discriminación social contra adolescentes y jóvenes los han sometido a situaciones difíciles, entre ellas, la resistencia de las personas adultas a aceptar el protagonismo y la toma de decisiones por parte de adolescentes y jóvenes.

1.2 La complejidad del ámbito escolar

Hoy en día, al sistema escolar le corresponde facilitar los instrumentos de inserción en la sociedad más amplia. A la vez, es responsable de aportar recursos a las sociedades para su inclusión en el desarrollo nacional y mundial. El rol de la educación contemporánea se cumple cuando se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos (Krauskopf 2001).

La escuela emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones medievales, y es a partir de los siglos XVIII y XIX que comienza a ser objetivado el vínculo entre la educación de los pueblos y la sociedad en su conjunto.

Los procesos de transmisión de saberes se han desarrollado tradicionalmente en instituciones y por ello muchas de sus propiedades se representan como naturales y ahistóricas.



El espacio escolar es el lugar donde los saberes se hacen públicos, y por lo tanto, es también ahí donde se sintomatiza la crisis. La resignificación social de la escuela pasa por la vigencia de lo público, con saberes que son orientados para todos sin restricciones ni jerarquías, y sin expoliaciones de saberes previos. La crisis de lo histórico en la enseñanza recuerda que la escuela es una práctica social concebida como uniformadora, con una universalidad sin restricciones, pero también homogeneizadora, con una universalidad que supone el despojo de saberes previos (Díaz-Aguado 2005).

Los actuales cambios macrosociales de la denominada Revolución Tecnológica reducen la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a la infancia de la violencia adulta. La familia nuclear se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los hijos principalmente en torno a una figura, la de la madre. Por otro lado, la escuela tradicional, se extendió a sectores cada vez más amplios de la población y estuvo estructurada en torno a tres principios que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia antes de llegar a la adolescencia; la obediencia incondicional al profesorado; y el currículum oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, de alumno, de compañero, y algunas normas no explícitas de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio y en la sumisión, que entraban en contradicción con los valores que la escuela pretendía construir (Díaz-Aguado 2005).

Los estudiantes valorizan las oportunidades escolares para su vida social. La vida escolar es un ámbito privilegiado para la formación de amistades y los métodos docentes tienen influencia en ello. En el espacio escolar, los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, y construir también, sobre esas bases, el desarrollo de su identidad social (FLACSO 2005).

Para prevenir la violencia escolar, es preciso adaptar los dos principales contextos educativos —la escuela y la familia— a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y las actividades que en ella se producen, de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo, así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a los más diversos niveles (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002).

Ortega (2003: 13, 27) destaca la escuela como ámbito de convivencia. Reconoce que es básico e indiscutible que a la escuela se va a aprender, pero que “no debemos olvidar que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que enseñan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar”. Se trata de un replanteo de la mirada tradicional al papel de la institución escolar que Duschatzky (2005: 90) sintetiza: “La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido”.

Los diversos programas de prevención en las escuelas descubren la importancia de la visión sistémica del ámbito escolar, como sustrato estratégico de potencialidades constructivas pero también de conflicto. Como señalan Blaya



y Debarbieux, la convivencia no es fácil, sobre todo cuando la comunidad educativa –docentes, alumnos y, a veces, padres– es prisionera de conflictos nunca solucionados. “Estos conflictos, que en ocasiones parecen sin importancia, cuando no se resuelven derivan en un clima deteriorado que puede dar paso a episodios de violencia en los centros sociales... No hay nada peor que huir de los conflictos que quiebran el vínculo social incrementando el riesgo de la violencia” (citado en Ortega 2003).

Para la implementación de los programas, Ortega y Mora-Merchán (1996) enfocan la escuela como ámbito de convivencia y reconocen tres subsistemas de relaciones interpersonales en los establecimientos escolares:

1. El subsistema de los adultos responsables de la actividad. Compuesto por los docentes y, en general, el personal del centro que tiene responsabilidades académicas, de dirección, gestión, seguridad, auxiliares, etcétera.
2. El subsistema profesorado/alumnado. La relación entre el profesorado y el alumnado está organizada alrededor del desarrollo efectivo del currículum con expectativas que se expresan por medio de las convenciones y normas que han sido establecidas. El vínculo está presidido por la exigencia de obtener resultados académicos mediante relaciones verticales y jerarquizadas en torno al poder y la comunicación con ausencia de reciprocidad.

La comprensión del sentido y la idoneidad de las actividades escolares constituyen el nexo de las relaciones en este subsistema y son, a la vez, las que puede desencadenar los conflictos. La cronicidad de éstos tiene entre sus efectos más importantes la desmotivación de los estudiantes para las tareas académicas, la indisciplina escolar y el desánimo profesional de los docentes, problemas que en el análisis de los proyectos de prevención del presente estudio, aparecen expresados como importantes barreras y resistencias para su exitoso desarrollo.

3. El subsistema de los iguales. El énfasis que se ha dado a la verticalidad en los procesos del sistema escolar ha llevado a invisibilizar la importancia de los llamados educandos como sujetos sociales. Los conflictos disruptivos han sido, principalmente, los que han producido la visibilización de los estudiantes en términos patologizantes o como agentes de inseguridad. Paralelamente, se ha dado con fuerza el reconocimiento del papel de los grupos de iguales como agentes socializadores. Ortega, al igual que muchos otros investigadores, señala que los iguales son importantes como constructores de actitudes, con capacidades de relación en los centros escolares y en los lugares de ocio.

Las redes sociales de los estudiantes constituyen una de las estructuras sociales más importantes tanto para la comprensión de los conflictos y problemas que se encuentran en los centros escolares como para participar en la solución de los problemas. Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, comienza un proceso que puede terminar en fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato. Es importante prestar atención permanente a los grupos de estudiantes y sus influencias en la convivencia escolar.



1.3 Perspectivas sobre la violencia

La OMS define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas probabilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad. La definición abarca tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida, los conflictos armados. Destaca que sus consecuencias pueden ser la muerte, las lesiones, los daños psíquicos, las privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades (OMS 2002: 3).

Esta definición tiene importancia como marco para la identificación de la violencia en el ámbito escolar. Fue la presencia de hechos violentos en las escuelas, particularmente aquellos que tomaron forma de dramáticos incidentes y dispararon la atención pública, lo que, en buena medida, llevó al Estado y otras organizaciones a iniciar procesos de reflexión sobre la violencia escolar y las experiencias de intervención.

La violencia es un fenómeno multifacético, relacionado con causas concretas. Las distintas formas de violencia son fuentes de daños o sufrimiento, cualquiera que sea el tipo de sociedad y cultura en que viva la persona y cualquiera que sean sus características individuales. El grado de tolerancia frente a las distintas manifestaciones del daño puede variar de una persona a otra, y de una cultura a otra, pero hay experiencias comunes de opresión, sufrimiento y alienación que afectan a todos los seres humanos por igual. Cualquier forma de violencia constituye una violación de los derechos humanos. La violencia impide el desarrollo integral de la población estudiantil afectando sus posibilidades de éxito escolar (Plan Nacional contra la Violencia, Ministerio de Educación, Costa Rica).

Mac Gregor y Rubio, citados por Thoumi (1995) definen la violencia como “una presión ejercida por los seres humanos sobre otros seres humanos, de la que resulta la disminución en los agredidos de sus posibilidades de realización personal”. La violencia adquiere muchas formas y se relaciona con las modalidades de ejercicio del poder. El macrocontexto se apoya en tres formas de poder estrechamente relacionadas: 1) el poder de destruir, 2) el poder de producir e intercambiar y 3) el poder de integrar, que crea relaciones basadas en la solidaridad y la legitimidad. Cuando la relación entre estas tres caras entra en conflicto desplazando la centralidad del poder integrador, las desigualdades macro difunden una suerte de pedagogía que alimenta y sirve de ejemplo a la micro en la medida en que se instaura un estilo, una forma de resolución de conflictos que elimina al mediador social —el Estado, el lenguaje— y eleva la violencia a la calidad de recurso expedito y eficaz en la solución de los desacuerdos y la disuasión amenazadora como defensa de la estabilidad del sistema (Boulding 1993; Franco 1992).

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, implica el ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza para producir un daño. Es el uso deshonesto, prepotente y oportunista del poder sobre los demás, que carece de legitimidad. El objetivo último de la violencia es someter al otro mediante el uso de la fuerza, que puede ser de orden emocional o psicológico, intelectual, físico, económico, político, social, institucional, etcétera (Plan Nacional Contra la Violencia, Ministerio de Educación, Costa Rica).

Las investigaciones sobre violencia en las escuelas de Costa Rica ponen de manifiesto al menos cuatro elementos importantes: 1) las manifestaciones de violencia en las escuelas y colegios tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los



centros educativos pertenecen; 2) está claro que los episodios de violencia no deben considerarse como eventos aislados que ocurren espontáneamente como si fueran “accidentales”; 3) las diversas manifestaciones de violencia en el contexto educativo ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y 4) la relación entre agresores y víctimas es habitualmente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio, por lo que las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables (op. cit.) .

De acuerdo con Charlot, la violencia es entendida como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo —intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y propiedades, etcétera—. Se conceptualizan también como violencias (en plural) aquellas practicadas por lo que Bordieu (2001) llama “poder oculto” o violencia simbólica (Proyecto Abriendo Espacios).

Concha-Eastman (2000: 39) amplía la perspectiva al señalar que el maltrato se da en diferentes escenarios que van desde lo macro a lo micro: 1) internacional, 2) social, 3) institucional y 4) abuso interpersonal y negligencia, intra y extrafamiliar.

Un aspecto sustantivo para la comprensión de los fenómenos es la clasificación de violencia de Barasch y Webel (2002) en:

- 1) Violencia abierta o manifiesta. Se aprecia rápidamente, pues sus efectos son visiblemente dramáticos. Este tipo de violencia es la que ha motivado la mayoría de las iniciativas de prevención de la violencia para la población adolescente y joven. Es la violencia manifiesta la que ha generado la alarma en los ámbitos educativos, y por consiguiente, en la sociedad misma. Sin embargo, la intensidad dramática de la violencia manifiesta no debe llevar a minimizar la importancia de la violencia estructural.
- 2) Violencia estructural. Es aquella que subyace en las instituciones culturales, económicas y sociales. Se expresa en la discriminación de sectores de la sociedad por edad, género, nivel económico, etnias, etcétera, y facilita la existencia del autoritarismo, el terror, los abusos físicos y sexuales, la orfandad.

La exclusión social es parte de la violencia estructural. Va más allá de los aspectos económicos y sociales que definen la pobreza e incluye aspectos de carácter político, de derechos, de género y de ciudadanía que vinculan las relaciones entre los individuos y los Estados. Allí se encuentra la acumulación de desventajas, la creciente desprotección, la debilitación de canales de inclusión, las condiciones sociales de fuerte privación, las barreras educativas, laborales y culturales y las dificultades para acceder a los servicios básicos.

La exclusión produce lo que Concha-Eastman (2000) denomina violencia múltiple, ejercida por el Estado, la sociedad y las familias. La identifica principalmente en las áreas urbanas, donde se acumulan niños y adolescentes a quienes se les niegan sus derechos humanos fundamentales de educación, techo, alimento, vestido, amor y recreación; estos grupos, además de haber sufrido violencia en su hogar, viven en un ambiente propicio para acceder y aprender distintas formas de criminalidad.

Krauskopf y Muñoz (2005) analizan la ruta crítica del desarrollo juvenil en Costa Rica y observan que los adolescentes más dañados tienen una ruta de vida negativa



que arranca con la violenta e invisible inseguridad de su exclusión desde antes de su nacimiento. Se alimenta una espiral descendente en la que la erosión del tejido social genera mayores niveles de inseguridad, mayor desconfianza en los vínculos afectivos, producto de la desprotección. La vulnerabilidad, por lo tanto, no es una condición personal. Es el producto de una cantidad de factores que debilitan al adolescente y que requieren que él o ella tengan oportunidades diferenciadas para poder lidiar con su entorno y combatir las situaciones que afectan negativamente su vida (Grillo 2004).

La polarización socioeconómica que en los últimos tiempos se ha producido al interior de las sociedades nacionales va acompañada de la disolución de las fronteras entre países y continentes para los grupos económicamente más privilegiados, lo que se fortalece con la mayor aproximación internacional que brindan los medios de comunicación y el espacio cibernético (Lechner 1998). Esto contribuye a que los jóvenes con mayores recursos económicos se empiecen a parecer más a los jóvenes con las mismas condiciones económicas de todas partes del mundo que a los jóvenes pobres de su propio país. Los jóvenes excluidos van quedando alejados de los avances.

Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, comienza un proceso que puede terminar en oscuros fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato que convierten el conflicto entre iguales en un problema mucho más serio de lo imaginable (Ortega y Del Rey 2002: 15).

Finalmente, es importante recalcar que si bien la criminalidad moderna representa una alternativa realista de sobrevivencia a la pobreza, que se vincula a la percepción de la extensión y profundidad de la protección social así como de las retribuciones directas e indirectas de la conducta delictiva, la decisión de delinquir es ética. Las culturas del crimen no coinciden necesariamente con las culturas de retraso (Ratinoff 1996).

1.4 Riesgo en el ámbito escolar

Beck, que acuñó el nombre de sociedad de riesgo, observa que ésta emerge como consecuencia de los procesos de modernización, en los que “los peligros decididos y producidos socialmente sobrepasan la seguridad...”. Un importante señalamiento de Beck es que esta dinámica genera la necesidad de los individuos de apoyarse más en sus capacidades personales y depender menos de las instituciones así como el impacto diferencial que produce la brecha social. “[...] la riqueza se acumula en los estratos más altos, mientras que los riesgos se acumulan en los más bajos [...]” (2001: 27).

Mockus (1999: 25) enfatiza los riesgos asociados a la desprotección y sus consecuencias. Señala que aprender a convivir en situaciones de permanente riesgo vital por razones de privación (pobreza extrema) o por condiciones de violencia evidentes, no es lo mismo que aprender a convivir en un entorno seguro y rico en estímulos afectivos. Estos aprendizajes adaptativos se desarrollan sin que necesariamente medie un proceso calculado de tipo pedagógico y sin que el individuo tenga una conciencia clara sobre la razón por la cual se comporta de cierta manera en determinadas circunstancias.

Desde el análisis de los factores protectores, Rutter observa que un mismo factor puede ser de riesgo y/o protector —por el desarrollo de nuevas actitudes y destrezas— según las posibilidades de enfrentamiento. Por ello, la posibilidad de reducir el impacto negativo se produce al comprender con mayor amplitud el significado del peligro,



haber tenido gradual exposición a este tipo de situaciones con posibilidad de responder efectivamente, contar con el respaldo necesario, aprender a desarrollar alternativas de respuesta que no sean destructivas y recibir de adultos significativos los modelajes apropiados para el desarrollo de respuestas en la solución de problemas que son parte del devenir humano.

1.4.1 Las definiciones de las conductas de riesgo

Jessor (1991), desde el campo de la salud en las personas jóvenes, sugiere diferenciar entre conductas de riesgo y conductas que involucran riesgos.

Las conductas de riesgo son las que comprometen aspectos del desarrollo psicosocial o la supervivencia de las personas jóvenes, que pueden incluso buscar el peligro en sí mismas.

Las conductas riesgosas son propias de los y las jóvenes que asumen cuotas de riesgo —no muy diferentes de los adultos, pero más ampliamente que ellos, dada la etapa de la vida en que se encuentran—. Son conscientes de ello y forman parte del compromiso y la construcción de un desarrollo enriquecido y más pleno. En este sentido, se pueden ver como parte necesaria del proceso de toma de decisiones en las condiciones que ofrece la sociedad moderna.

Jessor estima desafortunada la tendencia a considerar a los y las jóvenes como personas que tienen conductas de riesgo per se, por cuanto la generalización lleva a que las conductas de riesgo se consideren propias de este período de edad y lo lleguen a caracterizar.

La generalización de la adolescencia como una etapa de riesgos dificulta la identificación de aquellos jóvenes que realmente tienen un estilo de vida consistente en conductas que se constituyen en verdaderos factores de riesgo para su desarrollo y su entorno. Además, los y las adolescentes que llaman la atención son los externalizadores de problemas y no son fácilmente identificados cuando sufren depresión, aislamiento, abuso sexual, etcétera —lo que empobrece las acciones preventivas— o cuando hacen aportes a su propio desarrollo y el de su entorno —lo que contribuye a que se destaque más la visibilización negativa—.

La reformulación psicosocial del concepto de riesgo condujo a un análisis de costo beneficio de la conducta, lo que hace particularmente importante tomar en cuenta las condiciones que se le dan a la juventud. Jessor (1991) plantea que la posibilidad de que los adolescentes abandonen un comportamiento riesgoso está relacionada fuertemente con la posibilidad de que se les ofrezcan alternativas de satisfacción valiosas para ellos. El autor (1991: 598) señala que “fumar, beber conducción peligrosa de vehículos o actividad sexual temprana pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; en establecer autonomía en relación a sus padres, en repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, en manejar su ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o en afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez”.

Es posible que los comportamientos de riesgo como fumar, manejar carros audazmente, beber, sean el equivalente a los ritos de pasaje, generados en la propia subcultura juvenil cuando sus integrantes no encuentran oportunidades de probar su pasaje a



la adultez mediante la prueba de sus nacientes destrezas ante una sociedad que los acoja (Krauskopf 1994). La posición de Jessor no se orienta a justificar la permanencia de estas conductas sino a destacar la complejidad de la intervención para que logre ser efectiva en importantes grupos meta cuya vulnerabilidad demanda la promoción de su salud, bienestar e inclusión social positiva.

1.4.2 Los circuitos de riesgo y el riesgo estructural

Se ha establecido que, en la adolescencia y juventud, los comportamientos específicos que favorecen los daños de la salud se encuentran interrelacionados, estableciéndose circuitos de riesgo. Weinstein (1992: 8) señala que “existen ciertos circuitos de riesgo y el joven que ha ingresado a uno de ellos va adicionando vulnerabilidades de distinto origen”.

Como componentes de pobreza, se hallan presentes factores de inseguridad, deficiencias en su relación familiar y asimilación de valores vigentes en su medio como la consecución de dinero fácil, y los comportamientos violentos como manera de relacionarse entre las personas, entre otros; los valores como la honestidad, la resolución no violenta de los conflictos, la tolerancia o la ternura se alejan, así, de la realidad de un gran sector de la niñez (Bravo 2003). Rubio (1996) observa que en los factores asociados a la delincuencia juvenil se encuentra una relación inversa entre ingresos familiares, frecuencia de arrestos de jóvenes y abandono del sistema escolar.

Estos y otros antecedentes nos han llevado a identificar el riesgo estructural, para la comprensión del comportamiento de riesgo y violencia (Krauskopf 2003). Las conductas riesgosas individuales tienen una dinámica y origen muy diversos cuando se producen en estos contextos de riesgo estructural que cuando se producen en contextos de ventaja y oportunidad prosocial. El riesgo estructural parte desde la dinámica psicosocial de la exclusión.

En el riesgo estructural incluimos 1) la emigración y transculturización juvenil como modalidad de expulsión por falta de oportunidades, 2) los entornos riesgosos, desprotegidos, bélicos, criminalizantes; 3) los territorios donde la identidad positiva del colectivo es denegada socialmente; 4) las carencias de espacios para la incorporación de habilidades y destrezas para la progresión de la calidad de vida y la incorporación social; 5) la carencia de espacios de expresión y participación juvenil legitimada; 6) la calle como espacio fundamental de socialización y aprendizaje; 7) la percepción social estigmatizada de lo juvenil; 8) la estigmatización de pobreza y violencia juvenil como delincuencia; 9) la resocialización en la cárcel; 10) la ausencia de instituciones de protección y desarrollo (Krauskopf 2003).

La pertenencia a unidades sociales de elevado ejercicio de la violencia no letal favorece el incremento de la tasa de homicidios en personas participantes de estas unidades. Por otro lado, mientras mayor sea el rango de personas pertenecientes a unidades sociales que se perciben con una capacidad prolongada de control sobre sus vidas, menores son las manifestaciones de violencia interpersonal. Los intentos inefectivos de control y satisfacción contribuyen a homogeneizar las tasas de mortalidad independientemente de la edad de los miembros de estas unidades sociales. Así, el número de muertes de jóvenes es elevado (Stafford y Gibbs, 1993).



1.4.3 Conductas riesgosas y desarrollo juvenil

Cuando las bases del desarrollo de la identidad son deficitarias, la afirmación adolescente se establece carente de un compromiso estructurante, que busque evitar los peligros para poder preservar los logros presentes y futuros. En cambio, se incrementan las conductas riesgosas que buscan la satisfacción inmediata o la autoafirmación a través de acciones efímeras que dan sensaciones de logro y reconocimiento. En estas condiciones, la juventud se hace vulnerable a la obtención de gratificaciones a través de conductas indiscriminadas –de corto alcance, inmediatas y accesibles– para afirmar su autoestima, buscar sensaciones de éxito en el riesgo mismo, encontrar acompañamiento emocional en actividades peligrosas que no prevén consecuencias o anesthesiarse –mediante drogas, actividades masivas, juegos que los aíslan de la realidad– para no sentir la frustración aplastante, todo lo cual conduce al daño (Krauskopf 1996).

En el plano interpersonal cabe señalar que los comportamientos violentos pueden surgir como forma de compensar daños experimentados en importantes experiencias de vida. Entre ellos, los daños a la autoestima, las amenazas a la masculinidad y la desesperanza aprendida pueden dar paso a la violencia para proveer sentimientos de omnipotencia, de reparación de la imagen de sí mismo, de restitución del poder, como también para justificar la acción violenta con los sentimientos de victimización. En el plano individual se han encontrado la inhabilidad para tolerar la frustración –que puede surgir por vivir un exceso de frustraciones o, a la inversa, por no haber sido preparado para vivirlas–, la impulsividad, elevados niveles de tensión, el crescendo emocional de desamparo, la desinhibición por alcohol y otras drogas, las ideas persecutorias.

En el plano grupal, el riesgo y la violencia puede formar parte de “los procesos y luchas de los jóvenes y adolescentes por gobernar su propia reputación” (Pere-Oriol Costa et al. 1996: 13); así mismo, el consumo de drogas y la participación en acciones violentas pueden ser vividos como afirmación de la pertenencia grupal (Encinas 1994).

1.4.4 Riesgos de abuso de alcohol y otras drogas

Andrews (1991) encontró que el escaso aprovechamiento académico y las bajas aspiraciones influyeron significativamente en la aparición del uso de sustancias.

Schydlower (1993) menciona entre los factores de riesgo relacionados con el uso y abuso de psicotrópicos el alcoholismo materno, paterno o de ambos; el uso familiar episódico intenso de alcohol o psicotrópicos en los hermanos o amigos; antecedentes de maltrato infantil intrafamiliar o extrafamiliar; deficiencia y mínimo aprovechamiento escolar; y conductas sexuales precoces. Además, anota rebeldía, depresión, baja empatía hacia los demás, poca tolerancia a la frustración, búsqueda constante de nuevas sensaciones, insensibilidad al castigo, baja o nula religiosidad, confusión y pérdida de valores, vagancia.

Botvin, Baker y colaboradores (1990) reportaron que el uso de drogas durante la infancia y la adolescencia puede llevar a problemas académicos, incrementándose por las respuestas negativas de los padres y maestros ante el fracaso escolar. Como respuesta a ello, los adolescentes se inclinan más hacia la adicción para disminuir la angustia que esto les causa. Concluyen también que a los jóvenes muy involucrados en el consumo deja de interesarles su desempeño académico y la opinión de sus padres.



1.4.5 Riesgos identificados en la violencia escolar

En el reciente informe europeo elaborado por un amplio grupo de expertos (Salomaki y otros, *The Proposal for an Action Plan to Tackle Violence in the School in Europe*, 2001) bajo la coordinación de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Promoción de la Salud de Finlandia, se estudian los riesgos asociados al sufrimiento de violencia. Se encuentra que, como respuesta a la violencia escolar, tanto víctimas como agresores pueden padecer daño físico e incluso llegar a la muerte, aunque las mayores consecuencias están relacionadas con la salud mental, fundamentalmente; aparecen la depresión, el trauma y una baja autoestima que le impide al adolescente mantener buenas relaciones con sus iguales. Se asocia, con frecuencia, a la adopción de comportamientos de alto riesgo para afrontar la ansiedad que causa este tipo de situaciones. Entre los comportamientos de riesgo, este grupo de expertos señala el abuso de sustancias, el ausentismo escolar, las relaciones sexuales prematuras e incluso la autolesión (Salomaki y otros 2001: 1).

Por otro lado, en la revisión de estudios científicos de Díaz-Aguado (2005) sobre los riesgos de la violencia escolar cabe destacar la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Además, se identifica la falta de condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar.

De acuerdo con Fernández (1998), algunos de los factores de riesgo que pueden asociarse a las manifestaciones de violencia en las instituciones escolares son los siguientes: 1) los roles de los y las educadoras y estudiantes, basados en el poder de dominio y control que supone un grado o nivel superior y otro inferior, lo que crea una asimetría con problemas de comunicación y de relaciones interpersonales que puede llegar a ser un medio para abusar y no, por el contrario, un medio para orientar el desarrollo desde el estado de dependencia a un estado de independencia y autonomía; 2) el énfasis en los rendimientos de la población estudiantil en los marcos de la norma, sin tomar en cuenta las individualidades, el contexto social, familiar y geográfico donde se desenvuelven los estudiantes, lo que facilita el fracaso escolar, la expulsión del sistema educativo —llamada deserción—, lo que representa el fracaso social y, en última instancia, se trata de violencia social; 3) los valores culturales estipulados por la institución educativa, discrepantes de grupos étnicos, religiosos u otros; 4) las dimensiones de las instituciones educativas y el elevado número de estudiantes, lo que impide una atención individualizada a las necesidades cognitivas y afectivas, dando origen a la masificación, y no facilita a los diferentes actores educativos la posibilidad de crear vínculos y el sentido de pertenencia; 5) la carga de trabajo que se le asigna a las y los educadores, lo cual genera cansancio e impotencia ante el exceso de demandas y necesidades, y muchas veces actúa como un factor que dispara los comportamientos violentos; 6) las pugnas y luchas de poder entre los educadores, los padres y madres de familia y los estudiantes con los administradores y entre sí, que generan un clima organizacional de hostilidad y violencia; 7) el hecho de que haya educadores que se sienten victimizados, rechazados o ridiculizados por los directores y compañeros con poder dentro de la institución (en el Plan de Prevención de la Violencia del Ministerio de Educación, Costa Rica).

2. Las manifestaciones de violencia en las escuelas

2

Las manifestaciones de violencia en las escuelas

Las investigaciones revelan que los niños y niñas de primaria son más proclives a verse envueltos en problemas de malas relaciones, intimidaciones y malos tratos. Por otro lado, existe la creencia generalizada de que los centros de secundaria son más problemáticos. Es indudable que en relación con los niveles de secundaria, emerge con claridad la alarma por la violencia escolar. Con comportamientos de tipo disruptivo, los adolescentes ponen a prueba las normas en las que se afirma el aparato escolar y no reconocen las reglas. Duschatzky y Corea (2005) señalan que este comportamiento es identificado a través de la mirada instituida del dispositivo pedagógico, que lo identifica como violencia. Esta violencia puede ser una expresión fallida de lo simbólico y por lo tanto constituir un lenguaje, una respuesta.

El reconocimiento de la institución escolar como ámbito de la violencia forma parte de los fundamentos en las estrategias de los programas de prevención en las escuelas. En la revisión del estado del arte se han encontrado diversos abordajes para la identificación y clasificación de la violencia escolar, los que se presentan a continuación.

2.1 Categorías descriptivas de la violencia escolar

De acuerdo con los diferentes tipos de daño que la violencia ocasiona, se acostumbra utilizar la siguiente clasificación:

- **Violencia física**

Se refiere a cualquier acción no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en la persona afectada. La intensidad del daño puede variar desde una contusión leve hasta una lesión mortal.

- **Violencia emocional-psicológica**

Es cualquier acto u omisión que dañe la integridad, la autoestima o el desarrollo potencial de la persona. Típicamente, se presenta bajo la forma de hostilidad verbal crónica —insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas— y el constante bloqueo de las iniciativas. También lo constituye la falta de respuesta a las necesidades de contacto afectivo, ausencia de contacto corporal, caricias e indiferencia frente a los estados anímicos de la persona.

En el contexto escolar, se manifiesta también por la falta de respuesta a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes, a la falta de interés y atención por parte de docentes respecto a los aciertos, al rechazo, la ridiculización y las comparaciones, entre otras formas. Una serie de elementos combinados de este tipo



pueden traer como consecuencia el abandono de la escuela por parte del estudiante, por lo que la llamada deserción del sistema puede considerarse también como una forma sutil de violencia.

Otra variante de la violencia emocional se refiere a las consecuencias o daños que produce la experiencia que viven niños, niñas y adolescentes como testigos de la violencia en sus hogares, en la comunidad o en la misma institución educativa. Los estudios demuestran que estas personas presentan trastornos similares a los que caracterizan a quienes son víctimas directas de la violencia. Frecuentemente, presentan trastornos de conducta escolar y dificultades en el aprendizaje; así mismo, tienden a repetir los modelos de agresión en sus futuras relaciones, perpetuando el problema.

● **Violencia sexual**

Ésta se define como todo acto en el que una persona ubicada en una relación de poder involucra a otra en una actividad de contenido sexual que propicia su victimización y de la que el ofensor obtiene gratificación (Paniamor 2000). La intensidad del abuso puede variar desde la exhibición sexual hasta la violación.

En el contexto educativo, se manifiesta también a través del acoso sexual que se da por parte de personas adultas ubicadas en puestos de poder —docentes, directores u otros funcionarios o funcionarias— ante la población estudiantil, especialmente en el nivel de secundaria.

Puede apreciarse que esta clasificación se basa principalmente en el plano interpersonal. La violencia interpersonal se constituye en un método posible para la resolución de los conflictos cuando fallan o se desconocen, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentar los conflictos.

De acuerdo con Corsi (1995), en el contexto de las relaciones, para que la conducta violenta sea posible, tiene que darse un desequilibrio en el poder, permanente o momentáneo. No ocurre lo mismo cuando quien tiene más poder lo utiliza positivamente para acompañar, orientar, apoyar, ayudar y/o proteger.

Además, debe reconocerse que la presión psicológica puede suponer una situación de enorme violencia, al igual que en el orden social se ha definido la violencia estructural, que excede las relaciones interpersonales (Carmichael 2002; García 1994).

Desde otro punto de vista, Gil Moreno (proyecto Convivencia-Violencia en los Escenarios Escolares, Universidad Nacional de Tucumán) señala que el concepto de violencia escolar se usa para designar diversas modalidades interactivas que contienen el uso de la fuerza en un ámbito particular: la escuela, donde no se espera que esto ocurra. Comparte las categorías propuestas por Garay (2002) para diferenciar los fenómenos de la violencia escolar:

● **Violencia en la escuela**

Se manifiesta en la institución educativa, no siendo ésta la principal productora de la violencia. Elige el escenario escolar para estallar pero está más relacionada con los sujetos y sus problemáticas, sus contextos y sus condiciones de vida. Esta explicación es discutible, puesto que, como se verá más adelante, esta violencia excede el aporte de la problemática específica de los estudiantes que la ejercen.



- **Violencia contra la escuela**

Se refiere a actos destinados a destruir materialmente la institución —el edificio, el mobiliario, etcétera— y también a descalificarla, marginarla y abandonarla socialmente.

- **Violencia institucional**

Comprende actos realizados por la institución o sus actores, en abuso de la función que desempeñan. Puede tratarse de “violencia física” pero en general se aplican formas más sutiles que entran en la categoría de “violencia simbólica”. Este concepto permite comprender y problematizar procesos “habituales” en la comunicación e interacción interpersonal e institucional, a través de los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o no ver, que naturalizan formas de abuso.

Ortega y Del Rey (2002: 1) identifican el problema de la violencia escolar como un conjunto de fenómenos que afectan la buena convivencia del centro educativo. Desde ese punto de vista, establecen cinco categorías: 1) vandalismo, o violencia contra las pertenencias del centro; 2) disruptividad, o violencia contra las tareas escolares; 3) indisciplina, o violencia contra las normas del centro; 4) violencia interpersonal y 5) la violencia que puede convertirse en criminalidad cuando las acciones tienen —o pueden tener— consecuencias penales.

2.2 Perspectivas explicativas sobre la violencia escolar

En América Latina existe un reconocimiento de que la modernización y la globalización han producido cambios acelerados en las relaciones que tuvieron tradicionalmente las generaciones jóvenes con la institucionalidad y en las relaciones intergeneracionales, a lo que se agrega la polarización económica y la exclusión. Esta situación ha sido analizada por numerosos expertos en educación y ha determinado la existencia de nuevos planteamientos explicativos y propuestas programáticas.

Una enseñanza concordante con las condiciones contemporáneas reconoce que la experiencia educativa requiere constituirse en un acontecimiento válido para los estudiantes: “La pregunta no es cómo aprendieron los alumnos lo que les enseñé sino qué hacen con lo que les enseñé” (Duschatzky y Corea 2005: 93). Ello tiene consecuencias en el manejo de las relaciones y los códigos, y lleva a un cambio sustantivo difícil de lograr, tanto en el posicionamiento como en el papel de la escuela.

Resultados investigativos muestran que el lugar de la escuela en la subjetividad de muchos adolescentes latinoamericanos “ya no es la llave para alcanzar el futuro, ni un lugar de fuerte inscripción” (Duschatzky y Corea 2005: 10).

En consecuencia, considerar la preparación como el aprendizaje de lo ya acumulado no responde a las necesidades sentidas por los adolescentes. La formación debería incluir en sus metas la capacidad de gestionar las exigencias del entorno. Para ello es necesaria la creación de condiciones que los habiliten a dar sentido de su presente y a sentirse en condiciones de construir su futuro (Krauskopf 2003).



Duschatzky y Corea (2005: 23, 24) relaciona la actual situación de las escuelas con el declive de la potencia enunciativa de los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros. Advierte que esto afecta tanto la figura paterna o materna como el lugar de la escuela para interpelar, formar y educar en los tiempos actuales. La violencia escolar correspondería, por lo tanto, a un modelo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia. En este contexto, la sanción pierde su eficacia rectificadora.

Es cada vez mayor la alarma y el desconcierto por la conflictividad en la disciplina escolar. La disciplina se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones. Ortega señala que parte de la conflictividad se debe a que “los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en los diseños de actividades; tampoco son concedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de normas conlleva, y no se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce”.

Plantea que, para que las normas sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y críticamente revisadas por todos los miembros de la comunidad. Cuando la disciplina es una forma de ejercicio de poder, los escolares se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas (Ortega 2003: 19).

Entre las nuevas tareas de las instituciones educativas, se encuentra la modificación del clima y la convivencia escolar. Esta corriente toma fuerza en Europa y América Latina donde, además, se construyen experiencias que procuran la socialización en una cultura de paz y ciudadanía. Señalan Duschatzky y Corea (2005: 91): “La enseñanza supone la invitación de habitar una diferencia, las armas representan la amenaza de toda diferencia”.

Magee y Rutherford (1998) destacan que en Estados Unidos existen dos corrientes opuestas: 1) La corriente de especialistas que “culpan al sistema” y que se alejan marcadamente de las normas tradicionales. Entre ellos se encuentra Hobbs quien, ya en 1975, señalaba que los adultos tienen la responsabilidad de cambiar al sistema para facilitar el crecimiento del niño en competencias, libertad, responsabilidad y autorrespeto. Por lo tanto, si un niño falla en aprender y crecer, la falla reside en el sistema y en los adultos responsables de él. 2) La corriente opuesta considera que los niños y jóvenes que fallan en los encuadres educativos tradicionales deben ser removidos y localizados en lugares alternativos. Se trataría de estudiantes con problemas personales, que son “diferentes” o están “dañados” (broken), tienen inhabilidades específicas emocionales o sociales, o comportamientos violentos, agresivos, destructivos. Esta posición tiene el apoyo de una gran cantidad de federaciones y asociaciones de educadores en Estados Unidos y ha dado lugar, en América Latina, a una extensa gama de colegios, la mayoría de ellos privados, que acogen a estudiantes que rechazan o alteran las condiciones de los establecimientos formales –cuyas familias pueden financiar el costo–.



2.3 Enfoques analíticos de la violencia en el ámbito escolar

En las categorías descriptivas, señaladas al comienzo de este capítulo, se aprecia que se generaliza como violencia cualquier conflicto o conducta que no se atenga a normas explicitadas o esperables, incluyendo las provocaciones o gestos que atenten contra el necesario respeto entre las personas. Para Del Barrio et al. (2003) esta indiferenciación conceptual no llevará a las intervenciones adecuadas para mejorar el clima de convivencia de un centro. Concuera con Moreno (2001) en que las conductas antisociales pueden adoptar diversas formas, que van desde la interrupción, el ausentismo escolar, la picaresca asociada a los exámenes y otras conductas hasta el vandalismo —dirigido a los objetivos materiales de las instituciones— o de los individuos en su papel social, representando a las instituciones. Sería agresión la que se dirige a hacer daño a una persona o a sus propiedades, porque se intenta un perjuicio contra ella a través de sus objetos. Las conductas antisociales se opondrían a las prosociales, encaminadas a procurar un bien social, ya sea en individuos particulares, ya sea en la sociedad en general.

A continuación se presentan los conceptos explicativos más desarrollados en relación con los fenómenos asociados a la violencia escolar.

2.3.1 La incivilidad

Debardieux desarrolla, desde 1996, la aplicación del concepto norteamericano de incivilidad en las escuelas, contribuyendo a potenciar el cambio en el paradigma de la violencia en Francia. Se basa en los planteamientos de broken windows ('ventanas quebradas') de Wilson y Kelling (1982) y el trabajo de Roché (1993, 1994) y Lagrange (1995) sobre inseguridad. El enfoque es aceptado por la mayoría de equipos de investigación de Francia (Ballion 1996, 1997; Carra y Sicot 1997), pero también es cuestionado por algunos, que le atribuyen falta de precisión (Bonnafé-Schmitt 1997).

El proyecto Abriendo Espacios recoge la idea de incivilidad como directriz para el análisis de la violencia escolar. Destaca que entre los estudios de sus seguidores —como Dupaquier (1999) y Fukui (1992)— se llama la atención sobre la necesidad de reconocer la violencia como agresión (demostraciones de incivilidad). Debe tenerse en mente que no todos los actos agresivos son, necesariamente, demostraciones de violencia, y que no todos los actos agresivos tienen como base el deseo de destruir a alguien más/al otro.

Para Debardieux (1998), las incivildades son violencias antisociales y antiescolares. Cuanto más traumáticas sean, y cuanto más sean resguardadas y transformadas en acontecimientos banales con el fin de proteger a la escuela, más se convierten en una forma de violencia simbólica (Abramovay y Rua 2002). Estudios recientes (Debardieux 2002, Blaya 2002) advierten que el uso del término incivildad aplicado a las interacciones escolares puede dar pie a interpretaciones y explicaciones de naturaleza evolucionista para los actos violentos. Entre ellas, el predominio del uso de términos estandarizados para indicar comportamientos vistos como "salvajes" o "civilizados". Ese uso lingüístico motivó que se sugiera la sustitución del término incivildades por el término microviolencias, lo que permitiría una mejor calificación de determinados actos de violencia que ocurren en los procesos interactivos entre los diferentes participantes.



Para Debardeux (2003: 22), el concepto de incivilidad no implica minimizar los temas de la violencia y la delincuencia ni debe llevar a sobredimensionar los “desórdenes” escolares. La incivilidad tampoco debe ser vista como una “pelea entre bárbaros y civilizados” en la escuela. No implica incivilización, simple mala educación o ser mal ciudadano. Es un conflicto de civilizaciones, pero no entre civilizaciones extrañas sino que se sitúa en las polarizaciones sociales mediante la oposición y el intercambio de valores y sentimientos que pertenecen a diferentes culturas. La incivilidad es una forma básica de relaciones entre clases sociales que refleja la decepción porque la escuela no puede sostener más las promesas de igualdad en la sociedad. Todas las investigaciones sociológicas que siguen esta línea establecen un vínculo entre la violencia escolar y la injusticia social. La incivilidad en las escuelas es una torpe e inefectiva respuesta a un sistema desigual del “mercado escolar” en las ciudades urbanas.

El concepto de incivilidad permite entender por qué ha aumentado la percepción de inseguridad ciudadana independientemente del aumento de la criminalidad. Debardeux, Blaya y Vidal (2003: 21) destacan que, aunque los crímenes violentos han ido disminuyendo durante los últimos dos siglos, existe evidencia de que los delitos menores —o incivildades— han aumentado en la sociedad francesa en los últimos 30 años. Además, cerca de 80% de las ofensas contabilizadas como pequeños delitos no han sido resueltas, no por causa de fallas en la policía sino porque la naturaleza de la delincuencia ha cambiado.

Las víctimas de estas pequeñas ofensas o infracciones experimentan un sentimiento general de desorden, de violencia en un mundo de confusión. Dichas acciones, aun en sus formas más insignificantes, son difíciles de manejar por quienes las sufren. Ello lleva a la posible explicación sobre el patrón de inseguridad ciudadana que se incrementa en las sociedades, ya que en lugar de ser una preocupación desproporcionada con relación a la criminalidad, estaría ligado a la microvictimización.

En la escuela, la incivilidad tiene un profundo impacto, tanto en los estudiantes como en los maestros, y el término que predomina en el discurso referido a estos actos es “respeto”, sin el cual no es posible la autoestima o una sólida identidad social (Dhoquois 1996; Carra y Sicot 1996). Las incivildades están en el límite de la ofensa y contribuyen a un fuerte deterioro del clima en algunas escuelas. Son uno de los principales factores en la definición del clima escolar y de los problemas de disciplina. “El clima de indisciplina es, paradójicamente, más preciso que los incidentes que lo crean... La violencia es más una amenaza que un hecho real”. Inclusive las más diminutas formas de violencia, cuando se suman, hacen nuestro mundo inmanejable (Dubet 1991: 22, 144). El informe francés pone el énfasis en que los problemas del clima escolar incluyen la penetrante sensación de inseguridad. La inseguridad es semejante en Estados Unidos. Muchos maestros y guardias de ciudades norteamericanas han confiado a los investigadores que se sienten aliviados cuando pueden concluir el año académico sin incidentes. En el contexto estadounidense, el miedo es un compañero cercano de la inseguridad.

El informe que encargó la Comisión Europea a Alemania (2003) destaca que la violencia a menudo incluye relaciones entre adultos en la escuela. La incivildad (grosería) en estas interacciones puede afectar la moral del personal, así como las opciones de contratación y la permanencia. Devine destaca la rotación del personal como un factor asociado a la incivildad en ambos lados del Atlántico. La rotación está relacionada con las características de las escuelas: la ubicación, la inseguridad, el miedo y la violencia.



Tanto en el anillo periférico de los suburbios de París, donde predominan los inmigrantes, como en ciertas áreas populares de ciudades de Estados Unidos, la rotación de maestros y directores es alta. Parece ser que un círculo vicioso está involucrado en ello, pues la rotación del personal erosiona y desgasta los aspectos normativos y el clima prosocial de la escuela.

El informe de Irlanda (2003) concluye que la rotación del personal y los estudiantes (traslados constantes) desestabiliza por completo a las escuelas. En el mismo sentido, cabe señalar que en el análisis efectuado en esta consultoría se encuentra que la rotación es un fenómeno señalado frecuentemente en las dificultades de ejecución de los proyectos de prevención en América Latina, particularmente cuando trabajan en escuelas localizadas en zonas de exclusión social.

2.3.2 La intimidación

Al igual que en el caso de la incivilidad, la intimidación no aparece entre los indicadores habituales para el estudio de la violencia en los ámbitos escolares. Son configuraciones de actitudes que, en el caso de la intimidación, tienen características claramente identificables.

Los conflictos cotidianos y los actos violentos que se repiten en la vida diaria de los centros escolares se tornan insoportables para un número importante de alumnos y docentes. Sin embargo, otras formas de violencia escolar, como la intimidación o el maltrato escolar, no son tan fácilmente identificadas desde el dispositivo docente. Se estima que la prevalencia del maltrato entre iguales alcanza 10% de la población escolar (Catherine Blaya y Eric Debarbieux citados en Ortega 2003: 5).

Durante las dos últimas décadas, se ha dedicado mucha investigación al tipo particular de agresión que es la victimización o maltrato por abuso de poder, conocida en las publicaciones internacionales con el término *bullying*. Se lo ha definido, en general, como un proceso de abuso de poder que convierte a una persona o personas en víctima de otro u otros que buscan —típicamente de modo reiterado— infligir un daño —físico, verbal o psicológico— a aquélla, ya sea de un modo intimidatorio directo o por medio de acciones indirectas. El caso del maltrato entre escolares tiene el agravante de producirse entre quienes se consideran, desde muchos criterios, como iguales (Del Barrio et al. 2003). A diferencia de la amplitud de actores y condiciones que implica el concepto de incivilidad, la intimidación se relaciona específicamente con orientaciones y acciones de los estudiantes.

Las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza asimétrica. Las innegables diferencias individuales entre ellos pueden situar a unos en situación de ventaja frente a otros, lo que es aprovechado por algunos para hacer la vida imposible a quien está en situación de desventaja (Del Barrio et al. 2003).

Letamendia, en España, revisa las acepciones del concepto de maltrato o abuso entre iguales y concluye que son diferentes y tienen significados distintos, según los países. En los años 1970, en los países escandinavos, Heinemann (1972) y Olweus (1973) utilizaron el término *mobbing* ('acosar', 'rodear') inspirado en los estudios de etólogos que describen "un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo" (Lorenz 1963).



Esta forma de entender el abuso limitó el desarrollo de las investigaciones, porque interpretó el abuso como un fenómeno de grupo, descuidando el maltrato individuo a individuo. Posteriormente, los ingleses utilizaron el término bully ('intimidador', 'matón', 'abusador') para designar al autor del abuso, y bullying (intimidación) para denominar la acción. En estas acepciones ya queda contemplado el elemento de abuso de un individuo sobre otro a quien considera inferior. Nuevas revisiones llevan a considerar la necesidad de incluir en este concepto el de 'exclusión o aislamiento social'.

No solamente existen diversas aproximaciones a la comprensión de la intimidación, sino que tampoco se la incluye de igual forma en todos los países. En Europa —y crecientemente en la literatura latinoamericana— se emplean definiciones de intimidación basadas en desarrollos que parten de Olweus. El énfasis europeo y latinoamericano en la intimidación no es tan evidente en Estados Unidos debido, en parte, a los medios de comunicación masiva, en los que la "violencia escolar", las "escuelas peligrosas" y las "pandillas juveniles" son más populares que la intimidación.

Sólo recientemente los investigadores estadounidenses, bajo la influencia de pioneros europeos como Olweus y Smith, han visto en la intimidación un tema específico de investigación en las escuelas. Una simple búsqueda de información da cuenta de esto: el catálogo de una universidad típica de Estados Unidos tiene 18 entradas bajo la categoría de "intimidación", mientras que cuenta con 108 libros de "violencia escolar". En el mismo sentido, si se revisa el sitio web del Departamento de Justicia, se pueden encontrar 500 documentos sobre "violencia escolar" y únicamente 188 sobre "intimidación". Por otro lado, en Europa predominan los trabajos acerca de la intimidación por sobre los referidos a la violencia escolar (Devine y Lawson 2003: 334, 335).

Olweus (1999) efectúa una importante precisión en las relaciones conceptuales que existen entre intimidación y violencia al señalar que "hay una buena cantidad de contactos intimidatorios sin violencia e igualmente, una buena cantidad de contactos violentos que no pueden ser caracterizados como intimidación". Devine y Lawson (2003: 67) coinciden en que el maltrato es un ejemplo de agresión que puede adoptar muchas formas, y por lo tanto, también es un ejemplo de conducta antisocial: la violencia atraviesa los otros fenómenos a los que califica, pero también los trasciende.

Del Barrio et al. concuerda al señalar que un comportamiento agresivo o antisocial puede ser violento o no, explicando que la violencia añade la cualidad de la fuerza y supone una destrucción extrema, no sólo aplicada a los fenómenos sociales —hay ejemplos en la naturaleza, como el de las tempestades—. Por lo tanto, concluye, no todas las agresiones ni todas las formas de maltrato ni todas las conductas antisociales son violentas.

Greif y Furlong (en prensa) reportan que diversos investigadores se encuentran analizando la intimidación como componente de un ciclo de violencia, que comienza con la intimidación en el nivel de la escolaridad primaria y progresa con hechos de violencia, acoso y asalto en el nivel de la escolaridad secundaria (Colvin et al.; Stein 2003). En la adultez, la agresión puede desplegarse como abuso infantil, violencia doméstica o crímenes impulsados por el odio, lo que modela a la próxima generación de niños para reaccionar como maltratadores en la escuela (Colvin et al.). Existe consenso acerca de que la victimización como producto de la intimidación está asociada con rendimiento académico y resultados sociales y emocionales negativos.



Al considerar los problemas de la intimidación desde una perspectiva del desarrollo, pueden reconocerse diferentes capacidades, motivaciones, y vulnerabilidades en la dinámica de los grupos de pares. Una perspectiva desarrollista también revela que las intervenciones contra la intimidación deben estar presentes a lo largo de la trayectoria académica de los niños (Pepler, Smith y Rigby 2004: 307).

Las características propias de la etapa de desarrollo de los niños mayores, tanto como la forma en que están organizadas las escuelas secundarias, se sugieren como explicación (Stevens, de Bourdeaudhuij, y Van Oost 2000). Los niños más pequeños están generalmente más dispuestos a aceptar la autoridad del maestro y las actividades curriculares, así como las políticas escolares reflejadas en la influencia del docente.

El clima general entre pares y las actitudes hacia las víctimas se vuelven más negativos al inicio de la adolescencia, particularmente entre los varones (Olweus y Endresen 1998; Rigby 1997) Sin embargo, en la adolescencia tardía, reemergen las actitudes positivas hacia las víctimas.

Las expectativas acerca de cómo van a actuar los demás, el significado y la importancia que se dé a la intimidación, influyen poderosamente en las actitudes y reacciones ante el maltrato (Pellegrini 2002, Salmivalli y Voeten 2002). El grupo —como red de relaciones— incluye a individuos que desempeñan diferentes papeles pero se ven afectados por todo lo que hagan los demás y por su propia pertenencia al colectivo. La escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan en una situación social que termina siendo devastadora para ambos, pero también tremendamente negativa para los espectadores (Ortega 2003: 21).

Existe una gran variabilidad en los estudiantes que pueden ser perpetradores de actos de intimidación y los que pueden ser víctimas. Las intervenciones contra la intimidación deben estar diseñadas según las necesidades de desarrollo específicas de los niños y adolescentes. En el extremo final del continuum existen estudiantes con serios problemas psicosociales, que contribuyen a que se conviertan en intimidadores, víctimas o ambos. Estos muchachos y sus familias requieren estrategias de apoyo intensivas; sus necesidades pueden ir más allá de la capacidad de la escuela y requerir el apoyo clínico de servicios comunitarios (Pepler, Smith y Rigby 2004: 308).

Pellegrini ha identificado algunas motivaciones que caracterizan a quienes pretenden tener un papel dominante en la intimidación: un mecanismo de protección o territorialidad por un lado; por otro, el mecanismo de sometimiento de los demás dentro del grupo para afirmar una posición dominante. El primero se refiere al miedo a perder la cohesión y el estatus de privilegio que detentan al ver en otro una amenaza a lo que ya es el grupo; el segundo describe la compleja dinámica interna de alianzas y manipulaciones encaminadas a la búsqueda o mantenimiento del control del grupo. Ambos explican buena parte de los casos de victimización dirigida a compañeros recién llegados al grupo (Del Barrio et al. 2003: 77).

El género es una consideración importante para la realización de intervenciones contra la intimidación. Los hombres y las mujeres utilizan y experimentan diferentes tipos de intimidación: los varones tienden a utilizar ataques físicos más que las mujeres. La intimidación en las mujeres es más indirecta o relacional y puede incluir



la exclusión o aislamiento social; se expresa en casos como el ostracismo al que se somete a una niña o los comentarios jocosos sobre la figura de una compañera que muestra los primeros cambios puberales. Existen dificultades para atacar la intimidación en las mujeres probablemente por la mayor invisibilidad de las acciones, si bien por otro lado, ellas parecen ser más accesibles a las intervenciones contra este fenómeno. Además, demuestran actitudes más favorables hacia las víctimas, especialmente en la adolescencia (Menesini et al. 1997; Olweus y Endresen 1998). Las mujeres muestran también mayor disposición a involucrarse en actividades contra la intimidación en las escuelas.

Magendzo, Toledo y Rosenfeld (2004: 20) reportan que los intimidadores, especialmente los hombres, presentan una mayor tendencia a involucrarse en la vida adulta en conductas antisociales y de delincuencia tales como robos, vandalismo y consumo de drogas. Se ha estudiado que presentan cuatro veces mayor probabilidad que los no intimidadores de ser detenidos por delitos a la edad aproximada de 24 años.

Ortega reporta estudios criminológicos según los cuales las víctimas suelen ser personas aisladas, que no gozan de la protección de una red de amigos. Ello se ha comprobado en el caso de los alumnos víctimas y en el de los profesores.

La mayor invisibilidad de ciertas acciones, así como la cultura del silencio (Magendzo, Toledo y Rosenfeld 2004), dificultan la intervención y prevención del problema. Las dos estrategias más utilizadas por las víctimas son evitar la situación e ignorarla. Se trata, por lo tanto, de actitudes en las que la víctima no se enfrenta con el problema, sino que busca negarlo y evitarlo física o mentalmente. La evitación absoluta que supone el ausentismo escolar ha sido poco mencionada. Algo parecido a estas estrategias de solución es tomar las agresiones como broma intentando minimizar el problema como medio de superarlo y como resistencia a verse como víctimas (Del Barrio et al. 2003: 75).

Respecto a los profesores, distintas investigaciones señalan que así como existe una tendencia a sobrerreaccionar frente a situaciones de violencia física, aun cuando no siempre se correspondan con situaciones de intimidación, se tiende a desestimar las manifestaciones verbales e indirectas de intimidación (Hazler et al. 2000; Craig 2000). Por su parte, la sociedad, en general, parece aceptar y tolerar los incidentes de intimidación en niños y jóvenes. La mayoría de los adultos no sabe cómo enfrentar una situación de intimidación y teme, además, que el problema se agrave si se realiza algún tipo de intervención (Magendzo, Toledo y Rosenfeld 2004: 19).

La obligatoriedad de la asistencia a la escuela y el hecho de que ésta implique necesariamente formar parte de un grupo, aumenta el malestar experimentado por quien sufre el maltrato de sus compañeros, como también ocurre en el marco laboral. En el caso de la escuela, la vulnerabilidad es mayor por tratarse de individuos en desarrollo, en quienes todavía se están construyendo procesos cognitivos y afectivos en la interacción con los otros y necesitan las relaciones con sus iguales para poner a prueba esos procesos y habilidades en un entorno menos arriesgado que el de las relaciones con los adultos (Del Barrio et al. 2003: 68).



2.3.2 .1 Avances en las estrategias de intervención de la intimidación

Dado que la intimidación es un fenómeno que ya ha sido ampliamente estudiado, existen numerosas aportaciones con relación a las estrategias para enfrentarla, por lo que señalamos algunas de las más relevantes.

La selección del método depende en parte de la propia percepción del problema. Si se considera que la intimidación reside básicamente en los patrones conductuales de los perpetradores, entonces se concentrará en establecer consecuencias para las agresiones. Por el contrario, si se considera que la intimidación es un problema que se presenta e incrementa no sólo debido a la propensión individual a ser agresivo sino también a partir de la dinámica del grupo de pares, entonces se elegirá una estrategia que altera las conductas de varios estudiantes en la dinámica de intimidación.

Este debate de opciones refleja profundas diferencias filosóficas con relación a cómo son percibidas las necesidades de desarrollo de los niños y adolescentes y de cómo pueden cambiar sus conductas; en la práctica, es probable que las soluciones se encuentren entre los dos extremos. La investigación debe evaluar no sólo la efectividad de las estrategias, sino que debe relacionar el método con la naturaleza del problema para contribuir a esclarecer este dilema (Pepler, Smith y Rigby 2004: 318).

El hecho de que muchas de las escuelas urbanas con mayores problemas son las más grandes, pone en duda la afirmación de Olweus (1992) de que “el tamaño del grupo o de la escuela es irrelevante en la frecuencia de presentación de problemas de intimidador/víctima”. Uno de los más prometedores hallazgos en la escena estadounidense es el hecho de que los educadores tienden a rotar hacia escuelas más pequeñas como forma de prevenir la violencia (Klonksky 2002). Además, es interesante cómo incide positivamente una estrategia tan simple como la presencia de los profesores en el recreo. Magendzo, Toledo y Rosenfeld (2004) reportan que existe una relación inversa entre la presencia de profesores durante los recreos y la cantidad de acciones intimidadoras.

Cowie ha sido fundamental en la construcción de estrategias de escucha activa y consejerías con el empleo de estudiantes entrenados y supervisados en habilidades de escucha activa para el apoyo de sus compañeros en situaciones estresantes. Tales métodos resultan prometedores; las evaluaciones realizadas han podido determinar que los pares de apoyo se benefician a sí mismos y el clima escolar mejora. Los beneficios específicos para las víctimas de intimidación aún están por comprobarse (Cowie 2000; Cowie y Wallace 2000).

El maltrato entre iguales es un fenómeno de grupos, y el tratamiento del problema tendrá que enfocar al grupo involucrado, con actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a través de acciones que potencien el descubrimiento de nuevas facetas en el otro. Si es posible, estas actividades se llevarán a cabo sin señalamientos directos, esto es, sin intentar dirigir el foco hacia una persona en particular, para evitar una doble victimización o una actitud resistente en el agresor (Sastre y Moreno 2002; Sullivan 2000). Las intervenciones deben ser más inclusivas e intentar reformular las interacciones y las experiencias sociales de intimidadores, víctimas y pares. Esta reformulación incluye en el nódulo de la cuestión a los pares que forman la audiencia de la intimidación, así como a los adultos que brindan apoyo a los chicos involucrados (Pepler, Smith y Rigby 2004: 311).



Aunque la intimidación es un problema que se presenta con mayor frecuencia en la escuela, puede ocurrir también en otras áreas de las vidas de los niños. Por esta razón, el éxito de la transformación de las interacciones sociales de los niños en riesgo de convertirse en intimidadores o víctimas depende de la amplitud con la que el problema sea entendido y tratado tanto fuera como dentro del contexto escolar, incluyendo los escenarios familiares y comunitarios (Pepler, Smith y Rigby 2004: 311).

Una perspectiva de ciclo vital también apunta a que los esfuerzos de prevención de la intimidación deben realizarse al inicio de la trayectoria académica. Con el desarrollo, tanto las conductas individuales como la forma en que otros reaccionan frente al niño aumentan su consolidación y resistencia al cambio. Las investigaciones realizadas sobre la consolidación de los roles de víctima e intimidador sugieren que pocos estudiantes entran en roles de víctimas de forma estable antes de los 8-9 años. Consistentemente con la recomendación de realizar intervenciones tempranas, se encuentra que los efectos positivos son más poderosos en primaria que en secundaria (Pepler, Smith y Rigby 2004: 308, 309). En Inglaterra, los establecimientos educacionales están impelidos por la ley a tener una política antiintimidación (Magendzo, Toledo y Rosenfeld 2004).

Las intervenciones internacionales han brindado evidencias de que la intimidación puede ser reducida. Sin embargo, los datos sobre los logros han sido modestos, la mayoría por debajo de 50%, y algunos proyectos han presentado mejorías irrelevantes. Los esfuerzos de intervención y las evaluaciones asociadas a ellos han continuado brindando bases para identificar estrategias efectivas y desarrollar fuertes políticas para promover un cambio a gran escala (Pepler, Smith y Rigby 2004: 322).

Devine destaca que el abordaje de las incivildades no es restringido a las escuelas de la misma forma en que lo es el abordaje de la intimidación y señala las limitaciones de la teoría "entre paredes" (walled-in) para la escogencia de las intervenciones. Encerrar las aproximaciones también coloca afuera las alternativas (Lawson 2001).

Las semejanzas emergentes entre los fundamentos de la intimidación y las incivildades sugieren una aproximación innovadora en la teoría de la violencia escolar. Al comprobarse que las interacciones entre los individuos y los grupos de todas las edades son preocupantes, existen expertos que postulan que la incivildad puede ser un constructo más sensible que el de intimidación. En otras palabras, la incivildad puede ser una mejor manera de pensar sobre el abanico completo de actitudes y conductas que necesitan ser trabajadas, entre ellas, la conducta antisocial, concepto utilizado en el informe de Bélgica, puede ser un concepto útil.

Magendzo, en América Latina, coincide en la necesidad de ampliar la mirada sobre la intimidación y considerarla de naturaleza colectiva, fundada en las interacciones sociales. Señala que la intimidación marca la diferencia y, al mismo tiempo, busca la homogeneización entre pares. Esto significa que ésta opera en sistemas en los cuales los modelos de ser y actuar tienden a ser rígidos y poco tolerantes, por lo que la diversidad no está permitida. Por ello, en la prevención surge la necesidad de considerar elementos como el grupo de pares, el clima y la cultura escolar (Magendzo, Toledo y Rosenfeld 2004: 13, 110).



2.4 Violencia con armas en las escuelas (targeted violence)

Ante los tiroteos alarmantes ocurridos en Estados Unidos a fines del siglo pasado, la Secretaría de Educación, en el marco de la Iniciativa de Escuelas Seguras, encargó al Servicio Secreto un estudio para contribuir a la prevención de estos ataques. El fenómeno es más antiguo de lo que parece y más bien ha disminuido desde 1993. El primer caso encontrado ocurrió en 1974. Sin embargo, las tragedias de la última década han incrementado los temores. Por otro lado, el asesinato es sólo un tipo de la llamada targeted violence (Vossekuil et al. 2000). Presentamos a continuación aspectos relevantes del informe del Servicio Secreto.

Los resultados preliminares del análisis del comportamiento de más de 30 adolescentes que atacaron con armas en las escuelas (shooters) entregan importantes contribuciones. Se analizaron 37 tiroteos que involucraron a 41 atacantes y ocurrieron en 26 estados. Se eliminaron los tiroteos asociados a pandillas, drogas o disputas interpersonales que ocurrían en la escuela.

El rango de edades de los atacantes osciló entre 11 y 21 años, con una variedad de orígenes raciales de los que un cuarto no era blanco. Igualmente, el rango de las características familiares era amplio, desde familias intactas y vinculadas a la comunidad hasta el abandono familiar. No se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico ni en el campo disciplinario; la relación con los amigos incluyó tanto a aislados como a populares. Estos resultados permiten desestimar la construcción de un perfil que luego tendría el riesgo de llevar a sobreidentificaciones. Esto lleva a los autores del informe a recomendar que en lugar de orientarse a comportamientos y comunicaciones, el foco preventivo se oriente más bien hacia crear condiciones para saber cuándo un estudiante planea o prepara un ataque.

Sin embargo, hay que brindar también atención a ciertos comportamientos, pues el informe reporta que, antes del incidente, la mayoría de los atacantes mostró algunas conductas que llegaron a preocupar a otros, tales como tratar de conseguir un arma, escribir poemas que muestran el homicidio y el suicidio como posibles soluciones a sentimientos de desesperanza y desesperación, y fantasías de envenenar los alimentos en un establecimiento popular de pizza. También, antes del ataque, tres cuartos de los atacantes tuvieron gestos suicidas o trataron de matarse y la mitad tenía una historia de extrema depresión y desesperación. Igualmente, antes del ataque se apreciaron grandes dificultades para manejar cambios importantes en relaciones significativas y de pérdida de estatus por fracaso personal.

Los autores reconocen que es necesario no centrarse sólo en prevenir quiénes están planeando un ataque, sino en tratar de identificar y atender a los estudiantes con dificultades de manejo de pérdidas mayores o fracasos percibidos, particularmente cuando están enmarcados en sentimientos de desesperación y desesperanza.

En más de dos tercios de los casos, los atacantes mataron no sólo a estudiantes, sino también a administradores, profesores y otros miembros del personal. Los agresores tenían en proporción similar múltiples motivos para ello, pero la mitad se centraba en sentimientos de venganza.

En casi todos los incidentes, el atacante desarrolló con antelación la idea de dañar a su blanco, y en tres cuartos de los casos, planeó el ataque. Dadas estas características, existe la posibilidad de prevenir los ataques, con la dificultad de que el lapso de tiempo entre la idea y la ejecución puede ser corto.



En más de tres cuartos de los casos, el atacante comunicó a alguien su interés en desarrollar un ataque en la escuela. En casi todos los casos, esta persona fue un compañero, amigo o hermano. En un cuarto de los incidentes, el atacante comunicó, antes del incidente, cuál era el blanco que quería amenazar. Sin embargo, la mayoría de los atacantes no amenazó a su blanco directamente. Es además importante distinguir entre hacer una amenaza –declarar que se quiere dañar a alguien– y proponer un daño –comprometerse en comportamientos que indican intento, planeamiento o preparación para el ataque–.

Casi todas las personas que sabían de las ideas y planes del atacante no llevaron la información a un adulto. Más de tres cuartos de los incidentes fueron conocidos con antelación por otros muchachos. Por ello, es importante que en las escuelas se bajen las barreras que pueden impedir que los estudiantes comuniquen sus preocupaciones y se permita el avance de un sistema reflexivo que llegue a la autoridad escolar. Puede apreciarse que aquí también opera la cultura del silencio mencionada en el análisis que hacemos de la intimidación.

A pesar de que el atacante actuó solo al menos en dos tercios de los casos, casi la mitad fue influenciado o alentado. Un ejemplo representativo es el caso de un muchacho que había pensado llevar un arma a la escuela para detener la intimidación de sus compañeros. No fue hasta que dos compañeros lo convencieron de que debía dispararles a los muchachos en la escuela para que lo dejaran en paz que decidió atacar.

La relación con la intimidación fue comprobada. En más de dos tercios de los casos, los atacantes se sintieron perseguidos, intimidados, amenazados, atacados u ofendidos antes del incidente. Los comportamientos descritos corresponden a lo que en un ambiente laboral se trataría legalmente como acoso.

El acceso a armas demostró ser muy importante. Más de la mitad de los atacantes tenía una historia de uso de armas y dos tercios de ellos consiguieron su arma en el hogar o en el de un pariente. De este hallazgo deriva un elemento preventivo central, que señala que debe investigarse el acceso a las armas y su uso, así como debatir acerca de estos temas.

Dado que más de la mitad de los incidentes fueron controlados antes de la llegada de la fuerza pública, es conveniente que las escuelas, como parte de su enfoque preventivo, no se apoyen exclusivamente en la policía para la resolución de los ataques.

2.5 El maltrato a los docentes

Letania en España efectúa una importante revisión sobre la violencia estudiantil hacia los profesores. La violencia del alumno hacia el profesor parece tener especial intensidad en los niveles de secundaria. En Suecia existe un amplio debate sobre este tema. Evidentemente este fenómeno no puede ser achacado a una única causa, pero es indudable que en muchos países occidentales casi todos los adolescentes permanecen en la escuela durante un período más largo que antes, aunque no les interese en absoluto la enseñanza, el maltrato a los profesores podría ser una consecuencia de esta situación.



En el Reino Unido, en un estudio realizado en Manchester, se revela que al menos 30% de los maestros de primaria han sido atacados por alumnos o por los padres de estos (El Mundo, 13 de noviembre de 1997, p. 26). La violencia que sufren los profesores genera posturas encontradas entre los sindicatos de enseñantes: mientras que unos aconsejan a los profesores eludir el enfrentamiento, la Asociación Profesional de Profesores (PAT), por ejemplo, reclama clases de defensa personal para protegerse de los alumnos (El Mundo, 30 de julio de 1998, p. 20). En menos de dos semanas, se cerraron dos escuelas británicas por problemas de disciplina y varios diputados pidieron el regreso del castigo corporal, prohibido hacía 10 años. Las cifras de alumnos expulsados del aula se cuadruplicó durante los cinco últimos años, y el Ministerio de Educación y Empleo publicó un proyecto de ley escolar que aumenta las prerrogativas sancionadoras de los maestros, autorizándolos para que expulsen a los alumnos hasta 45 días al año (El País, 2 de noviembre de 1996, p. 22).

En España, en general, la situación no es tan alarmante. Los ataques contra profesores propiciados por alumnos y sus padres se protagonizan fundamentalmente en zonas marginales (El Mundo 19 de junio de 1997, p. 28). En un estudio de la Fundación Encuentro realizado en Málaga por Martín Melero, se revela que más de la mitad de los docentes ha vivido, en clases, situaciones violentas que rayaban con la agresión física. Además, un 15% de los encuestados afirma que cuando aparca en coche en las inmediaciones del centro, luego tiene que llevar el vehículo al taller de reparaciones (El Mundo, 5 de marzo de 1997). Según el informe del Defensor del Pueblo de Madrid, la forma más habitual de agresión tanto de los alumnos a los profesores como de éstos hacia aquellos es el insulto, "lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales".

El resto de las agresiones muestra pautas de frecuencia sorprendentemente semejantes en el caso de los alumnos y los profesores, excepto en "sembrar rumores", que parece una conducta que realizan casi exclusivamente los estudiantes. Las semejanzas encontradas resultan preocupantes dada la clara asimetría de la relación profesor-alumno y el que, en ambos casos, son datos que los propios docentes suministran.

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro (Defensor del Pueblo 1999: 329). En conexión con ello, cabe realizar un estudio acerca de la situación de los profesores que están de baja laboral por depresiones y dolencias similares, causadas por el acoso que han sufrido por parte de los alumnos y de sus superiores.

2.6 Violencia sistémica

LRoss (1999: 17) señala la existencia, en el ámbito escolar, de la violencia sistémica. Esta se produce cuando, en forma involuntaria, autoridades bienintencionadas aplican procedimientos y prácticas que dañan seriamente el desarrollo de los alumnos.

La violencia sistémica es insidiosa debido a que los que están implicados en ella, los que la ejercen y los que la padecen, son inconscientes de su existencia. Sólo en aquellos casos en que los resultados de la violencia sistémica son desastrosos —por ejemplo, el suicidio de un alumno que ha sido expulsado del centro educativo— es cuando las autoridades académicas se detienen a meditar sobre el papel que están desempeñando. En muchos casos, la reflexión las lleva a darse cuenta de que, aunque



jamás desearon ocasionar perjuicios al alumno, las normas establecidas en el centro y que ellos han obedecido han producido un efecto catastrófico.

Lo que causa que la violencia sistémica sea sistémica es el hecho de que no exista nadie a quien culpar. Las personas que la aplican sólo forman parte de un proceso más general. Los administradores y los profesores hacen lo que se espera de ellos. Cumplen con las normas establecidas y mantienen los principios.

2.7 La violencia estudiantil interinstitucional

La violencia estudiantil interinstitucional es entendida como las confrontaciones violentas entre los estudiantes de diferentes centros educativos de educación media. Las investigaciones realizadas para analizar la violencia estudiantil interinstitucional muestran la importancia del prestigio de los grupos y los colegios en el autoconcepto de sus miembros. Por lo tanto, la atracción de integrarse a estos grupos no sólo proviene de los valores, ideas y comportamientos que el adolescente comparte, sino también del estatus que le confiere pertenecer a un grupo o institución (FLACSO El Salvador 2005).

Las relativas semejanzas y diferencias entre centros educativos similares, entre “nosotros” y “ellos”, pueden ser percibidas como amenazas para una identidad social positiva de los alumnos, cuando un centro educativo pierde en las comparaciones de los aspectos importantes para sus alumnos. Una rivalidad de origen benigno, basada en la comparación de cuál grupo es mejor en el campo deportivo o educativo, puede volverse un antagonismo conflictivo cuando la rivalidad rebasa el marco original y convierte a los adversarios en enemigos en un ámbito generalizado. Ello genera un problema social que se acentúa cuando la rivalidad llega al punto extremo que justifica el uso de la violencia contra el otro grupo (FLACSO El Salvador 2005).

El eje natural de comparación entre centros educativos suele ser la calidad de la educación. Si al comparar su centro establecimiento con otros los alumnos perciben que el suyo no es el que proporciona la mejor educación ni del que egresan los mejores estudiantes, ni les otorga la mejor perspectiva para ir a una universidad, pueden restar importancia a la calidad educativa. En este caso, la comparación social sobre la calidad con otros centros educativos expone a los alumnos a las diferencias en niveles de educación, y por ende, las diferentes expectativas futuras de estudio y trabajo que ellos pueden tener. “Tanto más baja es la posición social subjetiva del grupo en relación con otros grupos relevantes de comparación, menor es la contribución que ese puede dar a una identidad social positiva” (Tajfel y Turner 1979: 43).

Las comparaciones entre pares son más importantes en la autoestima juvenil que la comparación con los logros de los adultos. Estos últimos cuentan con su experiencia y recursos. Para los jóvenes, destacarse en la rivalidad entre iguales con niveles y habilidades parecidos les brinda un sentimiento de superioridad que puede alcanzar características sobrevaloradas ante la ausencia de otras fuentes de autoestima (FLACSO El Salvador 2004).



En los sectores populares existen grandes dificultades para que la socialización contribuya a la formación de sujetos autónomos con una imagen convincente de sí mismos. El horror que producen sus actos exagerados, en cierto modo les devuelve un autorreconocimiento, propicia la visibilización (Salazar 1996).

La necesidad juvenil de ser reconocido como alguien lleva a preferir ser temido, detestado, antes que ser nadie. En su combate contra la despersonalización, estos grupos han llegado a constituir un self colectivo y a sentir que esta identidad es su fuerza. La desesperanza está en la base de la autoafirmación en el riesgo y la trasgresión, la búsqueda de una visibilidad aterrante como forma de empoderamiento. Se genera, así, la orientación al riesgo y una nueva relación entre la vida y la muerte (Krauskopf 1996, 2003).

Al abordar la violencia e inseguridad generada por grupos juveniles (violencia estudiantil interinstitucional, pandillas y barras de fútbol), un aspecto que se debe relevar es el rol de estos grupos como generadores de identidad, por lo cual cualquier estrategia dirigida a reducir sus niveles de violencia debe ofrecer opciones alternativas al "protagonismo negativo" con el que obtienen gratificaciones y compensaciones (Krauskopf y Muñoz 2005).

Devine (1996) y Bourgois (1995) vinculan como "efecto de incivilidad" la existencia, en las escuelas del interior de la ciudad de Nueva York, de pandillas de drogas (drug gangs) al hecho de que, particularmente en las calles de Harlem, este efecto se produce entre aquellos jóvenes para quienes la presencia regular de violencia es necesaria y esencial dentro de "una cultura de violencia" que tiene sus raíces originales en una sociedad dominante. La llamada "juventud callejera" de Anderson (1999) demuestra una frenética incivilidad en las comunidades que poseen normas que los apoyan. Ello puede vincularse a lo señalado por Krauskopf (2003) como "empoderamiento aterrante".

En otras palabras, la ecología de las incivildades también debe ser tomada en cuenta: escuela, familia, grupo de pares y comunidades. Lo teorizado por Bordieu también es relevante aquí (Bordieu y Wacquant 1992), involucra la relación entre el "hábitus" y el "campo". Simplemente, estas conductas agresivas poseen una lógica interna ubicada dentro del código en las calles (Anderson 1999) y dentro del contexto del la "cultura del terror".

Las confrontaciones violentas entre estudiantes de diferentes centros educativos urbanos se pueden constituir en uno de los principales problemas de la vida estudiantil y convertirse en un obstáculo para la asistencia y permanencia en el sistema educativo de un importante grupo de jóvenes. Además de los factores explicativos señalados, es importante destacar que en sociedades en las que existe un ambiente favorable a la violencia —como es el caso de El Salvador—, cualquier problema puede llevar a los involucrados a intentos de solucionarlo usando violencia (FLACSO El Salvador 2004). Algunos autores caracterizan esta situación como "una cultura de violencia" (ECA 1997; Cruz 1997, 1998). Los ejemplos dados por los adultos sobre cómo solucionar conflictos pueden propiciar que los alumnos utilicen con facilidad la violencia como una herramienta en sus problemas con otros estudiantes.

Los aspectos de género también influyen. La presión que viven los hombres para confirmar su masculinidad tiene alta importancia en la adolescencia y puede hacer que el comportamiento de los adolescentes sea más belicoso que el de los adultos. Rice señala que los adolescentes de sexo masculino tienen que "luchar por su posición

y demostrar su valentía y su dureza estando dispuestos a la pelea” y además tienen “que demostrar su ausencia de miedo con los actos [...] o hacer provocaciones y demostrar valentía de otras formas” (2000: 171). Muchos jóvenes quieren mostrar que son valientes, corajudos, bravos, fuertes, decididos, etcétera, convenciendo en el proceso a los pares y a sí mismos que lo son. “El proceso de auto preservación por medio de muestras de dureza, coraje o conductas violentas, es considerado una parte necesaria de la vida cotidiana de los adolescentes de las zonas urbanas marginales, especialmente jóvenes varones” (Wilkinson 2003: 221).

Otro factor explicativo señalado por la investigación de FLACSO es que los adolescentes que enfrentan escasas oportunidades para su incorporación social en la vida adulta pueden tener la sensación de que la vida de alumno de la educación media es la última estación de su vida antes de la adultez, y quieren disfrutarla al máximo. Las rivalidades y las confrontaciones violentas pueden ser entendidas como maneras de experimentar y disfrutar —por medio de aventuras, hazañas y peligros— una vida excitada, hasta que llegue el momento en que las responsabilidades adultas la conviertan en frustrante y difícil.

3. La prevención de la violencia en las escuelas

3

La prevención de la Violencia en las escuelas

En la actualidad, se trata de promover una nueva cultura de relación y manejo del poder y la resolución de conflictos en y desde el sistema educativo, como espacio de vinculación primaria fundamental para el fortalecimiento y el desarrollo integral de las personas. Es fundamental el reconocimiento y la protección de los derechos de los actores del ámbito educativo con miras a la erradicación paulatina de la violencia en su pluralidad de formas, especialmente las que se manifiestan en adolescentes y jóvenes en los centros educativos.

Las formas de abordar la violencia han tenido una evolución histórica que se puede sintetizar en tres niveles (Concha-Eastman 2000):

1. Represión y control. Intervención de la policía y el sistema judicial. Las teorías basan esta acción en el efecto intimidatorio que sobre los potenciales agresores tiene la exclusión carcelaria y la pérdida de derechos con que el Estado castiga a quienes transgreden la ley.
2. Prevención. Es la respuesta intersectorial a la multicausalidad de la violencia. La necesidad de abordar la violencia desde una perspectiva amplia ha sido reconocida recientemente. Hoy este concepto es ampliamente aceptado. Los diversos sectores relacionados con la atención, rehabilitación, cuidado y control de las víctimas y victimarios de actos violentos hacen esfuerzos en tal dirección.
3. Promoción del desarrollo humano y recuperación del capital social. En este tercer nivel se procura no sólo evitar el daño sino generar condiciones para no favorecer el surgimiento de tales manifestaciones. Se requiere intervenir contando con un compromiso amplio de los ciudadanos, líderes, jerarcas, comunicadores, educadores y la sociedad toda en la lucha por la recuperación de la ética y la paz social.

Los tres niveles se dan simultáneamente. A mayor relación entre ellos, mejores posibilidades de éxito.

En síntesis, es necesario: 1) caracterizar el problema en sus variables básicas de persona, lugar, tiempo, circunstancias y situaciones conexas; 2) identificar causas, asociaciones o factores de riesgo; 3) proponer intervenciones y evaluarlas; 4) extender las intervenciones a otros sectores y difundirlas ((Concha-Eastman 2000: 51).

3.1 Conceptualizaciones sobre la prevención

Dos son las vertientes principales en las conceptualizaciones de la prevención de los riesgos de la violencia escolar y la promoción del desarrollo. En su conjunto, entonces, un cuadro preocupante, que no deja márgenes a ninguna duda.



3.1.1 La primera vertiente se encuentra en el campo de la salud pública y aporta las definiciones de promoción, prevención primaria, secundaria y terciaria.

La *promoción* de la salud involucra a la población en su conjunto y en el contexto de su vida diaria, en lugar de dirigirse a grupos de población con riesgo de enfermedades específicas. Además, centra su acción en las causas o determinantes de la salud para asegurar que lo físico ambiental, que está más allá del control de los individuos, sea favorable (Sánchez 2004). En el campo de la violencia juvenil se traduce en la promoción del desarrollo. Esta dimensión se enriquece con los aportes a la prevención que emergen del campo de los derechos humanos.

La promoción implica el protagonismo del nivel local, como lugar apropiado para construir estrategias efectivas mediante procesos de negociación y participación social y comunitaria para viabilizar los proyectos que lleven al cambio. Bialcazar (2001) señala: “Lograr el grado óptimo de bienestar de las comunidades y los individuos con intervenciones innovadoras y alternativas diseñadas en colaboración con los integrantes afectados de la comunidad y con otras disciplinas afines”.

La *prevención primaria* arranca de un enfoque de riesgo y del diseño de factores protectores. Consiste en bajar la incidencia de los daños y contrarrestar las circunstancias dañinas antes de que se produzca la oportunidad de la violencia. No se trata de prevenir a una persona específica para que no cometa un acto violento, sino más bien de reducir este riesgo en toda una población. Los resultados conducen a que, si bien algunos individuos continuarán con conductas violentas, su número se vea reducido significativamente. Existen dos métodos clásicos en el logro de la prevención primaria: 1) alterar el ambiente y 2) apoyarse en la educación. En su estructuración, es necesario agregar consideraciones socioculturales como lo son las de género (Cowen 1978: 8).

A través de la prevención primaria se busca fomentar un ambiente social e individual de respeto y tolerancia, de valores sociales y de conducta personal que favorezcan que los conflictos se resuelvan de maneras no violentas, o sea, se dirigen a evitar que ocurra el hecho violento. Forman parte de este nivel de prevención las estrategias macro destinadas a disminuir la pobreza, a buscar la equidad social, a mejorar la educación y a recuperar la ética y el control social. (Concha-Eastman 2000: 52).

La *prevención secundaria* busca detener precozmente o retardar el progreso de la violencia —o de sus secuelas— en cualquier punto de su aparición. Para ello son importantes las medidas de detección precoz en individuos y poblaciones para efectuar una intervención rápida y efectiva al inicio de las manifestaciones (Sánchez 2004).

La prevención secundaria se aplica cuando un evento violento ya ha ocurrido y su intención es evitar nuevos episodios o disminuir su gravedad. Ejemplo de este tipo de prevención secundaria lo constituyen los programas en los que se identifica a las personas que van a las instituciones de salud por haber sufrido una herida violenta, y son vinculadas activamente a programas de intervención en crisis, a través de los cuales se buscan soluciones a las situaciones que precedieron al evento violento (Concha-Eastman 2000: 52).

La *prevención terciaria* se orienta a reducir las complicaciones y consecuencias de los daños de la violencia, adquiriendo importancia la rehabilitación para mejorar



la calidad de vida (Sánchez 2004). La rehabilitación, en el caso de la violencia, se aplica a quienes hayan sido condenados y se encuentren cumpliendo penas de prisión (Concha-Eastman, 2000: 52).

3.1.2 La vertiente del campo de los derechos enfatiza la protección integral, la cual está vinculada a la protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia e incluye (Krauskopf y Muñoz 2005):

- 1) Un sistema de protección legal que se expresa en la defensa y garantía de los derechos de las personas menores de edad en el sistema de justicia. La Doctrina de la Protección Integral supera los marcos normativos relativos a la condición de minoridad orientados a tutelar a las personas menores en pobreza, abandono, mendicidad, deambulación o delincuencia hacia la construcción de instrumentos jurídicos universales que protegen los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes (desaparece la categoría de menor, que invisibiliza al sujeto).
- 2) Un sistema de protección social que conduce al cumplimiento de los derechos sociales y se extiende desde las políticas universales hasta las políticas focalizadas dirigidas a niños, niñas y adolescentes que han sufrido alguna violación a sus derechos o que están excluidos de las políticas universales. En este último caso, se trata de la protección especial que resalta el imperativo de dar una atención positiva y preferencial a la infancia y adolescencia en situaciones especiales de desprotección o riesgo.
- 3) El ejercicio de la ciudadanía, en el que se plantea que ser titular de derechos debe ser sinónimo de poder ejercerlos. Desde esta perspectiva se impulsa el capital social de las comunidades, facilitando la participación ciudadana y especialmente de los niños, niñas y adolescentes en el abordaje comunitario de la protección social.

La protección social debe reconocer que el retiro de respuestas inadecuadas no puede ir acompañado de la estigmatización y visibilización negativa, sino que debe estar enmarcado en un replanteamiento de la percepción de los problemas y de la oferta de opciones, junto con respuestas más satisfactorias a las necesidades y capacidades.

3.1.3 Una estrategia global

Orpinas (2003) clasifica las estrategias de prevención de la violencia juvenil en: 1) legales, 2) educativas, 3) ambientales –ambiente físico y social– y 4) familiares.

Pittman (1992) destaca la necesidad de una estrategia global, con fundamento teórico y técnico que modifique las prácticas sociales atentatorias de los derechos y promueva el desarrollo articulado de condiciones y mecanismos protectores de los niños, niñas y adolescentes. Explica que prevenir los comportamientos de riesgo no asegura que los jóvenes estén listos para asumir las responsabilidades y desafíos de la adultez. Destaca que existe cada vez mayor evidencia de que los comportamientos de riesgo, que han llamado tanto la atención pública y la preocupación política, no pueden ser reducidos a medidas reactivas sin dirigirse al tema más amplio y positivo del desarrollo juvenil. Aquellos jóvenes que tienen habilidades y metas, una familia adecuada, pares y apoyo comunitario junto con oportunidades para contribuir, tienen mucho menores posibilidades de comprometerse en comportamientos de alto riesgo que aquellos que carecen de estas habilidades y apoyos.



3.2 El desarrollo de las estrategias de prevención en las escuelas

Importante referente en el desarrollo de los programas de prevención es Dan Olweus, quien venía realizando investigaciones sistemáticas sobre el maltrato en Noruega desde la década de 1970. Sin embargo, no es sino hasta cuando tres adolescentes del norte de este país se suicidan por problemas de *bullying* que el Estado lo autoriza a realizar un proyecto que permita entender, conceptualizar e intervenir en el fenómeno.

Las investigaciones para conocer la amplitud del maltrato se llevaron a cabo en Escandinavia (Noruega, Suecia, Bergen y Estocolmo) utilizando el *Cuestionario intimidador-víctima* (Olweus 1983), el que posteriormente fue traducido y estandarizado para ser aplicado en otros países. A partir de los resultados obtenidos se elaboró un modelo de intervención dirigido a cuatro niveles: *concienciación e implicación colectiva, medidas de atención dentro del centro, medidas de aula y medidas individuales*.

A finales de la década de 1980, en Inglaterra se realizan estudios para detectar la intensidad del problema y las zonas de mayor riesgo; la investigación más conocida es la de Sheffield (Whitney y Smith 1993, 1999); en Irlanda, la investigación hacia el tema comienza en 1985 (Byrne 1987, 1999; O'Moore y Hillery 1989; Funk 1997).

Basados en los resultados arrojados por estos estudios, los especialistas desarrollaron modelos de intervención con el fin de modificar las conductas de intimidación entre escolares y propugnaron una serie de medidas para aplicar en distintos niveles: en el centro, en el aula y de carácter individual. En el modelo de intervención del proyecto Sheffield se hace hincapié en la necesidad de confeccionar un *código de conducta o un reglamento de centro específico contra los abusos entre iguales*. Para la discusión y elaboración de dichos códigos de conducta se aconseja la formación de comités integrados por profesores, familiares y alumnos; se diseñaron estrategias curriculares como la educación en valores con utilización de vídeos, obras literarias, etcétera, y se contempló un trabajo directo con los alumnos en conflicto. Este modelo hace hincapié en la creación de canales de comunicación dentro de la escuela para dar un mayor *protagonismo a los alumnos y a la comunidad educativa* en general. La elaboración del código o reglamento de conducta implica tareas de información, elaboración, discusión y aprobación que tienen que hacerse mediante reuniones y comités en cada curso escolar, lo que implica la participación activa de un número significativo de miembros de la comunidad educativa y presenta, además, un carácter formador que va más allá del papel de mero informador.

El desarrollo y la evaluación de los dos modelos —Olweus y Sheffield— ha sido riguroso, comprobándose que ambos han conseguido éxitos en la reducción de abusos. La prevención e intervención individual y grupal se afrontan desde la perspectiva colectiva, ampliándose de esta manera el horizonte de la investigación a campos nuevos: recreos, aspectos físicos del centro, participación de alumnado en actividades y reglamentos, creación de estrategias encaminadas a revisar las relaciones interpersonales y las relaciones de poder en todos los ámbitos. La participación de los protagonistas de los conflictos prima sobre las simples medidas de disciplina y de ejercicio del poder. La intervención se dirige tanto a la recuperación de la víctima como del agresor; *el conflicto debe resolverse en equipo, evitando centrar la solución de los problemas en los representantes oficiales*.



Posteriormente, sobre la base de las investigaciones realizadas por Olweus, apareció el Proyecto de Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE) y durante la década de 1990 y principios del nuevo milenio se realizaron otros proyectos en diferentes estados de la Unión Europea, avalados por el Consejo de esta organización, el cual hizo un llamado a mejorar la seguridad de las escuelas según los acuerdos del 22 de septiembre de 1997.

En la actualidad, el énfasis de las intervenciones gira en torno al clima y la convivencia del centro educativo con una perspectiva sociocontextual, porque los investigadores han llegado a la conclusión de que los “abusos entre iguales” no forman un campo independiente del resto de las relaciones interpersonales. Letamendia analiza los modelos actuales de investigación en las conductas de violencia escolar en Europa concluyendo que predominan los trabajos sobre intimidación entre escolares.

En Noruega e Inglaterra los modelos de Olweus y Sheffield marcan las líneas de actuación en prevención e intervención de las administraciones educativas. En el Reino Unido, el estudio y la prevención de las conductas maltratadoras se realiza desde una perspectiva más amplia y global que la propia relación abusadora. Por ejemplo, Mellor (1999), coordinador y director de la Scottish Schools Anti-bullying Initiative del Departamento de Educación de Escocia, considera que el problema del maltrato entre iguales hay que estudiarlo en el contexto de otras formas de violencia, y desde espacios en los que los alumnos forman parte, como la escuela, la familia, la comunidad.

Partiendo de este marco común, los distintos países han iniciado programas de intervención educativa priorizando diferentes aspectos, de acuerdo con sus necesidades y su forma de entender la problemática. En Escandinavia, actualmente se tiende a interpretar los “abusos entre iguales” en un marco amplio que incluye el clima del centro educativo y no se centra únicamente en las relaciones maltratadoras.

En Alemania, los estudios de maltrato entre iguales se encuadran en la preocupación por la violencia en general, con énfasis en las conductas vandálicas. Los datos abarcan un mayor número de conductas y lugares, lo que nos puede llevar a concluir que, en Alemania, los escolares se maltratan más que en el resto de Europa.

En Francia, en 1996, el gobierno de Jacques Chirac presentó un segundo plan para detener la violencia y garantizar la seguridad en las escuelas. Letamendia señala que este plan no trata de resolver las causas del problema sino de atajar los daños, por lo que sus 19 medidas son más propias de un manual de seguridad personal que de una institución pedagógica. Por otro lado, al contemplar la violencia y el maltrato escolar en un contexto más general de violencia juvenil, las medidas adoptadas están encaminadas a un planteamiento más global, no al estrictamente educativo.

En Italia, el interés por este tipo de investigación es muy reciente. Los resultados iniciales revelan que el número de víctimas es mayor en primaria que en secundaria, y que los niveles de maltrato son bastante más altos que los obtenidos en otros países europeos (Fonzi y col. 1999). En Portugal, donde el tema de la investigación sobre el maltrato es nuevo (Pereira y otros 1996), los resultados coinciden con los de otros países: *los chicos participan en actos maltratadores en mayor proporción que las chicas, y parece que la incidencia del maltrato disminuye en edades y cursos superiores.*



En España son conocidas las tres investigaciones realizadas sobre el maltrato entre iguales por el equipo dirigido por Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla. La primera (1990 y 1992) se lleva a efecto con la colaboración del británico Peter Smith y se utiliza el cuestionario adaptado de Olweus; la segunda es conocida como el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y se desarrolla entre 1995 y 1998; la tercera se denomina Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) y se efectúa entre 1997 y 1998. Para estos dos últimos estudios se elaboró el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, que está estructurado en cuatro bloques que incluyen: autopercepción de la convivencia escolar; autopercepción como víctimas de otros; autopercepción del abuso hacia compañeros y compañeras, tipos de abusos, lugares en que se producen, características de los agresores y de las víctimas y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

En Suecia, la tendencia actual es a implicar en el problema a todo el conjunto de la sociedad; por este motivo, las medidas se desarrollan en tres ámbitos diferentes y coordinados: 1) *La política nacional*, que se expresa a través de la Red Central contra la Intimidación y que está formada por tres instituciones estatales, cada una con competencias específicas. Desde allí se establecen los principios y las líneas de regulación de las políticas antiviolencia y antiintimidación, así como también se definen las obligaciones de los municipios y las escuelas para llevar a cabo las estrategias. 2) *La política comunitaria*, que corresponde a los municipios. Son los responsables y garantes del cumplimiento de los programas antiviolencia y antiintimidación en las escuelas, de acuerdo con las directrices señaladas por las autoridades centrales suecas. 3) *La política escolar nacional*, que lleva a cabo diferentes proyectos, según los centros escolares. Estas características también pueden apreciarse en uno de los programas más relevantes de América Latina, como lo es Paz nas Escolas de Brasil.

En la década de 1990 comenzaron a presentarse fuertes iniciativas en América Latina. Incidentes violentos que cruzaron la frontera de los medios de comunicación colectiva se suscitaron en Argentina desde inicios de esa década, y Brasil respondió a partir del aumento y la gravedad de las manifestaciones de violencia en las escuelas y en sus entornos. Colombia, por su lado, inició trabajos de cultura de paz debido al conflicto bélico que atraviesa la cotidianidad de ese país.

En América Latina, si bien se encontraron estudios sobre las características de una gran parte de los proyectos y programas, fue fundamental el valioso aporte de Beatriz Avalos (2003), con su *Catastro de experiencias sobre la prevención de la violencia en escuelas de América del Sur*. No se cuenta con investigaciones que analicen las tendencias de los proyectos de la región.

Gagnon y Leone (2000) resumen el estado del arte sobre violencia escolar en Estados Unidos, reconociendo la existencia de *proyectos orientados a intervenciones generales y proyectos orientados a intervenciones específicas*.

Estos autores no se refieren a las tendencias en las evaluaciones. La revisión efectuada en esta consultoría permite señalar que se trata de una gran fortaleza en los proyectos de Estados Unidos, principalmente en aquellos que son conducidos por investigadores académicos, situación que es muy frecuente. La tendencia es cuantitativa y se basa en el diseño científico tradicional. Ello ha dado lugar al desarrollo de un gran número de instrumentos pertinentes, particularmente cuestionarios.



Gagnon y Leone consideran *modelos de carácter general* aquellos que van dirigidos principalmente a toda la población escolar, aun cuando contienen componentes específicos para estudiantes considerados de alto riesgo. Estos modelos se basan en la creencia de que la disciplina escolar consiste en algo más que establecer y fortalecer reglas que regulan y diseñan consecuencias para las conductas inapropiadas de los estudiantes.

Estos programas pretenden apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para disminuir la violencia y los prejuicios, así como mejorar las formas de relaciones y desarrollar una vida sana. Las investigaciones han identificado cinco componentes considerados básicos para una implementación efectiva de este tipo de intervenciones: 1) *evaluación conductual funcional del ambiente escolar o una evaluación de necesidades que deriva en el planeamiento de la intervención*; 2) *capacitación y apoyo a los padres, maestros y personal administrativo*; 3) *un conjunto de reglas y consecuencias claras para los estudiantes, así como entrenamiento en la resolución alternativa de conflictos*; 4) *instrucciones efectivas*; 5) *monitoreo regular de la conducta y respuestas de los estudiantes*.

Las *intervenciones específicas* se preocupan por el segmento de la población estudiantil que se encuentra en riesgo de incurrir en problemas disciplinarios —éstos se presentan entre 5% y 10% de los estudiantes; 40% de los problemas disciplinarios se deben al 5% de los estudiantes— y son un apoyo adicional al que ofrecen las intervenciones universales y los planes escolares. Se trata de programas, clases o escuelas específicas para quienes se encuentran en mayor riesgo de involucrarse en conductas antisociales o disruptivas. Estas intervenciones incluyen componentes de estrategias *cognitivo-conductuales* y *cognitivo-sociales*, aproximaciones que han demostrado consistentes resultados positivos en los estudiantes. *Las evaluaciones observan que es necesario que los centros educativos posean sistemas de identificación temprana de los estudiantes en riesgo*.

Gagnon y Leone clasifican como *intervenciones intensivas* las intervenciones conductuales individuales. Éstas son necesarias para 3% a 5% de la población estudiantil cuyas conductas inapropiadas se han convertido en un problema persistente. Dos aproximaciones que se revelan poco prometedoras en el conocimiento de las necesidades de estos estudiantes son la *evaluación conductual funcional* y los *programas educativos alternativos*.

Magee y Rutherford (1998) analizan los *programas alternativos*, señalando que se presentan como modelo prevalente y opción para los estudiantes que han fallado en las escuelas tradicionales. Aquí se encuentran, entre otros, los programas para los estudiantes con problemas emocionales y conductuales, así como los programas para los estudiantes con necesidades especiales.¹ Incluyen, además en esta categoría, los programas educativos operados por el *sistema de justicia juvenil*. Estos programas, lo mismo que las intervenciones intensivas, son cada vez más frecuentes en América Latina, pero no han sido evaluados ni sus consecuencias divulgadas.

1 En 1994 se publicó en EEUU una ley que demanda la inclusión en escuelas públicas y privadas de niños con habilidades restringidas en su máxima expresión posible. Ello es apoyado por una amplia gama de asociaciones profesionales y padres, pero no lo hacen para los niños con problemas emocionales y conductuales.



3.3 Los enfoques de la prevención de la violencia escolar

Los procesos de promoción del desarrollo y la prevención de la violencia escolar se enmarcan en enfoques que determinan las orientaciones estratégicas de los proyectos. Los enfoques teóricos sobre el problema son fundamentales como instrumento de la planificación de las intervenciones y en la evaluación llevada a cabo por cada país. A ello aportan los tipos de investigación efectuada previamente y durante los proyectos.

La conceptualización del problema tiene un importante peso en cómo debe ser tratado, quién lo debe tratar, quién es responsable en la intervención y cómo puede resolverse (Lawson, 2001). Las respuestas a que conduce el debate científico son también fundamentales en las estrategias: ¿se debe proteger la escuela de su medio ambiente y las agresiones externas, o puede ser la solución la instauración de una genuina sociedad con los habitantes del área? ¿Debe estar la escuela profundamente involucrada en la comunidad o ser únicamente la escuela del vecindario? ¿Son las causas de la violencia escolar completamente externas o también es responsable la escuela? (Debardieux, 1994).

En América Latina existen experiencias preventivas que responden a estas preguntas. A modo de ejemplo, señalamos planteamientos del enfoque de violencia del proyecto brasileño *Abriendo Espacios* -en cuya excelente revisión de la literatura especializada asocia los actos de violencia a factores externos y/o internos. Refiere los factores externos (exógenos) a explicaciones de *naturaleza socioeconómica*. Entre ellos, señala la *intensificación de la exclusión social, racial y de género, así como la falta de puntos de referencia entre los propios jóvenes*. Otros factores externos son el *crecimiento de los grupos y pandillas, el tráfico de drogas, el colapso de la estructura familiar, la falta o pérdida de espacios para la socialización* (Candau, Lucinda y Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, Roussier-Fusco y Van Zanten, 1998; Payet, 1997; Zinnecker, 1998). Estos factores externos, aun cuando no sean condicionantes, son parte de las explicaciones propuestas para muchos de los casos de violencia practicada en las escuelas. Desde ese punto de vista, *la escuela es vista como víctima de situaciones que están fuera de su control. La escuela se vuelve objeto de los actos violentos*.

Las *variables internas (endógenas)*, se refieren a factores que podríamos llamar *instrumentales o directos*, como los *sistemas de normas y reglamentos*, así como los *proyectos político-pedagógicos* (Hayden y Blaya, 2001; Ramogino et al., 1997). Esos factores comprenden también el *colapso de los acuerdos relativos a la coexistencia interna, y también a la falta de respeto por parte de los profesores en relación a los alumnos y viceversa, además de la baja calidad de la enseñanza y la escasez de recursos* (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). Esas variables hacen parte de un conjunto de acciones, dificultades y tensiones vivenciadas en la rutina cotidiana de la escuela donde se encuentran *dificultades en el establecimiento de relaciones entre los alumnos, la escuela y la comunidad*. En este sentido, el enfoque del programa Paz das Sculas, señala que la escuela es también agente de violencia.

La articulación del marco teórico en los proyectos mencionados, es básica para su éxito. En los casos donde ocurre lo contrario, las prácticas, la política y la investigación pueden colisionar por definiciones de manifestaciones, causas y soluciones que rivalizan y se contradicen entre sí en las visiones sobre la violencia escolar (Devine y Lawson, 2003: 333). Este fenómeno se encuentra en América Latina, cuando



los sectores gubernamentales emiten políticas con enfoques muy avanzados, que luego no se traducen en prácticas acordes (ya sea en su preparación, planificación o implementación) o colisionan con reglamentaciones, respuestas coyunturales a la alarma del público sobre algún hecho dramáticamente visible de violencia escolar².

Los principales enfoques encontrados en la literatura y en los proyectos preventivos de la violencia escolar pueden identificarse como:

- **Clima escolar.** Mejorar la calidad del clima escolar en las escuelas se operacionaliza desde dos corrientes opuestas: a) la perspectiva ecológica, que emerge en Europa y es positivamente valorada en un amplio rango de países y b) el fortalecimiento del clima de seguridad en EEUU apoyado en la perspectiva de tolerancia cero. Ambas corrientes han influido en las diversas estrategias existentes, incluso, a veces colisionan entre sí.
- **Convivencia.** Originado en Europa y ampliamente aplicado en América Latina y que, a menudo complementa los demás enfoques.
- **Ciudadanía y cultura de paz.** Han sido elaborados con un claro predominio latinoamericano.
- **Habilidades para la vida.** Esta propuesta de OPS-OMS se ha desarrollado con amplia confluencia de aportes y está presente complementando, con frecuencia, los otros enfoques, incluyendo habilidades sociales y cognitivas.

3.4 Enfoques conceptuales en la prevención de la violencia escolar

3.4.1 Clima escolar

El enfoque que se preocupa del clima escolar dista de ser homogéneo en sus perspectivas de prevención de la violencia (Wald y Kurlander, 2003). Los proyectos comparten la preocupación por el establecimiento de reglas y sanciones claras para actos considerados violentos, pero presentan dos corrientes contrastantes que reconocemos como: a) perspectiva ecológica y b) fortalecimiento de la seguridad en los centros educativos.

Los programas que procuran la mejoría del clima escolar se ubican, por lo general, en tres grandes ámbitos: a) *la disminución de las condiciones de riesgo en el contexto escolar*, b) *la prevención de dificultades por adaptación* y c) *el fortalecimiento del contexto escolar para garantizar que todos los jóvenes adquieran competencias y fortalezas* (Informe Blueprints).

2 Un ejemplo se dio en Costa Rica. Ante un hecho alarmante el Ministerio de Educación, emitió una directriz ordenando a los Directores de escuelas y colegios revisar los bultos de los estudiantes en busca de armas u otras materias prohibidas, práctica que no se relacionó con el Plan contra violencia escolar de esa institución. Esto creó una discusión con el Patronato Nacional de la Infancia, sobre quién debería revisar dichos bultos, al tiempo que la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE) y el partido político Movimiento Libertario presentaban recursos de amparo ante la Sala Constitucional por la medida por violar la privacidad de los y las estudiantes (Periódico La Nación, 2 de marzo del 2004, "Pulso sobre quién revisará a los estudiantes"). Finalmente en Julio del 2004 la Sala Constitucional rechaza el recurso y la medida esta se pone en efecto, aunque se mantienen los cuestionamientos sobre si la medida resuelve el problema de la violencia en los centros educativos y el grado en que violenta los derechos de las y los estudiantes (Periódico La Nación, 28 de julio, 2004 "Obligatoria, otra vez, la revisión de bultos en los centros educativos").



3.4.2 La perspectiva ecológica

Hemos clasificado dentro de la perspectiva ecológica, aquellos proyectos que buscan disminuir las condiciones de riesgo, incrementando los factores protectores mediante el fomento de competencias y fortalezas de los estudiantes y el fomento de un clima satisfactorio para los participantes del contexto escolar.

En el informe del Proyecto Blueprints de la Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia de los Estados Unidos -elaborado por los expertos Ballard, Elliot, Fagan, Irwin y Mihalic (2004)- se destaca la importancia de las modificaciones al ambiente escolar, dado que el clima general, la estructura y el contexto de la escuela pueden contribuir a los problemas de conducta en los estudiantes, o como mínimo, impedir alguna resolución exitosa de los mismos.

Algunos programas intentan no solo cambiar las reglas, sino relacionarlas con múltiples contextos, incluyendo la familia y la comunidad. Estas intervenciones operan bajo el supuesto que los *factores de riesgo provenientes de diferentes ámbitos -sociedad, familia, pares, escuela e individuo-* deben considerarse para efectuar cambios sustanciales en la conducta juvenil.

Por otro lado, señala el informe, muchos de los *riesgos individuales* para incurrir en delitos o actos violentos -abuso y negligencia, desórdenes conductuales, impulsividad y temperamentos asociados a la toma de riesgos- son introducidos en el ambiente escolar por estudiantes particulares. La concentración de adolescentes con estas características, produce un efecto emergente en el contexto de la escuela donde la agresión física, la intimidación y el irrespeto hacia maestros, otros estudiantes y figuras de autoridad, se convierten en el patrón dominante.

Olweus contribuye a la perspectiva ecológica planteando que es fundamental reestructurar el ambiente escolar para *reducir las oportunidades y recompensas que se obtienen por la intimidación*. Para ello ha considerado: 1) *las intervenciones en el salón de clases* y 2) *las intervenciones individuales*. Entre las primeras, se destacan las reglas del grupo contra la intimidación, las reuniones plenarias con los estudiantes sobre intimidación e interrelaciones y las reuniones con los padres. Entre las segundas se efectúan serias conversaciones con los intimidadores y las víctimas, así como con los padres de los estudiantes involucrados y se desarrollan planes de intervención individual.

El informe Blueprints reporta que, en los *problemas de disciplina escolar, las reglas y las expectativas para el comportamiento poseen un importante efecto en los niveles de delincuencia y violencia escolar*. En las instituciones en las que *las reglas se encuentran claramente establecidas, son reconocidas por los estudiantes, reforzadas justa y constantemente, se disminuye la victimización de estudiantes y docentes*. Para la mejoría de clima escolar es necesario establecer normas o expectativas de comportamiento.

Los programas escolares ecológicos reconocen estos problemas, intentan identificar y modificar las condiciones que afectan negativamente a los estudiantes dentro de la escuela. La modificación puede incluir las *normas escolares y las expectativas relacionadas con el comportamiento, las políticas administrativas, las estrategias de seguimiento, la estructura y tamaño de la escuela así como las actitudes y prácticas de los maestros*. Más allá de la forma en que la escuela se encuentra estructurada, *la ausencia de entrenamiento, la debilidad de las habilidades y las competencias*



del personal pueden minar el éxito en el desarrollo juvenil, facilitando la generación y mantenimiento de grupos de pares delictivos y antisociales, bajas expectativas de éxito académico, intimidación hacia los maestros y deficiente formación de valores.

Los temas que emergen de estudios cualitativos –la importancia de *la escuela como comunidad* y *el deseo de los estudiantes de ser escuchados e informados*– son reforzados en el análisis de una encuesta financiada federalmente a setenta y dos mil adolescentes entre el séptimo y el doceavo nivel académico realizada en la primavera del 2002. McNeely, Nonnemaker, and Blue encontraron que *el sentido de vinculación con la escuela –el cual está relacionado positivamente con la reducción del riesgo de uso de drogas, violencia y actividad sexual temprana– es mayor en las escuelas donde los estudiantes perciben a los docentes como afectuosos y donde la disciplina es tolerante*. Por el contrario, encontraron que existe un menor nivel de vinculación en las escuelas donde se confía ampliamente en la suspensión, particularmente para infracciones pequeñas.

Otras pistas se encuentran en las encuestas anuales para docentes y estudiantes llevadas a cabo por la Metropolitan Life Foundation de los EEUU. En la encuesta del 2000, se reportaba que el 40% de los estudiantes entrevistados confiaban en sus maestros “sólo un poco o no del todo” y que existe mayor probabilidad de que los estudiantes de color y bajos recursos económicos tengan “de poca a ninguna confianza en sus maestros”. En la encuesta del 2002, solo el 12% de todos los estudiantes se encontraban muy de acuerdo con la afirmación de que los adultos que conocían “realmente escuchaban lo que las personas de mi edad tienen que decir”. Se destaca que los negros y latinos tenían un mayor acuerdo con esta afirmación (13% y 19%, respectivamente) en comparación con sus pares blancos.

En conclusión, sin menoscabo de la autoridad que requiere tener cada uno de los adultos del centro (no sólo el personal docente), otro estilo de convivencia debe presidir las relaciones en los centros, no sólo entre los estudiantes, sino también entre éstos y sus profesores y profesoras (Del Barrio et.al., 2003:78).

Este tipo de realidades llevan a que, en el plano de la investigación, el informe francés recomiende la *inclusión de la experiencia subjetiva*, vivida por los niños y jóvenes. Maestros y otros adultos, también deben ser considerados en estos términos en la teoría del problema y en la recolección de datos de incidencia, prevalencia, manifestaciones y causas.

3.4.3 El fortalecimiento de la seguridad y la disciplina

El énfasis en el fortalecimiento de la seguridad lleva a un enfoque represivo. Desde principios de los noventas muchos distritos escolares, en Estados Unidos, adoptaron una política de cero tolerancia como código para las infracciones en la escuela. Wald y Losen (2003:10) examinan este asunto de forma sistemática. Sus estudios fueron presentados originalmente en una conferencia sobre la Ruta Escuela-Prisión, patrocinada por el Proyecto de Derechos Civiles de la Universidad de Harvard y el Instituto de la Raza y la Justicia de la Universidad de Northeastern en mayo del 2003. Allí se reporta que se ha doblado el número de estudiantes suspendidos desde 1974 (de 1.7 millones a 3.1 millones), se ha incrementado la presencia de la policía en las escuelas, lo mismo que el pronunciamiento de nuevas leyes para referir a los menores de edad a las autoridades legales por una variedad de infracciones al reglamento escolar.



En E.E.U.U., después de los eventos del 11 de septiembre, la administración Bush solicitó a todas las escuelas que revisen sus planes para el manejo de crisis, incluyendo los tiroteos en escuelas, suicidios y desastres en gran escala como los actos de terrorismo del 11 de septiembre. Las escuelas fueron exhortadas a contar con evaluaciones de profesionales en seguridad, a trabajar con la policía, los servicios de bomberos y emergencias para desarrollar planes conjuntos. Se han dado subvenciones a firmas especializadas en 'evaluaciones de seguridad escolar' que pueden incluir la revisión de preparación para crisis en las escuelas, patrones de guardias y policías escolares, entrenamiento y medidas de seguridad física entre otros. Hay financiamiento disponible para la adquisición de detectores de metales, seguros (cierres) electrónicos, cámaras de vigilancia, equipos y tecnología similar (Devine y Lawson, 2003 : 342).

3.4.4 La ruta escuela – cárcel

Wald y Losen señalan que las prisiones para adultos y los centros para jóvenes están llenos de menores de edad, pues prácticamente está diseñado un canal que va desde la escuela hasta la cárcel. Aproximadamente el 68% de los prisioneros estatales en 1997 no habían completado la escuela. El 75% de los jóvenes de menos de 18 años que habían sido sentenciados a prisiones para adultos no habían pasado el noveno grado. Se estima que el 70% de la población de la justicia juvenil posee dificultades de aprendizaje y el 33% tiene un nivel de lectura por debajo de lo esperado para el cuarto grado. *El factor predictor más importante en adolescentes mujeres que han sido arrestadas, es haber sido suspendidas, expulsadas o rezagadas durante la secundaria* (op. cit.:11).

Los sistemas de justicia juvenil y educativo, frecuentemente, funcionan con propósitos cruzados y esta falta de coordinación tiende a dañar a los estudiantes más vulnerables. Una vez referidos al sistema de justicia juvenil, los estudiantes, a menudo, pierden múltiples días lectivos porque deben presentarse a las citaciones de la corte, e inclusive, muchos de ellos son finalmente expulsados. Los servicios educativos ofrecidos por el sistema escolar se encuentran con frecuencia desconectados del sistema educativo general. En el sector educativo, las escuelas rara vez ofrecen procesos adecuados de transición o programas de consejería durante el reingreso de estudiantes que vuelven de centros para menores, lo que incrementa la probabilidad de que estos estudiantes vuelvan a fracasar.

Los autores presentan claras evidencias de que se trata de un sistema disfuncional, que no solo falla en prestar servicios a los menores más necesitados sino que, de hecho, crea condiciones que exacerban el daño que se les inflinge. Se genera una trayectoria que se vuelve progresivamente punitiva y que aísla a quienes la recorren. Es una tendencia relacionada con la educación, particularmente problemática para los estudiantes de minorías que quedan afectados por la disciplina escolar.

Las disparidades raciales se agravan con condiciones educativas de mala calidad para los grupos discriminados, los cuales repiten los grados, son ubicados en programas de educación especial restrictiva y alternativos antes de desertar o ser expulsados del establecimiento escolar. Sin una red de protección, aumentan agudamente las posibilidades que estos jóvenes sean arrestados.

A pesar de la importante correlación existente entre las historias de problemática educativa y los arrestos subsecuentes o encarcelación, las maneras específicas en que la escuela puede estar contribuyendo o puede prevenir el flujo de estudiantes hacia la criminalidad y el sistema de justicia permanecen inexploradas.



3.4.5 Las medidas de Tolerancia cero

Russell Skiba (2000) del Centro de Política Educativa de Indiana investiga el enfoque de seguridad en las prácticas de disciplina escolar y presenta un informe de investigación en estas políticas denominado Tolerancia cero, Evidencia cero. Las estrategias de seguridad incluyen detectores de metales, revisión de casilleros, vigilancia, cámaras de vídeo y uniformes escolares.

Las evidencias en relación a los *detectores de metales* que muestran su presencia genera menos probabilidades que los estudiantes porten armas en el colegio o en su camino de ida y vuelta del establecimiento. No hay diferencias en el monto de las amenazas y peleas. Respecto a la *revisión de los casilleros*, Skiba no encontró datos empíricos sobre la reducción de la violencia escolar.

Si bien las *cámaras de vigilancia* son recomendadas como un método para impedir la entrada de armas y desalentar el vandalismo, no se encontraron estudios de evidencias basadas en datos. En el caso Colombine las cámaras sirvieron para la reconstrucción de los hechos, pero no contribuyeron a prevenir la violencia. Una explicación es que, al igual que en muchos establecimientos, las cámaras no son monitoreadas con personal adicional (op.cit.:8).

Se señala que los *uniformes escolares* reducen los problemas de asociación con pandillas y el temor de los estudiantes de viajar por territorios donde estas predominan. También se destaca que contribuyen al orgullo de pertenencia al colegio y son económicamente más accesibles para los padres. A pesar de que los estudiantes no creen que los uniformes influyan en la seguridad escolar, los docentes piensan afirmativamente y las evidencias con modelos experimentales, comparativas (si bien deben profundizarse antes de su generalización), reportan un descenso en eventos de peleas, vandalismo y posesión de armas en diversos distritos que implementan esta estrategia y una mejor imagen del clima escolar (op.cit.:9).

En la definición del enfoque Tolerancia cero, se enfatiza el *castigo* igualmente severo a un amplio rango de comportamientos, tanto graves como menos graves. La aplicación de cero tolerancia a drogas y alcohol ha llegado a ser muy común (Heaviside et. al,1998). Estas medidas han creado controversia, por cuanto la suspensión de estudiantes de honor por un pequeño consumo de alcohol, vuelve víctima al ofensor, como lo analiza un artículo denominado Zero Sense, citado por el investigador. Plantea Skiba que castigar severamente todos los comportamientos diluye la noción de una prescripción graduada de consecuencias derivadas de la severidad del comportamiento.

La aplicación del enfoque de cero tolerancia se extiende más allá de las armas y drogas, a las peleas, los punteros de laser y el acoso sexual, entre otros. Las manifestaciones verbales de estudiantes que manifiestan que, por sus frustraciones o fracasos, desean matar o suicidarse llevan a la recomendación de expulsión.

Señala Skiba que se genera un conflicto entre el derecho a la libre expresión y el derecho de las escuelas de proteger a los estudiantes y al personal de daños reales o percibidos. Es nuestra opinión que, el *conflicto* se encuentra entre contribuir a que el estudiante resuelva sus problemas de modo constructivo para su desarrollo y proteger las escuelas. La *expulsión* no parece ser la medida preventiva apropiada frente a la amenaza de autodestrucción o destrucción de personas de su colectivo, como lo revela el informe del



Servicio Secreto de los Estados Unidos que analiza a los estudiantes que disparan en sus escuelas (shooters) y que mencionamos en una sección anterior de este estudio.

Por otro lado, los datos sobre medidas disciplinarias, tanto a nivel de distrito como de nación (Skiba et. al., 1997 y Heaviside et. al., 1998), *muestran que las sanciones a las infracciones serias, que son el objetivo primario de la tolerancia cero –como son las drogas, las armas, las pandillas– son relativamente infrecuentes*. Los eventos disciplinarios más frecuentes ocurren por comportamientos perturbadores de menor cuantía como atrasos, inasistencia a las clases, faltas de respeto y de cumplimiento. Las cortes judiciales han comenzado a limitar el poder de los establecimientos en ciertos casos, donde además existe presión de las comunidades y los padres.

3.4.6 Discusión de la efectividad de la Tolerancia cero

Después de 10 años de implantación de las políticas de tolerancia cero y cinco años de la estrategia nacional de Escuelas Libres de Armas, existen reportes de evidencias que demuestran la eficacia del enfoque, si bien –comenta Skiba– son más bien descripciones de programas con ausencia de un evaluador externo y sin información de la metodología, existiendo muy escasos estudios basados en datos científicos.

Skiba (2000:6,10) observa la tendencia a interpretar las *suspensiones y expulsiones por incidentes triviales*, como aberraciones que ocurren en distritos con una administración demasiado celosa de la protección. Sin embargo, las investigaciones indican que las localizaciones y el período en que se dan las *sanciones excesivamente aplicadas a comportamientos menores*, demuestran que son inherentes a la aplicación del enfoque de tolerancia cero. Señala el documento que si bien las expulsiones y suspensiones no son idiosincráticas del enfoque de cero tolerancia, sí son inherentes a su filosofía.

Las *expulsiones son relativamente infrecuentes* comparadas con otras opciones disciplinarias (Sinclair, 1999). En cambio la *suspensión está entre las técnicas disciplinarias más ampliamente utilizadas* y su frecuencia es mayor en áreas urbanas que en áreas suburbanas y rurales. Los estudiantes que regresan de largas suspensiones o expulsiones, desde su casa o lugares con medidas de seguridad, se encuentran a menudo en riesgo de fracasar académicamente o desertar del sistema. Por lo general, se encuentran rezagados académicamente como resultado de haberse perdido meses o incluso años de escuela. Con posterioridad a la deserción (salida) de la escuela, muchos estudiantes experimentan una enorme dificultad para volver a ingresar.

La mayor parte de las referencias disciplinarias parecen provenir de un mismo reducido grupo de profesores y las suspensiones están influidas por características del sistema escolar, la calidad de su administración, la percepción que los docentes tienen de los logros escolares y la composición racial de la escuela. La discontinuidad cultural sitúa a los varones afroamericanos en desventaja en muchos colegios de secundaria (Skiba, 2000).

Townsend (2000) sugiere que, especialmente los profesores de origen euroamericanos, no experimentan *familiaridad* e incluso se sienten incómodos con el estilo más bullicioso y activo de los varones afroamericanos. El *temor* también juega un papel en la excesiva referencia disciplinaria; los estereotipos de que estos adolescentes son peligrosos, llevan a los docentes a *reaccionar más rápidamente ante leves amenazas a su autoridad*. Lo mismo puede apreciarse en escuelas marginales de América Latina y es un fenómeno conectado con los problemas de incivildad que analiza Debarbieux.



Sheets (1996:175) reporta que los estudiantes afroamericanos sienten que son causas primarias de la mayor parte de sus conflictos disciplinarios, la falta de respeto, las diferencias en los estilos de comunicación, el desinterés de parte de los profesores, la provocación y la marginación premeditada que experimentan ante la expectativa de que sean hostiles.

Existe una comprobada y conocida sobre *representación racial y de estudiantes con bajos ingresos* en la administración de las medidas disciplinarias. Señala Skiba (2000:11): “Los estudiantes de mejores ingresos reciben medidas más suaves y con consecuencias moderadas, en tanto que los de bajos ingresos son tratados de manera menos profesional”.

La *expulsión* es particularmente problemática para los estudiantes negros, especialmente los hombres, a quienes se les suspende con mayor frecuencia de lo esperado en relación a la proporción de la población estudiantil total. Un estudio reciente muestra que de todos los estudiantes suspendidos, los negros se encontraban sobrerrepresentados en la escuela primaria y el problema es aún mayor en la secundaria media. Las investigaciones realizadas hasta ahora, eliminan el supuesto de que la sobre representación racial se deba a mayores dificultades de conducta de parte de los estudiantes negros. En lugar de esto, la evidencia indica que los prejuicios de parte de los administrativos escolares y los docentes resulta una explicación más probable (Raffele, 2003:26).

La *suspensión* escolar se correlaciona significativamente con un patrón de resultados negativos, incluyendo pobres resultados académicos, retenciones, delincuencia, deserción, desvinculación afectiva y alienación así como uso de drogas. Un estudio ha revisado la historia de vida de veinticinco estudiantes con suspensiones múltiples en un año (dos o más para estudiantes de primaria, tres o más para estudiantes de secundaria) encontrándose que el 48% de la muestra ha sido evaluado por los servicios de educación especial en algún momento de su trayectoria académica, 40% ha sido retenido en el aula al menos una vez, y el 52% ha sido puesto bajo custodia policíaca. Los padres de estos 25 estudiantes han sido entrevistados, el 72% se muestra preocupado porque sus hijos podrían no ser exitosos en su vida debido al fracaso escolar (op.cit.:26).

Wald y Losen plantean que el fracaso en brindar apropiadas intervenciones conductuales puede estar contribuyendo a la delincuencia entre los estudiantes con dificultades. Existen intervenciones y programas efectivos que reducen los riesgos y fortalecen los factores protectores para jóvenes en riesgo de delinquir. Estos tienen el potencial de reducir los costos humanos de la victimización y ahorrar los dólares en impuestos, tanto a corto como a largo plazo.

Estos estudios sugieren que la *‘ruta escuela-cárcel’ es prevenible, sin embargo modificar las políticas podría constituirse en el reto más difícil*. Presionar a los líderes para pasar de una retórica simplista de ‘cero tolerancia’ y de colocar a ‘los chicos molestos fuera de la clase’ hacia una comprensión de la complejidad del problema y las evidentes desigualdades raciales con compasión, cuidado, conocimiento y determinación no parece ser fácil de lograr (op.cit).

La mayoría de las investigaciones apoya el uso de medidas preventivas orientadas a la prevención de conflictos y al manejo del comportamiento en clases. Las evidencias muestran que las escuelas que se apoyan con mayor fuerza en medidas de seguridad, continúan estando menos a salvo que aquellas que no se basan en tales políticas (Skiba, 2000:10).



Los resultados analizados por los investigadores de Estados Unidos son de gran relevancia en la situación de América Latina. Diversas reuniones de trabajo que la consultora ha tenido con profesores de esta región, le permiten afirmar que los problemas de suspensión y expulsión tienen características muy similares en sus diversas dimensiones. Además, es indudable la influencia del enfoque Tolerancia cero en iniciativas como la revisión de bultos entre otras medidas y las leyes antimaras de algunos países centroamericanos.

3.5 Convivencia

El enfoque de convivencia es un *abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar*, que reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar; las relaciones entre el profesorado y el alumnado; el subsistema de los iguales. Involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa. Entre sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos. Ha sido considerado un enfoque con perspectiva ecológica.

Ortega cita este enfoque en el Reino Unido, Francia, Estados Unidos y Canadá. El reciente informe europeo *Proposal for an Action: Plan to Combat Violence in Schools*, elaborado por un amplio grupo de expertos (Salomäki y otros, 2001) bajo los auspicios de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Programación de la Salud de Finlandia, establece que el combate contra la violencia escolar debe contar con instrumentos que actúen de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar y logren evitar la violencia juvenil. Para ello se incluyen entornos de salud y de desarrollo social, menos especializados en la instrucción y más abiertos al *modelo de análisis comunitario*, muy reducidos hasta ahora en la educación formal. Se establece la búsqueda del bienestar basada en parámetros de mejoría de la vida de relación interpersonal, más que de intervención directa.

Señala Ortega (2003:13) que “aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y para el futuro. Es, por tanto, un indicador de bienestar social. A su vez, visto desde su lado negativo, el efecto del riesgo que supone la permanencia, por tiempo prolongado, en escenarios y sistemas de convivencia muy conflictivos, cuando no claramente violentos, aumenta de forma importante otros riesgos sociales, como la tendencia al consumo de productos nocivos para la salud, hábitos de consumo de tabaco y alcohol, etc.”.

En este enfoque la intervención concibe al centro educativo como un escenario en el cual la convivencia debe gestionarse de forma democrática, la actividad instructiva ser cooperativa y la educación ir más allá de la instrucción, penetrando en la formación de valores mediante la educación de sentimientos y emociones sociales. Los maestros no solo son los responsables de lo que enseñan, sino de procesos ligados al ejercicio del poder que ejercen ante los alumnos. Ello hace su actividad sumamente compleja y tiene efectos en la convivencia (op.cit.).

Mockus (1999) señala que diferentes dimensiones entran a constituir la convivencia: *el acatamiento a las reglas morales, el acatamiento a las reglas culturales, el acatamiento a las reglas legales.*



La capacidad de convivencia se caracteriza por 1) la armonía entre la ley, la moral y la cultura, esto es, un pluralismo moral y cultural con aprobación cultural y moral de obligaciones legales y reprobación moral y cultural del comportamiento ilegal y 2) la capacidad de los individuos para celebrar y respetar acuerdos, tener confianza en las personas y procesos y hacer buen uso de ella (op.cit.: 18).

Para la convivencia son fundamentales la calidad en las relaciones interpersonales y cierto éxito en las tareas. De lo contrario “cunde el desánimo y se empobrecen las relaciones, porque se tiene la impresión de que no se hace lo que se tiene que hacer, lo que lleva al fracaso en el rendimiento académico, a la falta de motivación, a la indisciplina y a que todo lo que parece estar bajo lo que se denomina conflictividad. No es de extrañar que los docentes constituyan uno de los colectivos más afectados por el síndrome de ansiedad profesional” (Ortega, 2003: 29).

El Proyecto SAVE es un modelo para prevenir la violencia tratando de mejorar la convivencia. Su *programa de educación en sentimientos y emociones* fue visualizado con la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el camino idóneo para la educación en valores. *El programa de gestión democrática de la convivencia*, reconoce la necesidad de prestar atención a cómo se diseñan y se cumplen las convenciones, las normas y reglas que regulan la vida cotidiana en el aula y en el centro escolar. El programa de trabajo en grupo cooperativo es considerado como la elección idónea para la actividad instructiva; aprender y enseñar a partir de la unidad de la acción instructiva que es el grupo de alumnos lleva a enfrentar la tarea como una unidad humana de aprendizaje y desarrollo, conversando y regulando las iniciativas que dan lugar al cumplimiento de las tareas que sugiere el profesor.

El proyecto colombiano Paz, Acción y Convivencia (PACO) se desarrolla sobre siete *principios básicos para la convivencia social*: 1) aprender a no agredir al congénere considerándolo la base de la convivencia social, 2) aprender a comunicarse, factor de la autoafirmación personal y de grupo, 3) aprender a interactuar como fundamento de la relación social, 4) aprender a decidir en grupo considerándolo un requerimiento para la política y la economía, 5) aprender a cuidarse como factor básico de salud y seguridad social, 6) aprender a cuidar el entorno, fundamento de la supervivencia, 7) aprender a valorar el saber social y académico, factor de la evolución social y cultural.

3.6 Ciudadanía y cultura de paz

Los programas y proyectos que trabajan desde la *Ciudadanía y los Derechos Humanos* reconocen que tanto la violencia estructural como la manifiesta, tiene como efectos usuales negar derechos fundamentales a las personas y colectividades, erosionar los valores humanos y empobrecer las vidas.

La *construcción de la ciudadanía* parte desde un enfoque de derechos con visiones más incluyentes del fenómeno de la violencia y de la necesidad de una cultura de paz. *En América Latina se han privilegiado las intervenciones dirigidas hacia la promoción y prevención primaria, concentrando sus esfuerzos en la comprensión de los fenómenos violentos y en el desarrollo de una cultura de derechos y paz.*



Los escenarios sociales, culturales, religiosos y políticos se expresan en relaciones intergeneracionales e institucionales que influyen en el ejercicio del derecho de participación, el sentido de la vida y la construcción de identidades de las generaciones que allí se desarrollan. La dimensión ambiental y las representaciones sociales del contexto son importantes de conocer con el fin de buscar estrategias que aseguren la incorporación de todos los grupos a la experiencia ciudadana, al respeto de sus derechos y a la construcción de la paz.

Se trata de un enfoque que tiene una perspectiva socio-histórica y que, aun cuando no menciona explícitamente el concepto de incivilidad, ha desarrollado una respuesta a los problemas de inequidad allí planteados. Las acciones se dirigen a informar y generar conciencia sobre los derechos y responsabilidades de cada persona, la importancia que tienen en las relaciones interpersonales y la construcción de la ciudadanía desde el marco de la participación civil como forma antagonica de los actos violentos.

La perspectiva sociohistórica es parte de este enfoque; tiene aportes de diversos autores (Bruner, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1989; Vygostky, 1978) y sitúa a la escuela en el marco de las exigencias de la sociedad actual y las características de la adolescencia³. Las actividades que derivan de este marco suponen el cambio de los procedimientos tradicionales con dos orientaciones básicas: 1) *la lucha contra la exclusión y la distribución inequitativa del protagonismo* que suele producirse en las aulas con lo que se procura combatir condiciones que son el origen del desapego que algunos alumnos sienten y de muchas de las conductas de violencia y 2) *Un significativo incremento del poder y de la responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje*, lo que ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones. De lo contrario, estas se producen en la escuela y, a través de ellas, se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad, en las que se priva a los individuos en riesgo de las oportunidades necesarias para prevenir la violencia (Díaz-Aguado, 2005).

El programa de *Cultura Ciudadana* de Bogotá partió del reconocimiento de un divorcio entre tres sistemas reguladores del comportamiento: ley, moral y cultura. Se buscó tener en cuenta la autonomía y la fuerza relativa de la regulación cultural –que define los comportamientos aceptables de una manera que depende mucho del contexto social y cultural- frente a la regulación jurídica y a la regulación moral individual (Mockus, 1999).

Su plan de desarrollo procuró: aumentar el cumplimiento de las normas de convivencia; aumentar la capacidad de unos ciudadanos para que lleven a otros al *cumplimiento pacífico de normas*; aumentar la capacidad de *concertación* y de *solución pacífica de conflictos* entre los ciudadanos; aumentar la capacidad de *comunicación* de los ciudadanos -*expresión, interpretación*- *a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte*.

3 Concretamente en sus programas Díaz Aguado operacionaliza las actividades del siguiente modo: 1) La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos (en rendimiento, en nivel de integración en el colectivo de la clase, en grupos étnicos, en género, en riesgo de violencia) y 2) desarrollo de actividades en las que se pide a los estudiantes que desempeñen papeles adultos como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política). Por ejemplo, trabajar sobre la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes.



El mensaje básico de cultura ciudadana fue: 1) la violencia como carencia/fracaso de regulación cultural; 2) la violencia como enfermedad; 3) la regulación interpersonal pacífica y aceptada (op.cit.: 19,20).

Una *pedagogía para la paz* se inscribe en el contexto latinoamericano con perspectivas de: formación de la persona, formación social y construcción de sociedad, desarrollo de educación alternativa, construcción de conocimientos para el desarrollo humano y los principios pedagógicos y metodológicos que la sustentan (op.cit.: 7).

La *mediación escolar* se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos. Se trata de construir y desarrollar formas de pensar, sentir y actuar que no recurran a la violencia como modo de enfrentar los conflictos.

El Programa Nacional de Mediación Escolar de UNESCO, Brasil, propone el diseño y la implementación de proyectos de *mediación entre pares*, que promuevan el abordaje constructivo y no violento de situaciones emergentes de conflicto entre los alumnos.

A través de la creación de *instancias institucionales* como las asambleas de aula, los consejos de convivencia o los proyectos de abordaje cooperativo de conflictos tales como la negociación colaborativa y la mediación entre pares, se profundiza el aprendizaje de esos valores, incluyendo comprometerse activamente en la construcción de acuerdos y responsabilizarse individual y colectivamente por su cumplimiento.

Todas estas instancias requieren que las personas adquieran las *actitudes* necesarias para enfrentar positiva y eficazmente los desafíos de la vida diaria. *Estas habilidades se pueden aprender y, por lo tanto, enseñar.* Se afianzan con su uso en las diversas *prácticas sociales*. La mediación es una de las herramientas institucionales que favorecen dicho aprendizaje y su afianzamiento, a través de la resolución de conflictos entre personas mediante una negociación colaborativa.

El proyecto PeaceBuilders recompensa los comportamientos prosociales y provee de estrategias para evitar el refuerzo específico o accidental de comportamientos negativos y conflictos que a veces ocurren en los programas de mediación (Webster, 1993).

Los *programas de cultura de paz* trabajan con la integración de diversas estrategias, englobadas en un *enfoque ecológico* y muchas veces, asociadas a *políticas públicas* para generar conciencia de la violencia como un fenómeno social que se manifiesta en diferentes ámbitos -entre ellos, la escuela- y respaldar articuladamente los *procesos preventivos* con el desarrollo de políticas. Las instituciones son concebidas como otro *actor comunitario* en el espacio local y nacional; en el plano estudiantil se brinda importancia a la *participación juvenil* y el desarrollo de *habilidades sociales y afectivas*. Es el caso del Programa Paz nas Escolas de Brasil.

En su enfoque identifica *prácticas autoritarias, represoras y agresivas al interior de la escuela*, mostrando que contradictoriamente la escuela viene actuando como agente y víctima de violencia. Sostiene que las relaciones sociales deberían estar apoyadas para el desarrollo psicosocial y humano de niños y jóvenes. En su ejecu-



ción implementa la movilización social, amplía las acciones de la sociedad complementarias a la escuela creando *alianzas con organizaciones locales* que impulsen proyectos contra la violencia, bajo el marco de la construcción de redes locales interinstitucionales e interorganizacionales, trabaja en la construcción de *una nueva relación policía-escuela* y elabora estrategias para la difusión del tema de la paz en las escuelas. Se preocupa de sensibilizar y apoyar el desarrollo de *investigaciones, estudios y eventos* sobre la cuestión de la violencia con este enfoque.

3.7 Habilidades para la vida

La educación en habilidades para la vida procura que niños, niñas y adolescentes sean empoderados para que asuman mayor competencia en sus acciones. Se trata de la educación en habilidades y no, la educación sobre habilidades. Las habilidades se consideran como herramientas que se usan según las opciones en cada circunstancia, y se procura la aplicación de los aprendizajes en la vida cotidiana (Bravo, 2003). La educación para la vida procura aportar a la fase juvenil elementos que favorezcan amplias oportunidades de *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir*.

Desde una perspectiva de promoción de mejores formas de convivencia se propone una acción educativa integral, asumiendo para esto la propuesta de OPS-OMS sobre Habilidades para la Vida. Estas conducen a la posibilidad de: “escuchar, respetar, expresarnos libremente sin ofender; permitir la expresión de todos y todas; negociar, ser capaces de ponernos en los zapatos del otro o de la otra, tomando estas capacidades como herramientas básicas necesarias para una convivencia social distinta, más cercana a la vivencia de paz, asumiendo con naturalidad el conflicto” (Bravo, 2003).

Las habilidades vinculadas a aprender a ser y convivir cubren una amplia gama de capacidades: asumir retos en lo académico; establecer relaciones humanas estables y satisfactorias; mantener la esperanza sobre el futuro; tomar decisiones oportunas, adecuadas, efectivas y constructivas; optimizar el uso de las redes sociales; actuar con solidaridad y sentido social; tener capacidad de resolución general de problemas; aumentar el autocuidado, autocontrol, la autorregulación y la autonomía; manejar las tensiones de la vida cotidiana; hacer frente a la presión de los pares; manejar los grandes volúmenes de información; la capacidad para transformarse a sí mismo y transformar su entorno.

En el proyecto Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) se trabajan aspectos del desarrollo afectivo, cognitivo, conductual y dinámico. Ello incluye: la autoestima y auto-confianza que conducen al sentido de seguridad en sí mismo; el auto control; la tolerancia a la frustración; el manejo del enojo; el locus de control y la responsabilidad personal; la atención y la concentración; la reflexión versus impulsividad; la comprensión emocional; la identificación, internalización y culpa; los sentimientos vs. conductas (*todos los sentimientos están bien, algunas conductas no lo están*); las emociones como forma de comunicación.

En E.E.U.U. existe una amplia gama de evidencias que el *fracaso académico deriva con frecuencia, en conductas antisociales*. Se encuentra ligado a dificultades académicas, emocionales y, además, a factores de discriminación social (Magee y Rutherford, 1998).



Ortega (2003:17) observa que “la estima académica supone el reconocimiento social de que el esfuerzo del estudiante en su trabajo ha sido valorado de forma positiva por la sociedad a través de las buenas calificaciones, lo que incluye una suerte de mensaje simbólico de que todo va bien y que se están cumpliendo las expectativas que se han depositado en él. Contrariamente, el fracaso académico alimenta la sensación de fracaso general e implica una bajada de la autoestima personal, condiciones éstas en las que la motivación interna falla y el desánimo cunde”.

La motivación para *el esfuerzo intelectual se genera en el entusiasmo y las actitudes positivas cuando se visualiza que el esfuerzo que hay que realizar tendrá una recompensa*, logrará el éxito. La estima académica contribuye a la posibilidad de percibir que el beneficio del estudio, siempre a largo plazo, será algo que redundará en una mejora de la propia *identidad personal*. Dado que los beneficios directos no siempre pueden visualizarse, muchos escolares que no reciben apoyo externo de sus familias o sus profesores no pueden encontrar la motivación interna que se requiere (op.cit.).

Por ello una contribución de la escuela al desarrollo de habilidades es el respeto al esfuerzo que el estudiante realiza, haciéndole ver qué cosas va haciendo bien y en qué hay que cambiar y, sobre todo, informarle de los recursos e instrumentos de los que dispone para que mejore su rendimiento sin que se devalúe su estima personal. En ello está involucrado el sistema relacional profesorado/alumnado/currículo (op.cit.).

3.8 Lineamientos en la aplicación de los enfoques

3.8.1 La participación estudiantil activa

Es importante destacar que en la Convención de los Derechos del Niño (1989), al igual que en la reciente Convención de los Derechos de los Jóvenes (OIJ, 2005), plantean claramente la estipulación de la participación como un derecho.

La Convención de los Derechos del Niño divide la historia de la niñez y la adolescencia en dos: los últimos siglos en que predominaba la subordinación y la ausencia de voz legitimada y la situación actual de reconocimiento creciente de la participación decisoria de niños y adolescentes como parte sustantiva de la ciudadanía. El siglo XXI tiene el desafío de hacer realidad los avances logrados.

En Norteamérica y en buena parte de Europa y América Latina, niños y jóvenes se ubican como un miembro más de la comunidad educativa en su *rol de estudiantes*, por lo cual se relegan en un *rol con frecuencia pasivo*. Algunas estrategias de trabajo cooperativo y colaboración entre iguales los reubican en un rol más protagónico, reconociendo la injerencia que tienen los niños y jóvenes al interior de sus grupos de pares.

Varios de los proyectos recolectados en este documento (SAVE, Habilidades para la vida, otros) reconocen a los *estudiantes como personas en desarrollo*, por lo cual se procura que la formación que se les brinde sea integral, cubriéndose a través del currículo (explícito e implícito) lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Sin embargo, los adolescentes son vistos solo desde el lugar del estudiante o alumno. Entre los programas que involucran a los *jóvenes como actores protagónicos* en el papel de agentes multiplicado-



res, se encuentran PACO y Paz nas Escolas en algunos de sus proyectos (Adolescentes Brasileiros pela Paz nas Escolas, Multiplicadores da Cidadania). En el primero, son los agentes del voluntariado juvenil de la Cruz Roja Colombiana, los responsables de ejecutar este programa en diferentes regiones del país y en el segundo, los jóvenes y niños se capacitan como *agentes de paz* entre sus pares. En otros proyectos es central el *entrenamiento de docentes y alumnos específicos como mediadores de conflictos*.

El informe de Holanda "Violence in school: The response in Europe" (2003) destaca la contribución de la participación juvenil en los problemas de seguridad en los centros educativos. Reporta un número creciente de escuelas que aplican estrategias con los más jóvenes, tales como la educación entre pares y la consejería entre pares en sus esquemas con respecto a la seguridad. Se plantea que dar oportunidad para que los estudiantes puedan ser más responsables, tiende a provocar una conducta constructiva y es una de las maneras de tratar con problemas de *cohesión social y vínculos sociales dentro de las escuelas*. Las escuelas se encuentran aprendiendo constantemente que los estudiantes no son solo parte del problema, sino que pueden ser también parte de la solución (Devine, J. & Lawson, H. A., 2003:346).

Díaz Aguado (2005:35) reporta que los resultados obtenidos con este tipo de estrategias, han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de *expertos* es muy eficaz. En sus acciones contra la violencia, adquieren las habilidades formales que ser experto supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: *la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo*.

Estas actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales y suponen la *realización de tareas completas* en las que se llega a una producción final (Bruner, 1999). Al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y al proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza. Así llega a identificarse con dicho significado de forma mucho más eficaz que si le pidiera que lleve a cabo, paso a paso, sus distintos componentes al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los caminos que sigue un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios.

La *eficacia de las tareas completas compartidas* ha sido explicada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y de potenciar así el aprendizaje (Newman, Griffin y Cole, 1989:36).

La auténtica participación ciudadana exige *equidad y proyección social intergeneracional*, en corresponsabilidad con el mundo adulto y equilibrio de poder entre las partes (Grillo, 2000; Krauskopf, 2003). El enfoque de derechos reconoce a las personas jóvenes como sujetos de derecho, sin distinción de ninguna condición, permitiendo una concepción de *integralidad, no-discriminación e igualdad social, favoreciendo su reconocimiento como actor estratégico de sus sociedades*. Estas vertientes deben enmarcar la orientación de la participación juvenil activa cuando se da en los proyectos de promoción del desarrollo y prevención de la violencia.



3.8.2 La perspectiva ecológica

Esta perspectiva trata de las *condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente*. A partir de estos elementos se diseña la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio, etc.), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad. (Díaz Aguado, 2004:20).

La inclusión de estas dimensiones en la teoría del problema determina la selección de las intervenciones, como ha podido apreciarse en los enfoques reseñados anteriormente.

Muchas de las intervenciones en los informes europeos y estadounidenses se encuentran dentro de las paredes (encerradas) y se limitan a las escuelas. Aparentemente, la violencia que ocurre fuera de las escuelas es el problema de alguien más. Cuando este principio reina, la violencia social no es trabajada en la escuela, aun cuando afecte la asistencia a lecciones, el rendimiento académico y la conducta (Devine, 1996: 340-341).

3.8.3 La perspectiva represiva

El castigo físico, incluyendo el castigo en las escuelas, hace una diferencia cultural importante. Por ejemplo, los autores de Finlandia señalan que en su país, así como en otros países escandinavos, el castigo físico es prohibido por ley, no solamente en las escuelas, sino también en los hogares. En contraste con esto, en EU solo hay un estado, Minnesota (donde muchos son descendientes de escandinavos) que prohíbe el castigo corporal incluyendo a los padres (Devine, J. y Lawson, H., 2003). Aún peor, EEUU es una de las únicas seis naciones que todavía aplica la pena capital en jóvenes y ejecuta niños desde los 16 años (Gilligan, 2001; Devine y Lawson, 2003:333).

La relación entre variables sugiere que las *suspensiones no son efectivas como método para enseñar conductas apropiadas a los estudiantes con más penalizaciones*. Existe la necesidad de mejorar las intervenciones en disciplina escolar, con particular atención a los estudiantes suspendidos en los primeros años de la escuela primaria.

Devine señala que, aun cuando exista conciencia de ciertas dimensiones que fortalecen los comportamientos violentos, no se ha aprendido a cuestionar los más preciados supuestos sobre el mosaico de raíces que subyacen a las causas de la violencia escolar. A modo de ejemplo, señala que la Asociación Nacional del Rifle, que defiende los derechos de los dueños de armas (y son considerados por muchos como una de las piezas fundamentales en el resultado de las últimas elecciones presidenciales) se convirtió, desde el año 2001, en el grupo más importante de cabildeo en Washington. Esta observación permite verificar lo importante que es identificar los *patrones políticos e ideológicos subyacentes a los incidentes de violencia escolar*, yendo más allá de verlos como espectaculares expresiones de violencia perpetradas por jóvenes trastornados.

Los ejemplos de Devine se fortalecen cuando señala que, tres años después de Columbine, los ciudadanos de Colorado todavía debatían si era prudente que la legislación estatal permitiera a los ciudadanos cargar con armas de mano (revólveres).



En algunas escuelas rurales de EEUU, los jóvenes frecuentemente cazan animales para el consumo familiar, traen sus armas en sus camionetas y sus padres los apoyan en esto. No sorprende entonces, que los detectores de metales y las tecnologías de vigilancia sean imperativos en EEUU. A diferencia de esto, señala Devine, en los estudios europeos no pudo encontrar referencias a detectores de metales u otros equipos de vigilancia en las escuelas.

Podemos concluir, en esta consultoría, que *el enfoque represivo no es coherente, sino que incluye la permisividad, la inconsecuencia y la represión*. Es indudable que son necesarios estudios de este tipo en América Latina para profundizar la aplicación, consecuencias y factores político - ideológicos que caracterizan la perspectiva represiva en diversos países. Un aporte explicativo surge en Centroamérica con las investigaciones de María Santa Cruz (2003), cuando identifica el populismo punitivo como una forma de satisfacer las demandas de seguridad de la opinión pública frente a hechos puntuales sentidos como alarmantes. Existen en El Salvador diversos estudios que comprueban que este enfoque no ha resuelto la criminalidad, encontrándose, más bien, datos que comprueban su incremento.

Basados en investigaciones previas, Osher, Sandler y Nelson (2001) delinearon un modelo de tres niveles para la prevención de la violencia en la escuela que superara la reducción al enfoque represivo:

- Construir una base escolar que incluya el apoyo a las necesidades de los estudiantes por medio de un clima escolar positivo y servicios de apoyo para los estudiantes y sus familias.
- Proveer de intervención temprana, creación de soporte y servicios para estudiantes en riesgo de incurrir en problemas académicos o de conducta.
- Brindar intervenciones intensivas coordinadas, sostenidas y culturalmente apropiadas para estudiantes que han demostrado necesitarlas.

3.8.4 La perspectiva evolutiva

Dado que para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, se debería intervenir *en todos los niveles* lo antes posible, sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad, *la perspectiva evolutiva es central*.

Díaz-Aguado (2004) especifica las directrices de esta perspectiva señalando la importancia de analizar las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo, en función de las tareas y de las habilidades vitales básicas. La comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de ese período, reforzando los logros conseguidos y compensando las deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores.

Debido a esto, Díaz Aguado señala que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades fundamentales para permitir al alumno: establecer vínculos de calidad en diversos contextos; ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizandando la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento so-



cial necesario; integrarse en grupos de iguales constructivos, resistiendo presiones inadecuadas; y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.

Presentamos a continuación un cuadro que procura integrar las dimensiones evolutivas a considerar en la promoción del desarrollo.

Ciclo de vida, protección y desarrollo en la niñez, adolescencia y juventud

Categoría	Edad	Condición de desarrollo	Responsables de la protección
Niñez temprana	0-6 años de vida	Corresponde a la sociedad enfocar los esfuerzos dirigidos a garantizar un buen comienzo de la vida que provea de las necesidades básicas y asegure su supervivencia en un ambiente con condiciones apropiadas de salud física, mental y seguridad emocional.	Familia Estado
Niñez en edad escolar	6-12 años	Corresponde enfocar los esfuerzos en brindar la oportunidad de educación básica de buena calidad, mantener la protección de la salud física, mental, seguridad emocional y ampliar el enriquecimiento social.	Familia Estado Comunidad Organizaciones sociales
Adolescencia	12-18 años	Corresponde el fomento de oportunidades para desarrollar y orientar capacidades productivas y reproductivas, impulsar los medios propicios y seguros para contribuir y participar en la familia, escuela, comunidad y sociedad, tomando en cuenta sus opiniones y considerándolo un sujeto activo y creativo.	Protección y exigibilidad de derechos Familia y colaboración intergeneracional Estado y comunidad Participación adolescente
Juventud	18-25 años	Corresponde dar continuidad a la experiencia acumulada, ampliar la toma de decisiones, encontrar oportunidades para expresarse, participar, transferir experiencias a las nuevas generaciones, contar con capacitación y fortalezas para asumir satisfactoriamente su autonomía, proyectos personales y sociales, contribuir al desarrollo colectivo.	Ciudadanía plena Colaboración intergeneracional Respuesta intersectorial del estado

Elaborado por Krauskopf y Vargas (2004), a partir del Ciclo de Vida establecido por UNICEF.



3.8.5 El entorno familiar

El informe Blueprints analiza la importancia del cambio del ambiente del hogar, en las experiencias de prevención de la violencia. Señala que los factores relacionados con la familia juegan un importante papel en el desarrollo infantil. En el caso de familias con un funcionamiento pobre, se han encontrado ciertas prácticas parentales y estilos de interacción familiar que han mostrado ser factores de riesgo consistentes para el abuso de sustancias, la delincuencia y la conducta criminal.

Algunos programas se concentran en alterar el ambiente familiar. Blueprints destaca tres estrategias que han demostrado ser efectivas: *“las visitas al hogar, el entrenamiento a padres y los programas de terapia familiar”*. Estas estrategias están diseñadas para mejorar las relaciones familiares y crear un ambiente en el hogar que conduzca a un exitoso desarrollo infantil. Están claramente vinculadas a la perspectiva evolutiva.

- **Educación temprana y visitas al hogar.** Los programas parten del supuesto que las intervenciones realizadas durante el período prenatal y la infancia, enfocados en la *prevención de problemas de la salud y el desarrollo*, pueden prevenir la ocurrencia posterior de la delincuencia debido a la interrupción de procesos de socialización negativos que generalmente se inician durante la infancia y continúan a través de la adolescencia. La mayoría de estos programas incluyen el *entrenamiento en habilidades parentales* y un componente de apoyo a la *educación temprana* dirigido al desarrollo del niño. Se ha encontrado que este tipo de programas es más *beneficioso en poblaciones de alto riesgo*, tales como familias pobres o madres solteras.

Las intervenciones se inician, por lo general, durante el embarazo o poco después del nacimiento del niño y continúan hasta que éste tenga 4 años. Pueden ser ejecutadas en el hogar, en los centros de cuidado infantil, o en ambos. Algunos de los programas más efectivos de este tipo, se dirigen a múltiples objetivos debido a la combinación del nivel preescolar con las visitas al hogar.

Las visitas se realizan semanal o mensualmente y procuran facilitar a los padres, información acerca de temas del desarrollo infantil o destrezas parentales, ofrecer apoyo social y emocional, consejería, y referencias a agencias externas. Además, se les enseña cómo dar y mantener el apoyo social, emocional y cognitivo que los niños necesitan en el cuidado diario y en el nivel preescolar.

- **Entrenamiento a padres.** La crianza violenta o ineficaz, el pobre seguimiento paterno, los vínculos débiles y las carencias de calidez y cuidados (*nurturing*) son factores que, durante la infancia, incrementan el riesgo de conductas delictivas y violentas. *Los padres de niños con problemas conductuales suelen ser más inconsistentes y censoradores en sus métodos disciplinarios* y los niños tienden a utilizar conductas aversivas para moldear y manipular el ambiente familiar.

El entrenamiento parental ayuda a superar estos problemas, generalmente, asociados con manejos familiares pobres. Se enseña a los padres cómo *proveer formas consistentes y favorables de disciplina* como el uso de consecuencias positivas (frases, recompensas y privilegios por una buena conducta) así como consecuencias no coercitivas y consecuencias negativas, tales como tiempo fuera y pérdida de privilegios por conductas inapropiadas e inconsistentes.



Las intervenciones que fomentan en los padres el conocimiento, las actitudes y las conductas asociadas a la crianza, mejoran la salud y el desarrollo infantil y *previenen el abuso infantil y la negligencia*. Pueden tener un importante impacto al interrumpir el desarrollo posterior de conductas delictivas y desórdenes conductuales asociados.

- **Terapia Familiar.** Señala el informe Blueprint que muchos problemas durante la adolescencia pueden estar marcados por los *desacuerdos y los conflictos familiares, la crianza desadaptativa y la pobre comunicación*.

Los programas de terapia familiar (pueden variar en su fundamentación teórica y técnica) son *intervenciones clínicas intensivas que trabajan con varios miembros de las familias para mejorar sus interacciones y comunicación*. A diferencia de los programas de entrenamiento para padres que proveen de habilidades para el manejo infantil dentro de una estructura determinada, las intervenciones en terapia familiar están diseñadas para evaluar las interrelaciones entre todos los miembros de la familia, incluyendo el *'adolescente objetivo' y superar la resistencia al cambio de todos*. Se puede ofrecer entrenamiento en habilidades, sin embargo, esta no es la prioridad y ocupa una menor cantidad de tiempo.

3.8.6 Los programas individuales

El informe Blueprints analizó las modalidades y evidencias de los programas individuales y concluyó que las formas más comunes de intervención individual promueven las competencias sociales y/o mejoran el déficit en adolescentes problemáticos. En contraposición con los programas enfocados en ambientes poco sanos, estas intervenciones *intentan modificar los pensamientos, creencias, actitudes o conductas de las personas*. Sin embargo existen algunos programas con multicomponentes, que incorporan estrategias para el contexto e individuales, con gran éxito.

Los programas individuales se clasifican en tres categorías: 1) *habilidades sociales, conductuales y cognitivo-conductuales*; 2) *mentores y tutores* y 3) *supervisión y vigilancia comunitaria*.

- **Programas de habilidades sociales, conductuales y cognitivo-conductuales**

Los programas de *habilidades cognitivas*, se concentran en las competencias para pensar y las formas en que los individuos procesan la información social. Esta aproximación busca *mejorar la capacidad de los estudiantes para pensar en situaciones problemáticas, identificar las consecuencias de sus acciones, evaluar y generar soluciones alternativas a los problemas*, con un reiterado énfasis en los vínculos entre el pensamiento y la acción.

Las aproximaciones cognitivas combinan típicamente algunas estrategias conductuales –*aproximación cognitivo-conductual*– especialmente cuando trabajan con jóvenes antisociales o criminales para promover una conducta prosocial. El supuesto es que cambiando factores internos, esto es el plano de la cognición, se presenta una oposición a los factores externos negativos, entendidos como las *contingencias reforzadoras*. La conducta puede ser aprendida y generalizada a situaciones cotidianas.



Los programas cognitivo-conductuales son similares a los programas de construcción de habilidades sociales que usan técnicas conductuales y cognitivas, pero están diseñados para ser *desarrollados en pequeños grupos de adolescentes en riesgo o jóvenes que presentan problemas de conducta, más que a una población general*. Dichos programas trabajan intensamente con los jóvenes para cambiar la conducta a través del uso de *técnicas conductuales de castigo y recompensa o a través de alterar las deficiencias en las técnicas de pensamiento*.

Esta estrategia se basa en la premisa de que los jóvenes que delinquen obtienen menores puntajes en las pruebas cognitivas que sus congéneres que no delinquen pues son deficientes en cierto número de habilidades de pensamiento y resolución de problemas necesarios para la adaptación social.

Si bien el informe Blueprints concluye que el desarrollo de las habilidades cognitivas contribuye a la adaptación exitosa de los jóvenes a su contexto y reduce la probabilidad de adoptar estilos de vida criminales, cabe considerar las evidencias de sus limitaciones, presentadas por Magee, en relación a las habilidades sociales en programas selectivos.

Existen programas selectivos de habilidades sociales que se concentran en enseñar habilidades específicas a individuos o grupos pequeños de estudiantes que presentan una necesidad mayor que el promedio de aprenderlas.

A diferencia de otros programas universales que están diseñados para ser aplicados a la clase completa. El método selectivo es muy utilizado en el ámbito escolar, pues permite al facilitador concentrarse en las características conductuales y necesidades más importantes de cada uno de los estudiantes. Magee (2002) efectúa una revisión de la efectividad de los programas y reporta que análisis recientes de las investigaciones, acumuladas hasta ahora, sobre el entrenamiento en habilidades sociales, muestran que el efecto de este tipo de intervención puede ser mínimo (Kavale, Mathur, Forness, Rutherford y Quinn, 1997).

Gresham (1998) y Walker, Colvin, y Ramsey (1995) señalan que existen *significativas limitaciones para la enseñanza de habilidades sociales en grupos seleccionados*. Identifican varios factores: 1) la mala reputación que los otros adjudican a los estudiantes con patrones de conductas antisociales es sumamente resistente al cambio, 2) después de la intervención, los maestros y los otros compañeros a menudo no son informados del proceso y tampoco refuerzan las conductas prosociales cuando los estudiantes regresan al salón de clases, 3) los programas que impulsan las habilidades sociales, con frecuencia, disminuyen la posibilidad de generalización debido a que el lugar donde son enseñadas y los otros alumnos involucrados no conforman parte del entorno natural del estudiante (por ej. el salón de clases), 4) la persona que realiza el entrenamiento no está tan familiarizada como el maestro de grado, con las deficiencias y las necesidades del adolescente, así como con las habilidades que serían productivas en escenarios regulares y 5) las intervenciones que se brindan en escenarios particulares a menudo no incluyen otros pares que brinden un modelaje adecuado para fortalecer la generalización de las conductas prosociales.



- **Programas de mentores y tutores**

En los programas individuales, que utilizan mentores o tutores, en una relación de uno a uno, *a los jóvenes se les asigna un adulto o adolescente mayor que sirve de mentor o tutor, con el objetivo de construir habilidades interpersonales, escolares o laborales.*

Estos programas generalmente trabajan con estudiantes con un *alto riesgo de fracaso escolar o deserción*, y están diseñados para proveer apoyo individual e intensivo más allá de las intervenciones generales. Ofrecer mentores está basado en la premisa de que es predecible que una relación consistente con un *adulto estable y competente puede ayudar a los jóvenes a enfrentarse con y evitar un estilo de vida de alto riesgo*. Los programas de tutores se encaminan a mejorar la superación de factores de riesgo, tales como el fracaso escolar y la carencia de vínculos con la escuela, a través de importantes esfuerzos para remediar las deficiencias académicas. Los resultados de las evaluaciones a este tipo de programas han sido mixtos.

- **Programas de vigilancia y supervisión comunitaria**

Algunos programas proporcionan *vigilancia y servicios de transición a jóvenes, con posterioridad a períodos de encarcelamiento, mientras que otros ofrecen el tratamiento a ofensores, menos graves, que son derivados del sistema de justicia juvenil.*

Más allá de la estrategia usada, los meta-análisis indican que *las reducciones en la reincidencia son mayores cuando el tratamiento se proporciona en las escenarios comunitarios en lugar de instituciones*. Aunque los programas institucionales ofrecen aumentar la vigilancia y restricción durante el tratamiento, en general, la reincidencia se reduce, únicamente, cuando los servicios locales y la rehabilitación son parte integral de la intervención.

4. Características de las experiencias y proyectos

4

Características de las experiencias y proyectos

En la presente consultoría se revisó un gran número de documentos que aportan información sobre abordajes específicos realizados en Estados Unidos y diversos países de Europa y América Latina, a partir de lo cual se trabajó con cincuenta y cuatro proyectos y experiencias programáticas. Veinticinco corresponden a América Latina, dieciséis a Europa y trece a EEUU.

Lista de proyectos y programas incluidos

No	País	Nombre
1	Alemania	Políticas estatales
2	Argentina	No se cuenta con la información
3	Argentina	Programa Nacional de Mediación Escolar
4	Argentina (Costa Atlántica)	Educar para la paz
5	Argentina (Provincia del Chaco)	Experiencias en Manejo de Conflictos y Mediación Escolar
6	Argentina (Tucumán)	Convivencia/violencia en los escenarios escolares
7	Austria	Allgemeinbildende höhere Schulen. (Escuelas Superiores)
8	Brasil	Ciranda da paz
9	Brasil	Prometo "Comunidade Presente"
10	Brasil	Projeto Planejar para integrar Escola e Comunidade
11	Brasil	Projeto Pela Vida, Não À Violência
12	Brasil	Abriendo Espacios
13	Brasil	"Paz nas escolas"
14	Chile	"Conversando es mejor. Resolución de Conflictos en la Escuela"
15	Colombia	Paz, Acción y Convivencia (PACO)
16	Colombia	"Democracia y Derechos Humanos en la Escuela Formal"
17	Colombia	Mediadores de conflictos escolares
18	Colombia	Programa Habilidades para la vida
19	Colombia	Mediadores de Conflictos Escolares 2000-2001
20	Costa Rica	Semilleros de convivencia: para estar y sentirnos bien



Lista de proyectos y programas incluidos

No	País	Nombre
21	Ecuador	La mediación escolar: un sistema alternativo para resolver conflictos en la comunidad educativa
22	Escocia	No se cuenta con la información
23	España (Andalucía)	Andalucía Anti-violencia escolar (ANDAVE)
24	España (Sevilla)	Proyecto anti-intimidación escolar (SAVE)
25	EUA	Acompañamiento enfermera-familia (Nurse-Family Partnership)
26	EUA	Los años increíbles: Series de entrenamiento para padres, maestros y niños.
27	EUA	Programa de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)
28	EUA	Hermanos y Hermanas mayores de América (Big Brothers Big Sisters of America)
29	EUA	Guiando las responsabilidades y expectativas de los adolescentes para el día de hoy y mañana (The GREAT Project)
30	EUA	Terapia Familiar Funcional (Functional family therapy)
31	EUA	Promoción de estrategias de pensamiento alternativo (Promoting alternative thinking strategies (PATHS))
32	EUA	Programa Resolución Alternativa (Creativa) de Conflictos (Resolving Conflict Creatively Program)
33	EUA	Intervenciones y apoyo a las conductas Positivas (Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS))
34	EUA	Entrenamiento en elecciones positivas para Adolescentes (Positive Adolescent Choices Training)
35	EUA	Primer paso para el éxito (First step to success)
36	EUA	Cambiando los patrones de conducta antisocial en niños pequeños: un método estructurado de aprendizaje cooperativo
37	EUA	Educación temprana en lectura para niños de primer grado con riesgo de conducta antisocial
38	Finlandia	“Una sana confianza en uno mismo” y “Escuela segura y comprensiva”
39	Flanders (Bélgica)	No se cuenta con la información
40	Francia	Proyecto gubernamental contra la violencia en los colegios
41	Grecia	Política completa del colegio Moraitis sobre la lucha contra la intimidación
42	Holanda	Protocolo de educación nacional contra la intimidación



Lista de proyectos y programas incluidos

No	País	Nombre
43	Inglaterra	Proyecto contra la intimidación (Sheffield)
44	Irlanda	Directrices para responder ante la intimidación en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria
45	Luxemburgo	No se cuenta con la información
46	Noruega	Programa Noruego de 1996 para la Prevención y Tratamiento de la Intimidación en las Escuelas
47	Perú	Programa de Cultura de Paz, Derechos Humanos y Prevención de la Violencia
48	Portugal	Promoción de aptitudes sociales y políticas contra la violencia (Basadas en la escuela)
49	Puerto Rico	Convivir en paz es asunto de todos
50	Uruguay	Crece en amor
51	Uruguay	Prevención de Violencia
52	Venezuela	Programa somos ciudadanos
53	Venezuela	Estudiando seguridad
54	Wallonie-Bruselas (Bélgica)	Políticas estatales

En general, las propuestas emergen de hechos acaecidos en ámbitos escolares que provocan la alarma pública y el compromiso del estado. Previo a ello, ha existido, generalmente, una acumulación de conocimientos sobre los fenómenos de parte de investigadores y expertos ubicados en diversas instancias. Cabe destacar, que *la iniciativa de implantar los proyectos, a su vez, ha desencadenado una profundización en la identificación de las acciones violentas y el desarrollo de valiosos procesos de reflexión, indagación y explicación de la emergencia de dichos fenómenos.*

Entre los proyectos recopilados, se sistematizaron varios referentes a los EEUU, que se presentan en el anexo correspondiente, por ser de alto interés al comenzar la prevención muy tempranamente. No fueron analizados como modelo, por cuanto los límites de esta consultoría se referían al período adolescente y juvenil.

En algunos proyectos y experiencias no seleccionados como referentes, se observan dos tendencias limitantes en el plano de la reflexión y conceptualización sobre la violencia en las escuelas: 1) la ausencia de un esfuerzo por explicitar los enfoques, seguida de acciones inconsistentes, breves (aún cuando tengan cierta continuidad, no cuentan con un período de tiempo de trabajo que permita la elaboración de los planteamientos) o superficiales. Se trata de 'apagar incendios' (frase que la consultora escuchó de autoridades educativas encargadas de acciones preventivas); 2) la existencia de un marco teórico avanzado, bien informado, pero que no va acompañado del desarrollo de proyectos que lo operacionalicen, por lo que, cuando se plantean problemas, se apela a instalar



respuestas que padecen de los problemas de la primera tendencia o incluso se apoyan medidas de emergencia que colisionan con los enfoques avanzados del plan oficial de la institución.

No puede descalificarse este tipo de experiencias. Indudablemente dejan aprendizajes y capacitaciones iniciales, incluso en los que se especializan en administrarlas. Pueden, por lo tanto, ser un reflejo de la sensibilización de las autoridades y la búsqueda de respuestas en un contexto de falta de conocimientos sobre modelos de prevención exitosos.

En los proyectos y experiencias diseñados con cierta rigurosidad se aprecian dos dimensiones fundamentales en el énfasis de las propuestas: 1) *aquellos que se dirigen directamente a las manifestaciones que desembocaron en la alarma por la violencia escolar* y 2) *aquellos que enfatizan la preocupación por la violencia en la sociedad misma para enmarcar el diseño de las propuestas*. Esta tendencia aparece principalmente en América Latina.

Las experiencias y proyectos que previenen la violencia son estrategias de trabajo en ámbitos escolares y apuntan principalmente a tres tipos de objetivos: 1) *aminorar el impacto de la violencia proveniente de los factores estructurales*, 2) *disminuir las formas de solución violenta de los problemas y conflictos* y 3) *desarrollar una convivencia solidaria y constructiva*.

Estos objetivos, a su vez, son implementados de acuerdo a los enfoques que se tengan de la violencia, de la sociedad y los derechos, así como en relación a los diversos niveles de prevención y atención que se enfaticen.

4.1 Orientaciones de los programas y proyectos

4.1.1 El enfoque de adolescencia y juventud en los proyectos

En la revisión de las experiencias y proyectos se pudo apreciar que está casi ausente en los marcos conceptuales, la reflexión explícita sobre *quiénes son los y las adolescentes contemporáneos* en sus diversas situaciones. Lo más cercano a ello fue la mención del ciclo de vida, donde se reconocen las diferencias con la niñez y se destaca el tránsito a la adultez y los énfasis en la participación juvenil. Sin embargo en la orientación de las estrategias de los proyectos subyacen los paradigmas que hemos identificado como Etapa Preparatoria, Etapa Problema y Etapa de Desarrollo Integral (Krauskopf, 2003).

En aquellos proyectos que conciben la adolescencia como una *etapa preparatoria* se trata el período como una *transición a la adultez*. Los estudiantes no aparecen, necesariamente, como sujetos sociales, sino que se destaca su incompletud para proveerles de las capacidades que les permitirán ser, en el futuro, adultos socialmente valiosos y satisfechos con sus vidas. Son los mayores quienes tienen todas las respuestas para esta generación de relevo. Este enfoque provee de valiosas estrategias para el desarrollo en la adolescencia y su principal problema es *no trabajar con estrategias de convivencia y colaboración intergeneracional*.



Los proyectos que conciben la adolescencia como etapa problema, enfatizan las transgresiones, daños y vulnerabilidad, principalmente a un nivel *sintomático* y se encuentran frecuentemente asociados a experiencias que pueden: 1) tener una perspectiva represiva; 2) tratar clínicamente el problema; 3) ubicar a los adolescentes que presentan déficit, dificultades emocionales o sociales en establecimientos o programas especiales. Es en este enfoque de la adolescencia donde se encuentran la mayor parte de los *programas reactivos y reduccionistas que tienen problemas de efectividad*.

Los proyectos que conciben a la adolescencia como *etapa de desarrollo integral* incorporan el enfoque de derechos, la construcción de la ciudadanía y el reconocimiento de las capacidades de actor estratégico que poseen las juventudes. Por lo tanto se establecen estrategias de *colaboración intergeneracional* y el reconocimiento de importantes códigos juveniles tanto en el plano interpersonal como en la proyección social, artística, etc. En este enfoque se encuentran los proyectos que enfatizan la *convivencia social con mayor o menor amplitud y la participación juvenil*.

4.1.2 La violencia de los países en los planteamientos de los proyectos

La construcción del enfoque de violencia se ha dado con el aporte desde diferentes regiones, cada una de las cuales posee una visión del fenómeno que lo enriquece y lo particulariza, así como también, cada una está condicionada por contextos con diferentes características políticas, económicas, de organización estatal, entre otras.

El conocimiento de las características del país, la presencia en este de la violencia y el nivel con que se analizan las modalidades y los efectos de estos fenómenos son factores que contribuyen a la fortaleza de los proyectos. En la búsqueda efectuada en esta consultoría, se apreció que, entre los países donde la violencia es un hecho social de gran magnitud, Brasil y Colombia habían contado con rica información y experiencias en el análisis de la violencia. Por otra parte, en Europa, se dieron los proyectos pioneros y luego, la integración de la región contribuyó con su respaldo político.

Para América Latina, en el caso de Brasil, se reportan en los proyectos, datos provenientes de estudios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se destaca que en el país se pierde, por año, como consecuencia de actos de violencia dentro y fuera de la escuela, el 10.5% del Producto Interno Bruto (PIB).

Considerando que muchos actos de violencia ocurren dentro del ambiente escolar, el costo para las escuelas también es significativo. Además, la violación de los derechos humanos en las escuelas tiene relación directa con el aumento de la deserción escolar. En este caso, los costos y consecuencias podrían ser mayores debido a la pérdida de productividad de los alumnos-víctimas, así como también al comprometer la formación de ciudadanía en las víctimas.

Se mencionan diferentes datos estadísticos, que relatan el aumento de niños y adolescentes involucrados en actos de violencia, lo que se intensifica con el acceso y disponibilidad de armas de fuego, así como al crimen organizado alrededor del tráfico de drogas.

La cultura de violencia asociada a la exclusión fue un factor fundamental en los enfoques del programa de Paz nas Escolas. En su planteamiento señala que *la violencia en las escuelas brasileñas, es un fenómeno real que, en la actualidad, se inserta inexorablemente en la agenda política de esta nación*. El departamento



que ejecuta este programa, establece que se trata de un fenómeno multicausal y complejo que demanda de análisis y estudios más profundos. La pobreza, el desempleo, las desigualdades sociales y la falta de oportunidades para los jóvenes, así como la insuficiente e inadecuada presencia del Estado aumentan e intensifican las manifestaciones de la violencia en el país.

Los proyectos exitosos brasileños reconocen el peso de la *violencia estructural* y constatan que el impacto de la violencia en las escuelas es mucho más amplio que lo que puede parecer a simple vista, ya que encubre desdoblamientos estructurales, de los cuales algunos son evidentes y otros implícitos. Sin embargo, no se trata solo de un fenómeno circunscrito a factores estructurales de orden socio-económico; *la violencia debe ser entendida, también, en el ámbito cultural y psicosocial de los individuos, los grupos y la sociedad.*

En Colombia, en el marco del proyecto Programa Habilidades para la vida, se destaca que la imagen de la violencia armada es muy fuerte, además de la violencia difundida por los medios de comunicación masiva y la existencia de programas de entretenimiento cargados de manifestaciones de violencia. Todo ello refuerza en el imaginario de las personas, que *lo normal y corriente es hacer la guerra; que la vía de resolución de conflictos es el sometimiento de los otros y otras por vía de la fuerza.*

Este proyecto identificó factores que provenían de la exclusión mediante una evaluación participativa realizada entre 1991 y 1993. Allí encontró evidencias en relación a las condiciones de vida de los adolescentes que asistían a sus centros educativos ubicados en lugares donde viven grupos sociales desfavorecidos, específicamente zonas urbanas marginales.

Determinó que, *además de los componentes de pobreza, se hallaban presentes factores de inseguridad, deficiencias en su relación familiar y asimilación de valores vigentes en su medio como la consecución de dinero fácil, y los comportamientos violentos como manera de relacionarse entre las personas, entre otros.* Valores como la honestidad, la resolución no violenta de los conflictos, la tolerancia, o la ternura parecían alejados de la realidad de un gran sector de la niñez (Bravo, 2003). Los índices de abandono escolar para 1999 eran elevados: 3.11% para el grado 5° y 9.19% para el grado 6°, especialmente para los grupos desfavorecidos.

En Europa, el dramatismo de *la violencia en las escuelas* es la realidad que impregna la visión de la realidad nacional y deriva en el apoyo a la estructuración de proyectos. Ello arranca en 1983, cuando tres adolescentes varones del norte de Noruega se suicidaron, probablemente como consecuencia de una severa intimidación de parte de sus pares escolares. A partir de ese momento el Ministerio de Educación del país comisionó a Dan Olweus para llevar a cabo una investigación a gran escala y desarrollar un proyecto para este tipo de problemas.

Más adelante, en los años 1989-1990, el tema de la intimidación comenzó a ser destacado en los medios de comunicación masiva y una preocupación pública para la población inglesa. Para ese entonces el Departamento de Educación (DFE) no había llevado a cabo acciones específicas en relación con la intimidación, no se había considerado este como un tema de mayor importancia en el sector educación. A pesar de ello, uno de *los primeros estudios de la Universidad*, logró atraer la atención de los



medios de comunicación, al señalar que los hallazgos sugerían que las tasas de ‘haber sido intimidado’ eran considerables; inclusive en dos de las escuelas encuestadas este dato era el doble que lo hallado en Noruega. A partir de esto, los medios publicaron frases como “¿Es Gran Bretaña la capital de la intimidación en Europa?”. Dicha afirmación fue injustificada, ya que no existía en ese momento suficiente información para realizarla, pero fue útil pues despertó a la opinión pública. Así se dieron condiciones propicias para el proyecto contra la intimidación de Sheffield.

En el marco de los proyectos de España se destacan dentro de la realidad de la vida escolar los fuertes conflictos, malos tratos y abusos entre escolares y emergen los proyectos que buscan la cabida a la prevención dentro del sistema educativo, donde no había espacio previamente para los aspectos del desarrollo social y, se ignoraba, casi totalmente, el valor del desarrollo emocional y afectivo.

4.2 El respaldo político y universitario en los proyectos

La capacidad del sector político de valorar la trascendencia de los problemas de violencia y, en consecuencia, dar su respaldo a los proyectos que proponen de modo riguroso, el trabajo con el ámbito escolar para la promoción del desarrollo y prevención de la violencia, es un factor fundamental para su fortalecimiento. Los sistemas de administración escolar difieren entre los estados: las naciones europeas y las latinoamericanas establecen una autoridad nacional, centralizada para las escuelas en tanto, en los Estados Unidos, la autoridad sobre las escuelas públicas siempre ha residido en cada uno de los estados. Sin embargo, en este país, la presencia del nivel nacional se ha tornado más importante en el apoyo a los estados para iniciativas educativas y diversos programas como en el caso del Programa de Escuelas Seguras y Libres de Drogas del Departamento Federal de Educación.

A continuación damos cuenta del respaldo en varias experiencias que corresponden a los proyectos estudiados.

En 1998, a partir de las manifestaciones de violencia observadas en Brasil, en la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, se instaló un grupo de trabajo interdisciplinario en el Departamento de la Niñez y la Adolescencia, que tenía como objetivo, estudiar, evaluar y proponer medidas para la reducción de la violencia en las escuelas, partiendo de los principios establecidos en el Código de la niñez y la adolescencia y las directrices de la Política Nacional de Derechos Humanos, considerando la necesidad de contar con más información sobre las formas de violencia y su manifestación en la vida escolar, como un factor indispensable en la búsqueda de soluciones. El monitoreo y evaluación se orientó de acuerdo a los programas estratégicos del Ministerio de Planificación destinados a los programas del Gobierno Federal. Todo ello se vio respaldado por el marco de asistencia del Fondo de Población a las macropolíticas sociales de Brasil, específicamente dentro del proyecto de Seguridad en las Escuelas. La cooperación internacional es también muy importante en el caso del proyecto Abriendo Espacios, donde se cuenta con el apoyo de UNESCO.

Los importantes lineamientos estratégicos que constituyeron el proyecto Paz nas Escolas permiten que se vincule con el proyecto Ciranda da paz con un sistema de acompañamiento y evaluación realizado junto con la Secretaría Nacional de



Derechos Humanos a través de la observación regular y sistemática del desarrollo de las actividades, uso de los recursos, cumplimiento de metas y resultados. El papel de los municipios es central en estos y otros proyectos como es el caso de Educar para la paz, experiencia de Mediación Escolar en la Costa Atlántica Argentina.

En Colombia, el Programa Habilidades para la vida, puesto en marcha por la organización Fe y Alegría, contó con el apoyo del Banco Mundial y OPS y nació a partir de un contrato realizado con el Ministerio de Salud, lo que permitió su implementación en los centros educativos donde desarrolla labores.

En Inglaterra influyó la información sobre el éxito del proyecto desarrollado en Bergen, Noruega y los organismos de derechos humanos lo incorporaron como tema de interés. A partir de esto la Gulbenkian Foundation inició un proceso de 10 años, en el cual la intimidación pasó a ser un área prioritaria de apoyo y financiamiento de varias iniciativas relacionadas. Uno de los proyectos financiados por esta fundación fue el desarrollo de una encuesta en las escuelas, realizado por la Universidad de Sheffield. Dicho instrumento se basó en el formato del cuestionario Olweus, adaptado para su uso en las escuelas inglesas.

El cuestionario se validó en varias escuelas y, posteriormente se aplicó a 24 escuelas del área de Sheffield. Ello dio lugar a un primer esbozo sobre la dimensión de la intimidación en las escuelas de Inglaterra. Los resultados difundidos por la prensa llegaron a elevar los cuestionamientos hasta el Parlamento, que responsabilizó al Departamento de Educación del desarrollo de una campaña de ataque e intervención contra la intimidación.

Esto condujo al desarrollo del Proyecto Sheffield, el primero y todavía hoy el más sustancial y monitoreado proyecto de intervención realizado en Inglaterra. El equipo de investigación del proyecto consideró prioritario desarrollar una política contra la intimidación ya que proveía de un marco esencial para la realización de las acciones en las escuelas. El proyecto produjo una hoja de información que delineaba los estadios que esta política debía cubrir: concientización alrededor del tema, consultas dentro de la escuela, desarrollo del contenido de la política, amplia divulgación de la política, implementación de la política y por último, evaluación de su efectividad.

En Europa los mecanismos de integración han facilitado que el respaldo político se articule entre los países fomentando el conocimiento comparativo y promoviendo importantes medidas. Se considera la violencia escolar como uno de los problemas más perversos por lo que necesita una intervención seriamente planificada en la que debe involucrarse a todos los que se ven implicados o afectados por ella, es decir los escolares, los docentes, las familias y la sociedad en general. El Consejo de Europa, establece que la lucha contra la violencia es algo que afecta a todos, lo que deriva en la responsabilidad de llevarlas a cabo por las Administraciones de los Estados y las Regiones.

En España, el proyecto ANDAVE es desarrollado por el grupo de investigaciones psicopedagógicas, hoy en la Universidad de Córdoba, en acuerdo con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla. De acuerdo con el equipo del ANDAVE esta es una opción que no puede ser marginal, sino central, de ahí que se valore positivamente haber trabajado cerca de los poderes públicos, aunque reconoce que no es fácil. El proyecto SAVE es financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, a cargo de la Universidad de Sevilla.



Puede apreciarse en este recuento de casos que, las características de las realidades nacionales, indagada mediante investigaciones de base que aporten a su conocimiento, divulgación e incidencia, tienen una gran importancia para la calidad del desarrollo de los proyectos con participación de las *universidades y organizaciones de la sociedad civil*, todo lo cual contribuye a la obtención del *respaldo político, financiero y técnico nacional e internacional*.

4.3 Los planteamientos de los proyectos para enfrentar la violencia

Puede apreciarse que gran parte de los proyectos trabajan sobre nuevos mecanismos para atender a la *creciente conflictividad en la convivencia escolar*. Se reconoce la necesidad de promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa así como garantizar el derecho de los alumnos a recibir orientación y a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión. La mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos.

Los enfoques mencionados pueden implementarse combinando diversos planteos estratégicos en su aplicación, encontrándose los siguientes: desarrollo y ciclo de vida, participación juvenil en diversos grados, predominio ecológico, represivo, niveles individuales, familiares, intraescolares, comunitarios, presencia de compromiso político.

La mayoría de los programas y proyectos latinoamericanos y europeos se dirige hacia intervenciones que permitan mejorar el *clima escolar y la convivencia en las escuelas*. Estas pueden ir desde el establecimiento en los centros educativos de reglas y sanciones claras para actos considerados violentos hasta el entrenamiento de docentes y alumnos específicos como mediadores de conflictos. En mayor o menor grado, se da importancia al desarrollo personal de los estudiantes tanto en el campo de los derechos, como en de las habilidades y autoestima.

Los programas y proyectos dirigidos a trabajar la *cultura de paz* involucran a las instituciones como otro actor comunitario más en el espacio local y nacional. Consideran la violencia como un fenómeno social que se manifiesta en diferentes ámbitos, entre ellos la escuela. Concentran sus esfuerzos en la comprensión de los fenómenos violentos, en la *resolución de conflictos, la construcción de la coexistencia pacífica y en la capacitación para la convivencia social*.

La convivencia es relacionada al desarrollo de la paz y esta es considerada parte del colectivo. De allí que una gran variedad de sectores, más allá de la fuerte presencia estatal, han mostrado iniciativas, como el Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores en Puerto Rico, cuyo programa de relaciones con la comunidad y de responsabilidad social, está dirigido a sensibilizar y comprometer a la ciudadanía sobre el problema de la violencia escolar, promover un ambiente de paz en las escuelas y contribuir en la búsqueda de soluciones viables y efectivas al problema de la violencia en las escuelas del país.

Afines con este enfoque se encuentran algunos programas y proyectos que trabajan desde la *ciudadanía y los derechos humanos, que incluyen, también, la articulación con actores más allá del establecimiento escolar*. Se enfocan en informar y generar



conciencia sobre los derechos y responsabilidades de cada persona, el ejercicio de su ciudadanía desde el marco de la participación civil, considerando todo ello como un factor de protección antagónica de los actos violentos, que incide en las relaciones interpersonales y en la construcción de la ciudadanía.

Los programas y proyectos que parten de premisas de orden macrosocial han derivado en estrategias dirigidas a la *educación para la paz y la mediación*. En ambos casos se observan intervenciones dirigidas a la sensibilización de la realidad social de las comunidades, la inclusión del centro escolar como un actor comunitario más, el acercamiento entre comunidades étnicas, la regulación de la conducta a través de sanciones, entre otras.

El enfoque de derechos con visiones más amplias del fenómeno de la violencia es característico de experiencias que incluyen formas de participación activas de los niños y adolescentes y tienden a ser más comunes en América Latina que en Europa. En este último continente, los proyectos tienden a concentrarse en el ámbito escolar, se enfatiza en la *regulación, la identificación de población en riesgo* de involucrarse en actos violentos que, en algunos casos como Alemania y Bélgica, hacen referencia específica a personas inmigrantes, *la educación intercultural y el entrenamiento en habilidades para la resolución alternativa de conflictos*.

En los EE UU, además de las experiencias basadas en el *enfoque de Tolerancia cero* (desarrollados en la sección 3 de este documento), se ha encontrado un predominio de *intervenciones específicas sobre contextos claramente delimitados, los individuos y grupos*, donde se entiende la adolescencia fundamentalmente como etapa preparatoria. *En los programas y proyectos que parten de premisas más clínicas y un mayor énfasis en los individuos y grupos existe más información de evidencias y una metodología cercana a la investigación científica cuantitativa: cuestionarios, grupo control, seguimiento*.

Hemos encontrado también importantes programas preventivos que actúan trabajando, con las familias, las condiciones de crecimiento y desarrollo de los sujetos, desde antes de su nacimiento. Muchos de ellos tienen excelentes programas de seguimiento y evaluación longitudinales.

Las perspectivas sobre la posible causalidad de los actos violentos llevados a cabo por niños, adolescentes y jóvenes que subyacen a las tendencias señaladas pueden resumirse como:

1. Una perspectiva que se *fundamenta en aspectos sociales* tales como la desigualdad en la distribución de la riqueza en las sociedades, el desequilibrio de poder existente entre las mayorías y las minorías étnicas que conviven como producto de los procesos de migración, la exclusión socioeconómica y cultural, entre otros. En este sentido se establece que los actos violentos de los jóvenes corresponden al reflejo de la violencia social generalizada y la inequidad.
2. Otra perspectiva aborda los eventos violentos como un comportamiento de *orden individual y grupal*. En esta perspectiva la intimidación o Bullying es uno de los aspectos más estudiados y se le brinda importancia en la escalada de la violencia. En el plano causal se da gran importancia a la carencia o deficiencia de habilidades de tipo cognitivo, emocional y social considerando que su desarrollo contribuye a la adaptación exitosa de los jóvenes a su contexto y reduce la probabilidad de adoptar estilos de vida criminales.



Los proyectos que trabajan la intimidación tienen una larga trayectoria en la historia de la prevención de la violencia escolar y cuentan con una rica gama de instrumentos para la recolección de evidencias, así como un gran número de publicaciones que informan de sus planteos y resultados.

3. También se encuentran programas y proyectos que hacen una vaga o ninguna conceptualización de la violencia, lo que tiende a traducirse, en ocasiones, en abordajes metodológicos poco consistentes y precisos. Una hipótesis explicativa respecto de la existencia de este tipo de intervenciones es que se trata de dar respuestas a presiones y fuertes inquietudes de la sociedad sobre el tema de la violencia en las escuelas y se estructuran alrededor de un activismo bien intencionado y tranquilizador más que en la construcción rigurosa de estrategias efectivas.

A diferencia de las tendencias anteriores, donde se aprecia una explicación causal científica de los fenómenos, en el activismo coyuntural ello es más bien eludido con difusas sustentaciones de un activismo, a menudo disperso. Aquí no están ausentes los énfasis en enfoques represivos.

La debilidad de las conceptualizaciones y de una metodología articulada se debe, posiblemente también, a la falta de conocimientos sobre los fenómenos y los avances en su manejo, así como de la carencia de recursos técnicos y humanos para su aplicación.

Puede concluirse que, en Latinoamérica, se han privilegiado las intervenciones dirigidas hacia la promoción del desarrollo y la prevención primaria, mientras que en Europa y EE UU van desde la prevención primaria, pasando por la secundaria y la terciaria (intervenciones dirigidas al apoyo y recuperación de quienes han sido víctimas de actos violentos).

Se encuentra una relación directa entre el tipo de proyecto o programa y la conceptualización de la violencia. Aquellos proyectos que la presentan, frecuentemente, tienen una mayor coherencia en todas sus fases.

4.4 El problema del reporte y obtención de las evidencias

A lo largo de todo el documento, y en los anexos, se encuentra información sobre intervenciones que no han demostrado su efectividad en la prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes, incluso, de experiencias que son contraproducentes.

El nivel de las evidencias varía con la naturaleza de las intervenciones. Las mejores evidencias muestran cómo incrementar la efectividad, su aceptabilidad, sus beneficios y su replicabilidad y estas se encontraron tanto en las formas de evaluación cualitativas como en el caso de Paz nas Escolas, como en las cuantitativas como en el caso de proyectos sobre habilidades. Las evidencias no siempre pueden ser generalizables, pero permiten profundizar la información científica enriqueciéndola con la sistematización de las innovaciones en la práctica. Sin embargo es un ejercicio aun poco desarrollado en los proyectos de prevención de la violencia en las escuelas.

Los resultados de esta consultoría coinciden con los autores como Smith (2004) y Avalos (2003), cuando señalan que, en gran parte de los proyectos de América Latina (en un menor grado también en Europa), las evidencias son escasas, o no se reportan. La mayoría de los programas y proyectos no informan haber efectuado evaluaciones para alcanzar evidencias.



Otro fenómeno que encontramos con bastante frecuencia en proyectos latinoamericanos fueron reportes de éxito que no cuentan con datos que los respalden, como también la presentación del número de participantes o actividades, productos, materiales, publicaciones, divulgación, manuales como evidencias. Esto muestra diversos problemas: 1) la carencia del diseño de la evaluación, 2) una confusión entre las metas y las estrategias que lleva a considerar el cumplimiento de actividades y la generación de productos como evidencia de éxito del programa y 3) la falta de identificación apropiada de cuáles podrían ser los indicadores de reducción de la violencia y promoción del desarrollo como fruto del proyecto.

En los EEUU se encontró el mayor número de proyectos evaluados, con evidencias de efectividad y la proporción más grande de réplicas, quedando, en este sentido, por sobre Europa y América Latina.

De esta revisión se puede concluir que la falta de evidencias parece deberse a diversos factores: 1) *la identificación de resultados de éxito no fue diseñada junto con el proyecto*, 2) *no hay conocimiento de instrumentos y técnicas para recopilar las evidencias*, 3) *la falta de recursos*, 4) *la masividad o falta de planeamiento integral de las intervenciones no diferencia, para la valoración de los resultados, los éxitos de proceso y los éxitos que reflejan la mejoría de la situación.*

Por otro lado, es importante reconocer que el enfoque social hace que, en ciertos proyectos, *la metodología del diseño cuasi experimental no sea la más apropiada* y solo recientemente están surgiendo experiencias que han puesto a prueba determinadas *metodologías cualitativas* y demostrado su utilidad.

No debe negarse la importancia de las evidencias encontradas, aunque no sean necesariamente completas ni alcancen la perfección. Existen los datos que muestran sobre intervenciones que funcionaron y que se presentan en la sección siguiente, en los proyectos seleccionados. Algunos resultados muestran éxito, pero *necesitan más investigación para demostrar su efectividad* en prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes.

4.5 El problema de la medición para la obtención de las evidencias

Greif y Furlong (en prensa) señalan que las *listas de comportamientos*, que constituyen muchos de los cuestionarios que se utilizan para la obtención de evidencias cuantitativas, tienen limitaciones, puesto que los participantes solo responden con los comportamientos que están listados explícitamente, los cuales pueden no captar todas las experiencias pertinentes.

A pesar de la variedad de medidas promisorias existentes, como son los trabajos de Reynolds (2003) y Sweater (2001), el Cuestionario Intimidador-Víctima desarrollado originalmente por Olweus en 1978 y ampliamente modificado mediante un gran número de estudios, sigue siendo el método más popular para la evaluación de la intimidación (Pellegrini, 2001). Recientemente la Organización Mundial de la Salud lo administró a 15.000 jóvenes americanos (Nansel et al., 2001).

Por otro lado, aún cuando se encuentren evidencias debidamente reportadas, como es el caso en los proyectos que previenen la intimidación, existen problemas para llegar



a conclusiones precisas. Estas dificultades provienen tanto de la fragmentación de las mediciones como de la contaminación de dimensiones y términos donde se mezcla la intimidación con otros tipos de acoso o abuso (Greif y Furlong, en prensa). Hamby y Finkelhor (2000) previenen acerca de preguntar solo sobre un tipo de victimización y no otros, lo cual limita la comprensión de la concomitancia de experiencias en su causalidad e interacciones. Esto afecta cuestionarios muy en boga como el California Student Survey y son aspectos críticos para poder asesorar las respuestas de la escuela y el diseño de sus intervenciones.

Devine y Lawson (2003), a partir de la revisión que efectúan, reportan que existen al menos dos peligros fundamentales que derivan de la concentración de las llamadas aproximaciones 'científicamente rigurosas'. La primera es metodológica: la valorización de la investigación cuantitativa y el análisis correlacional (basado en el modelo de las ciencias naturales) puede marginar la investigación cualitativa y el análisis de discurso (Morrow, 2000).

El segundo problema es sustancial a la metodología utilizada. Por concentrarse en *mediciones exactas y el conteo de los incidentes*, el estudiante individual (también el maestro, o el padre) se convierte en la unidad de análisis de los trabajos de investigación. Esta 'aproximación por conteo' *deja afuera a las grandes entidades sociales: la escuela como institución, los ministerios de educación, las filosofías pedagógicas y otras superestructuras.*

Consideran estos investigadores que la concentración en los actos de violencia individual y la 'psicologización' de la teoría del problema a menudo enmascara y oculta las inequidades subyacentes, incluyendo las causas en la estructura social que ya se han podido identificar. Concluyen que las raíces de las causas de la violencia escolar aún no han sido identificadas ni trabajadas, por lo que *las bases para la práctica y la política aún son frágiles (op.cit:347, 348).*

Devine y Lawson valorizan las *investigaciones cualitativas*, incluyendo las orientaciones hacia el empoderamiento y la evaluación etnográfica (Fetterman, 2001), pues pueden ser una de las herramientas más poderosas para investigar las intrincadas y sutiles complejidades de la violencia escolar, en parte porque representan las voces de las historias de las víctimas, perpetradores y espectadores.

4.6 Lineamientos de acción

A pesar de los diferentes enfoques desde los cuales parten las intervenciones, algunas estrategias utilizadas para su desarrollo son comunes entre sí. Sin que se pretenda ser exhaustivo mencionamos abreviadamente las más frecuentes:

- Información y sensibilización: El uso de la información en la sensibilización y la incidencia. Incluye campañas, encuentros, debates, animación, distribución de los materiales producidos.
- Capacitación en orientaciones conceptuales y operativas: Son grupales. Se brindan a diversos actores del proyecto. Con estos fines se producen materiales para uso interno y externo del centro educativo.

- Entrenamiento en habilidades para el desarrollo: Habilidades sociales y afectivas con un enfoque amplio y otras dirigidas a la negociación, mediación, y resolución de conflictos, programas de habilidades conductuales y cognitivo-conductuales de alta especificidad. Se brindan a diversos actores del proyecto.
- Atención directa: Modalidades para la consulta y tratamiento a víctimas y agresores. Está más informada en los proyectos europeos y de EEUU. Es indudable que también se efectúa en el ámbito latinoamericano, pero no se encontraron investigaciones ni proyectos estructurados alrededor de este enfoque, que lo reporten.
- Modificación de contexto: Acciones sobre el ambiente y la dinámica en ámbitos como el hogar, la escuela y la comunidad.
- Programas vinculados a políticas y legislación que presentan diversos niveles de formalización: Estos programas contemplan como aspecto fundamental la formalización de los compromisos entre las entidades y actores involucrados mediante convenios, contratos, etc. Ello ha demostrado tener gran importancia para la efectividad e incluye efectuar también la formalización con los actores al interior del ámbito escolar.

5. Los proyectos exitosos seleccionados

5 Los proyectos exitosos seleccionados

La reflexión y representación que se haga de los ejes conceptuales con que se entiende la escuela como ámbito de violencia dan base a las estrategias encontradas. Los énfasis son diversos en las diferentes regiones estudiadas.

En los proyectos que presentamos del Brasil, la escuela representa un espacio privilegiado de socialización y dependiendo de la promoción de los comportamientos, esta socialización puede ser constituida con base en relaciones defensivas o propositivas. Esta última perspectiva es la elegida por los proyectos. El impacto de la violencia se encuentra directamente asociado a la capacidad de aprendizaje de los alumnos en la construcción de su ciudadanía. Es la promoción de mecanismos propositivos como el diálogo y la participación en las relaciones sociales que apoyan el desarrollo psicosocial y humano de niños y jóvenes. Una consecuencia de esta mirada es, por ejemplo, el proyecto Ciranda da paz orientado a desviar la violencia en las escuelas hacia la construcción de una cultura de paz promoviendo una nueva relación entre la policía, escuela y comunidad. El policía deja de verse como un mero represor para pasar a ser una persona que vive los problemas, brinda apoyo en las más diversas situaciones y es promotor de los derechos humanos y de la paz.

La mayor fuerza del programa Paz nas Scuolas se encuentra en la cooperación horizontal. El alcance de sus objetivos se dificultaría si estuviese diseñado por una directiva de arriba hacia abajo, como un programa que aplica un modelo preconcebido por técnicos y fuera ejecutado por agencias gubernamentales. La cooperación con los órganos públicos permite la utilización de su capacidad institucional para capacitar actores que en la práctica, estarán conduciendo el proceso, profesores y los policías con organismos no gubernamentales niños y adolescentes, tanto como protagonistas de su propio desarrollo.

En el Programa Habilidades para la Vida se cuestionan las formas tradicionales de educación y las formas sociales esperadas en los comportamientos de adolescentes y jóvenes a partir del empoderamiento resultante de la intervención. Ser asertivos modifica directamente la relación con sus pares de edad, sus profesores, padres y madres de familia y establecen maneras respetuosas de resistirse a la tradicional sumisión esperada en las relaciones sociales escolares.

Por otro lado, en los países desarrollados, el énfasis es mayor en un enfoque ecológico y se preocupan de las dificultades que presentan las escuelas como ámbito de convivencia así como el incremento de inseguridad en las mismas. Sus metas son construir factores protectores, disminuir el riesgo de problemas conductuales y maladaptación social y mejorar la calidad de la ecología en el salón de clases.



Un ejemplo es el Programa de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program) orientado a reducir la intimidación y las conductas antisociales asociadas entre los niños de escuelas medias a través de la intervención en múltiples niveles del ambiente escolar. En su enfoque consideran crítica la reducción de la intimidación por medio de una atmósfera escolar caracterizada por: la calidez, el cuidado y la involucración de los adultos con relación a los niños y adolescentes, la aplicación de límites para conductas inaceptables, la aplicación de consecuencias no hostiles y no físicas cuando las reglas son violadas y/o se presentan conductas inaceptables.

En España, los Proyectos Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE) y Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) son paradigmáticos en el campo de las estrategias orientadas a mejorar la convivencia escolar. Se trata de una concepción sistémica y ecológica de la convivencia escolar, donde cada proceso puede ser causa o efecto de la aparición de otros. Una visión que incluye la idea de que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades técnicas sino un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones interpersonales en la que se distinguen microsistemas humanos articulados entre sí (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Como señala Ortega, se trata de un modelo de intervención educativa que, partiendo de un análisis ecológico, va más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas.

Los proyectos estudiados de Europa y EEUU desarrollan las medidas necesarias para cambiar el clima de relaciones interpersonales en los centros educativos y hacer de éstas un escenario en el cual se rechace el abuso, la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimule la cooperación y la solidaridad. Se trata de prevenir y paliar el problema de la violencia interpersonal entre iguales, favorecer el clima general de convivencia y, por tanto, poner en evidencia hasta qué punto la violencia es disruptiva, además de moralmente perniciosa.

En todos los países se coincide con la necesidad de fomentar el desarrollo mediante competencias para la vida e introducir estos componentes en los proyectos. Un ejemplo exitoso de dicha perspectiva es el programa de Promoción de estrategias de pensamiento alternativo (Promoting alternative thinking strategies -PATHS-). Este es un programa de tipo individual y sus intervenciones van dirigidas a modificar los pensamientos, creencias, actitudes y/o conductas de las personas.

Las características generales de los proyectos se presentan en el cuadro resumen a continuación. Allí se especifica su nombre, la clasificación del enfoque prevalente de acuerdo a la sistematización de esta consultoría, los objetivos se presentan tal como son consignados originalmente en los proyectos y se esbozan algunas de las actividades correspondientes a las estrategias de acuerdo a la información recopilada.

Puede apreciarse que la mayor parte de los proyectos integran los diversos enfoques preventivos que se han demostrado efectivos. Los proyectos completamente desarrollados pueden encontrarse en los anexos, tal como se indica a pie de página⁴.

4 Habilidades para la Vida, pág 107; Paz nas Escolas, pág.123; Ciranda da Paz, pág.88; Abriendo Espacios, 128; Prevención de la Intimidación, 160; Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo, 162; Proyecto Sevilla Anti-violencia, 138; Proyecto contra la Intimidación, pág.136.

**Características Generales de los Proyectos exitosos**

País y Nombre	Enfoque	Objetivos	Estrategias
Colombia, Programa Habilidades para la vida	Cultura de paz, convivencia, derechos humanos Habilidades para la vida	Taller, encuentros, foros, charlas.	Contribuir al desarrollo humano integral, la promoción de la convivencia pacífica en determinados valores socialmente deseables, el fomento de estilos de vida saludable y la prevención de problemas psicosociales, a partir de su implementación en la población escolarizada en la educación básica.
Brasil, Programa Paz nas escolas	Cultura de paz, derechos humanos y participación juvenil	Contribuir a la reducción de la violencia entre niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas del país. 1. Aumentar las acciones de movilización social y las organizaciones juveniles que apoyen en las escuelas el desarrollo de comportamientos individuales y colectivos que promuevan la paz. 2. Fortalecer las acciones de la sociedad complementarias al esfuerzo de la escuela, que contribuyan al efectivo enfrentamiento de la cuestión de la violencia. 3. Construir propuestas para una nueva relación entre la policía y la escuela, basada en una perspectiva de derechos humanos, dirigido al cambio de comportamientos y actitudes violentas. 4. Ampliar la discusión sobre la cuestión de la paz en las escuelas a la sociedad y los gobiernos buscando fortalecer el proceso de construcción de la ciudadanía. 5. Producir conocimientos e información que puedan instrumentalizar a la sociedad y los gobiernos a través de acciones de reducción de la violencia que puedan ser utilizadas en una mejor definición de indicadores y metas para el Programa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Movilización social ● Ampliación de las acciones de la sociedad complementarias a la escuela ● Construcción de una nueva relación policía-escuela ● Difusión del tema de la paz en las escuelas ● Producción de conocimientos e informaciones



Características Generales de los Proyectos exitosos

País y Nombre	Enfoque	Objetivos	Estrategias
Brasil Abriendo Espacios	Cultura de paz y ciudadanía Convivencia y clima escolar	Contribuir para la reducción de los niveles de violencia registrados en los fines de semana que, en lo que respecta a los jóvenes, son mayores que en los días hábiles	Talleres de diferentes áreas: deportivos, artísticos, tecnológicos, entre otros, según la necesidad de cada una de las comunidades. <ul style="list-style-type: none"> ● Involucramiento de voluntarios jóvenes. ● Desarrollo de actividades en el espacio escolar durante los fines de semana.
EUA, Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)	Clima escolar, convivencia	Reducir la intimidación y las conductas antisociales asociadas entre los niños de escuelas medias a través de la intervención múltiples niveles del ambiente escolar.	Prerrequisitos: Conciencia e involucración de parte de los adultos. <p>Intervenciones en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación del cuestionario (Aplicación de encuestas a los estudiantes en forma anónima) ● Plenaria para socialización de los resultados ● Conformación del comité coordinador ● Entrenamiento al personal ● Establecimiento de grupos de discusión en el personal ● Supervisión efectiva durante los recreos <p>Intervenciones en el salón de clases</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reglas del grupo contra la intimidación ● Reuniones (plenarias) con los estudiantes del grupo sobre intimidación e interrelaciones ● Reuniones con los padres del grupo <p>Intervenciones individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Serias conversaciones con los intimidadores y las víctimas ● Serias conversaciones con los padres de los estudiantes involucrados ● Desarrollo de planes de intervención individual



Características Generales de los Proyectos exitosos

País y Nombre	Enfoque	Objetivos	Estrategias
EUA, Proyecto Promoción de estrategias de pensamiento alternativo	Clima escolar, convivencia Habilidades para la vida	Promover en niños competencias sociales y emocionales, incluidas la comprensión, expresión y el control de las emociones.	Este programa provee a los maestros y consejeros de un plan para ser usado a través de los años con grupos completos, bajo el marco de un desarrollo sistemático basado en lecciones, materiales e instrucciones para enseñar a sus estudiantes educación emocional, auto-control, competencias sociales, relaciones positivas entre pares y resolución de problemas interpersonales. PATHS brinda a los maestros un currículo sistemático y basado en lecciones ya desarrolladas, materiales e instrucciones por enseñar a sus estudiantes educación emocional, autocontrol, competencias sociales, relaciones entre pares positivas y habilidades para la resolución de problemas.
España, Proyecto Sevilla Anti- violencia Escolar (SAVE)	Convivencia, clima escolar	Desarrollar las medidas necesarias para cambiar el clima de relaciones interpersonales en los centros educativos y hacer de éstas un escenario en el cual se rechace el abuso, la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimule la cooperación y la solidaridad.	<ul style="list-style-type: none">● El programa de educación en sentimientos, emociones que fue visualizado como la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el camino idóneo para la educación en valores.● El programa de gestión democrática de la convivencia, visualizado como la necesidad de prestar atención a cómo se diseñan y se cumplen las convenciones, las normas y reglas que regulan la vida cotidiana en el aula y en el centro escolar.● El programa de trabajo en grupo cooperativo considerado como la elección idónea para la actividad instructiva; aprender y enseñar a partir de la consideración de que la unidad de la acción instructiva es el grupo de alumnos/as que se enfrenta a la tarea como una unidad humana de aprendizaje y desarrollo, conversando y regulando las iniciativas que dan lugar al cumplimiento de las tareas que sugiere el profesor/a.



Características Generales de los Proyectos exitosos

País y Nombre	Enfoque	Objetivos	Estrategias
Inglaterra, Proyecto, El proyecto contra la intimidación de Sheffield	Clima escolar, convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyar a las escuelas en la evaluación de la labor contra la intimidación ● Evaluar su éxito ● Producir material informativo para orientar a las escuelas sobre maneras de reducir la intimidación. 	<p>La estrategia central es la constitución de una “política escolar contra la intimidación”.</p> <p>Estrategias optativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias curriculares Estas estrategias desarrollaron materiales y actividades que podían ser utilizadas dentro del currículo cotidiano, para aumentar la conciencia en relación con la intimidación, fortalecer la conciencia con relación a los sentimientos de las víctimas e impulsar a los estudiantes a hablar (sentirse en el derecho) de hablar sobre la intimidación y qué podrían hacer acerca de ella. ● Trabajo directo con estudiantes El propósito de estas estrategias era trabajar directamente con estudiantes involucrados en problemas de intimidar y/o ser intimidado. ● Cambios en las áreas de juego y los recreos de almuerzo (18 escuelas) El propósito aquí fue mejorar la calidad de los recreos y las actividades de juego, teniendo en cuenta que se ha encontrado que la mayor proporción de intimidación se presenta en las áreas de juego.

En el cuadro que se presenta a continuación, se procura establecer cuáles fueron los medios para alcanzar las evidencias (columna evaluación) y cuáles fueron las evidencias de éxito reportadas. Cabe señalar que no siempre se pudo acceder a las modalidades precisas de construcción de las evidencias.

La construcción de evidencias se da tanto mediante técnicas cuantitativas como cualitativas. Es en el campo de la recopilación de evidencias cualitativas donde se puede apreciar el gran aporte metodológico de los proyectos exitosos de América Latina.

Las evidencias son sumamente valiosas, tienen diversos niveles de relación con el impacto, directos e indirectos y presentan características cuyo nivel de precisión varía. Se recogen en diversos contextos y actores: estudiantes, docentes, espacios del ámbito escolar y relaciones con el ámbito extraescolar.



Cabe destacar que en el ámbito escolar, no solo se analizan las tradicionales aulas de clases, sino espacios como los recreos y las zonas de almuerzo y la proyección del establecimiento escolar fuera del horario de clases, en su acogida a los estudiantes, sus intereses y sus relaciones. Por otro lado, en las relaciones extraescolares, las evidencias se recogen entre policías, padres y otros actores de la comunidad.

Como puede apreciarse, las evidencias son muy variadas, de diferente nivel de exigencias metodológicas y los indicadores van desde los cambios en los actores a la difusión, capacitaciones, réplicas, apoyos recibidos, convenios firmados, costo-beneficio. La riqueza de los indicadores puede apreciarse en la finalización de esta sección.

Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
Colombia, Programa Habilidades para la vida	Se realizó una sistematización del programa a nivel general, y su aplicación a nivel regional. La evaluación fue parte del Estudio Regional sobre Salud Escolar y Nutrición en América Latina. Banco Mundial y la Organización Panamericana de la Salud el cual estableció las evidencias del proceso.	<p>En los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cambios en la conducta en los alumnos, con impacto en sus familias ● Mejora en el manejo de conflictos ● Mayor facilidad para expresar sus emociones y sentimientos <p>En los docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cambios de conducta y actitudes de los profesores ● Buena aceptación del programa entre docentes y demanda espontánea de capacitación ● Manejo de situaciones difíciles en las comunidades educativas <p>Por fuera del circuito de Fe y Alegría:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Difusión por parte de instituciones oficiales nacionales (Ministerio de Salud) e internacionales (Organización) ● Acogida e implementación por parte de otras instituciones educativas en el nivel nacional e internacional ● Apoyo para la elaboración y prueba de materiales nuevos
Brasil, Programa Paz nas escolas	Informes gerenciales de avance semestrales y anuales según las orientaciones del Ministerio de Planeación, Organización y Gestión de los programas prioritarios del Gobierno Federal de Brasil. La evaluación es continúa durante el proceso, la evaluación del progreso y	<ul style="list-style-type: none"> ● Unidades federales: 19 estados de la federación se han involucrado en mayor o menor grado. ● Convenios firmados: Desde el 2000 hasta la actualidad, se cuenta con 60 cooperantes institucionales en el programa, entre organizaciones gubernamentales y organizaciones



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>los resultados se establece en función de readecuar y ampliar los objetivos, metas y actividades. Además las Secretarías Ejecutivas presentan informes del acompañamiento a las acciones desarrolladas por los proyectos, así como las prestaciones de cuenta establecidas por ley. Deben además presentar informes de los resultados alcanzados.</p> <p>Evaluación final del impacto en la sociedad brasileña.</p> <p>Los responsables del programa explicitan que no se parte de una metodología científica para la evaluación, sino de aproximaciones estructuradas a partir de informaciones prestadas por los propios agentes que implementan el programa en las distintas áreas del país.</p> <p>Desde el punto de vista cuantitativo, los siguientes ítems pueden ser analizados: unidades federales involucradas, convenios firmados, capacitación de profesores y policías (en esta categoría entran policías y guardas municipales), involucración del cuerpo docente y publicaciones.</p>	<p>no gubernamentales. Estas son entidades que trabajan con educación, seguridad, comunicación, combate a la violencia, cultura, estímulo a la ciudadanía, inclusión social y otros aspectos que se orientan hacia acciones que llevan a una cultura de paz y ejercicio de derechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacitación de profesores y policías: Se cuentan con cerca de 14000 policías capacitados en derechos humanos y 15500 profesores en la introducción de conceptos de ética y ciudadanía en el currículo. ● En términos de participación estudiantil se cuenta con cerca de 90000 alumnos en 3618 escuelas involucrados en este tipo de actividades. Según datos durante este período se crearon cerca de 188 asociaciones estudiantiles nuevas. ● Publicaciones: Cartillas, textos, libros sobre cultura de paz, ética, ciudadanía, formación de asociaciones estudiantiles, participación y otros.
<p>Brasil Abriendo Espacios</p>	<p>En Río de Janeiro, durante la primera fase del programa, tuvo lugar un proceso de evaluación con el objetivo de dar apoyo a las re-orientaciones y expansiones que por ventura pudiesen ocurrir futuramente. Esa evaluación adoptó dos enfoques complementarios. Uno de ellos fue el enfoque cuantitativo, tomando como base los estudios efectuados por medio de los cuestionarios respondidos por alumnos, directores y por el grupo de motivadores que trabajan en las escuelas participantes. El otro enfoque tuvo carácter cualitativo, y tuvo como base el desarrollo de grupos de foco establecidos en seis escuelas seleccionadas, formados por jóvenes que participaban en el Programa y por otros jóvenes que no tomaban parte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El Programa hizo posible la ampliación del universo cultural de los jóvenes y de los profesores, y sirvió también para aproximar las escuelas a las familias. Otros resultados positivos son el reconocimiento del espacio de la escuela como un lugar que confiere importancia a los jóvenes, evitando que sean expuestos a situaciones de violencia, y también la posibilidad de crear nuevas alternativas de convivencia entre jóvenes pertenecientes a grupos diferentes, tanto dentro como fuera de la escuela. Hay también una mayor proximidad y solidaridad entre los jóvenes, los profesores y las comunidades, permitiendo la creación de nuevas oportunidades



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>en él, y también por los equipos de desarrollo del Programa. En el enfoque cuantitativo, los estudios tuvieron como objetivo cubrir la totalidad del universo de las escuelas participantes (111 en todo el país). Cuestionarios que podían ser completados por los propios alumnos fueron aplicados entre los alumnos (11.560 en total), entre los directores (89 en total) y entre los integrantes de los grupos de motivadores del Programa (931 en total). A lo largo de la realización del estudio cualitativo, cerca de 220 personas fueron escuchadas, en entrevistas y 19 grupos de foco. Fueron realizadas 34 visitas a escuelas seleccionadas en Grande Rio (región metropolitana de Río), en Río de Janeiro, Niterói, São Gonzalo y São João do Meriti.</p> <p>Un segundo estudio se realizó en Pernambuco y Río de Janeiro, este estudio constituye una evaluación objetiva del impacto del Programa sobre la reducción de la violencia en el interior de la escuela y también en las áreas adyacentes del establecimiento. Esa evaluación fue realizada en los dos estados donde el Programa pionero fue implantado. Fue usado un modelo de evaluación capaz de ofrecer respuestas rápidas y presentar una metodología sólida para la elaboración de un mapa de la incidencia de una gran variedad de manifestaciones de violencia. Ese modelo fue desarrollado, en ambos estados, por intermedio de dos grupos – participantes y no participantes (grupo de control). En Río de Janeiro, la evaluación incluyó 102 escuelas que participaron en el Programa Escuelas para la Paz, con un número igual de escuelas no participantes. En Pernambuco se trabajó con 120 escuelas participantes y un número correspondiente de no participantes. Fueron estudiadas</p>	<p>de convivencia, diálogo y afecto.</p> <ul style="list-style-type: none">● En términos de participación de los jóvenes – alumnos o no– y de los demás participantes pertenecientes a las diferentes comunidades involucradas en las iniciativas implementadas, la evaluación reveló que la presencia del programa fue muy significativa y que ella representó un factor importante en el fortalecimiento del proceso de vinculación de las escuelas con su entorno inmediato.● Tanto para Río de Janeiro como para Pernambuco, entre los principales índices de mejora ilustrados por esa tabla están: peleas en las escuelas; mal comportamiento de los alumnos; participación de la comunidad en los asuntos de la escuela, relaciones entre alumnos; vandalismo/daños materiales a la escuela, y ofensas/humillaciones personales.● Se verificaron mejorías significativas en el ambiente interno de las escuelas, inclusive de lunes a viernes, en consecuencia de la disminución de algunos índices de violencia. Eso se aplica principalmente a la violencia relacionada a las relaciones entre los alumnos y las relaciones entre los alumnos y sus profesores. Esa mejora es confirmada en los datos recogidos, habiendo presentado impacto directo sobre el aprendizaje.● La investigación pone en evidencia que hubo mejorías muy significativas en las relaciones de la escuela con los padres o responsables de alumnos, y también con los vecinos de la comunidad circundante. Padres de alumnos y miembros de la comunidad participan directamente de las actividades ofrecidas por la escuela en los fines de semana. Esas



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>situaciones inductoras de violencia, tanto intra como extra escolares. Las opiniones y percepciones del equipo administrativo de las escuelas sobre la disminución o agravamiento de esas manifestaciones constaron de ese estudio, por medio de los resultados del Programa para los años 2000, 2001 y 2002.</p> <p>Se realizó un tercer estudio en Bahía, pero no se dan detalles de las estrategias utilizadas.</p>	<p>personas se benefician del espacio escolar que, anteriormente, solía ser un local de acceso limitado.</p> <ul style="list-style-type: none">● Al final de ese estudio, con base en el análisis de los costos totales del Programa en los estados de Pernambuco y Río de Janeiro en relación al público atendido en los fines de semana, los autores estimaron que el costo promedio para cada participante fue de 30 centavos de dólar por mes, en Pernambuco, y de 70 centavos de dólar mensuales en Río de Janeiro. Esos datos corroboran el hecho de que, según los modelos internacionales, esos valores son muy bajos tratándose de programas preventivos, y también si son comparados a los recursos invertidos en programas de carácter represivo o punitivo (el costo de mantener preso a un infractor adolescente o joven es de 1.500 dólares mensuales).● La evaluación que se realizó en Bahía parece demostrar también el impacto positivo del programa como instrumento para motivar a los jóvenes. Debe decirse que el programa de ese estado cuenta con intensa colaboración de voluntarios jóvenes, y que esa participación sirvió para reforzar su ciudadanía y para conferirles un sentido de que el proyecto es de su propiedad, permitiéndoles fortalecer sus relaciones con la escuela. La evaluación más reciente mostró que 91,8% de los facilitadores son voluntarios. Y se demostró que el programa estableció una imagen positiva del ambiente escolar, como fue expresado en muchos testimonios personales.● Los sentimientos positivos sobre el ambiente escolar tuvieron



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
		<p>implicaciones directas sobre el comportamiento de los jóvenes participantes. Según relatos las dependencias de la escuela están mejor conservadas actualmente y los incidentes de vandalismo se volvieron raros. De igual manera, los alumnos se muestran más amigables con relación al cuerpo docente, lo que les permite tratar mejor y colaborar más con sus profesores.</p> <ul style="list-style-type: none">● Esos resultados positivos se reflejan también sobre sus beneficiarios indirectos, las comunidades vecinas y las familias. Padres de alumnos afirmaron que ahora se sienten más seguros, sabiendo que sus hijos se encuentran bien protegidos en la escuela.
<p>EUA, Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program) aplicado en el sudeste del país</p>	<p>La evaluación implicó encuestar a los estudiantes en tres distintos momentos: Marzo de 1995 (pre-test), Marzo 1996 y Marzo 1997). En el primer año (Marzo 1995) se administró el Cuestionario Olweus Intimidación/Victimización y un cuestionario que evaluaba las conductas antisociales relacionadas a estudiantes de 4, 5 y 6 con edades promedio entre 10 y 12 años. En el segundo año (Marzo 1996) completaron la encuesta los estudiantes de los niveles de 5, 6 y 7. La última encuesta fue administrada durante el tercer año a estudiantes de 6, 7 y 8. Después de restringir la muestra de estos individuos con datos completos sobre variables críticas, el análisis final de la muestra contenía datos de 5317 estudiantes en la línea base, 5137 durante el segundo año y 3855 en el tercer año.</p> <p>La participación en el proyecto fue completamente voluntaria. Se enviaron cartas a los padres de familia con información sobre la encuesta de tipo anónimo y fórmulas de consentimiento informado. Si algún padre no quería que</p>	<ul style="list-style-type: none">● Una marcada reducción (con una alta significancia estadística) del 50% o más en los autoreportes de problemas de intimidar/intimidación, resultados similares se observaron en la evaluación entre pares y las evaluaciones de los maestros, aunque estos últimos resultaron un poco más débiles que los anteriores.● Se observaron además claras disminuciones en las conductas antisociales en general, tales como vandalismo, peleas con la policía, hurtos, borracheras y engaños.● Además se produjeron marcadas mejoras en varios aspectos del 'clima social' del salón de clases: mejoras en el orden y la disciplina, más relaciones sociales positivas y más actitudes positivas en el trabajo en clase y la escuela. Hubo también, un aumento en la satisfacción de los estudiantes con la vida escolar.



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>su hijo participase podía ser comunicado en las oficinas administrativas de la escuela, ningún padre pidió excluir a su hijo. Los instrumentos fueron aplicados por los maestros durante un período de sus clases, antes de entregar los instrumentos se informaba a los estudiantes que la encuesta era anónima y voluntaria, se leían en voz alta las instrucciones y la definición de bullying y cada una de las preguntas. A los estudiantes se les entregaron folletos con el cuestionario y se les solicitó que marcaran aquellas respuestas que expresaran mejor sus sentimientos.</p>	
<p>EUA, Proyecto Promoción de estrategias de pensamiento alternativo (PATHS)</p>	<p>El PATHS ha sido evaluado en tres diferentes pruebas, la primera con 200 niños de primer grado de población regular, (87 como sujetos de intervención y 113 como grupo control, el 65% es blanco, el 21% es afroamericano), la segunda con 126 niños con necesidades especiales (57 sujetos de intervención y 69 de control), la tercera con 57 niños sordos (27 de intervención y 28 de control).</p> <p>Las tres pruebas utilizaron la aleatorización y pruebas controladas (las evaluaciones con los niños sordos utilizó un diseño de control de lista de espera).</p> <p>En el ensayo con los niños de educación regular, cuatro escuelas fueron asignadas al azar a condiciones de intervención o control.</p>	<p>En varios estudios con grupos control PATHS ha presentado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un 32% de disminución de informes de los maestros sobre conductas agresivas en los estudiantes. ● Un 36% de aumento en los informes de maestros sobre demostración de conductas de auto-control en los estudiantes. ● Un 68% de aumento en el vocabulario de los estudiantes para identificar sus emociones. ● Un 20% de aumento en los resultados de pruebas de habilidades cognitivas. ● Una mejoría significativa en la habilidad para tolerar la frustración entre los estudiantes. ● Una mejoría significativa entre los estudiantes para mostrar buena disposición a hacer uso de estrategias de resolución de conflictos.
<p>España, Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE)</p>	<p>La evaluación de los efectos del modelo SAVE se realizó desde dos marcos de información diferentes. En primer lugar, se utilizó un modelo de pretest-posttest para medir, especialmente, el número de implicados en el problema, así como posibles cambios en actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones interpersonales entre escolares. Los alumnos/as de los centros evaluados muestran más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales (de 66% a 77%), mientras que la valoración negativa con la vida en general



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>del alumnado en relación al maltrato entre iguales. Para esto se utilizó el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). Este instrumento se administró en dos momentos diferentes: antes de comenzar la intervención (curso 95/96) y cuatro años más tarde (curso 99/00) en algunos de los centros que habían trabajado bajo la cobertura del modelo SAVE.</p> <p>Específicamente, el alumnado de cinco centros volvió a responder el cuestionario sobre intimidación lo que supone el 50% de las escuelas que desarrollaron el programa.</p> <p>Asimismo se realizó una comparación de ciertos aspectos relevantes entre centros que habían trabajado bajo el marco del programa y otros centros que no lo habían hecho y que pertenecen a ámbitos poblacionales similares, de esta forma se aplicó el cuestionario a tres centros educativos (dos de primaria y uno de secundaria) con condiciones socioculturales parecidas, a partir de los resultados se realizaron comparaciones de los niveles de violencia escolar, actitudes hacia esta y otras, entre los centros educativos encuestados.</p> <p>El segundo marco de evaluación con el que se trabajó fue la percepción de efectividad de la intervención realizada, a partir del punto de vista del alumnado.</p> <p>Para esto se utilizó un cuestionario corto con tres interrogantes en las que se pregunta a los alumnos sobre qué cosas han hecho sus profesores para mejorar las relaciones entre los compañeros, desde cuándo las hacen y cuáles han sido los efectos de dichas intervenciones.</p>	<p>en el centro disminuye (de 2.2% a 1.8%). Al mismo tiempo, los estudiantes afirman sentirse en menos ocasiones solos o aislados durante el periodo de recreo, disminuyendo prácticamente a la mitad tanto el número de alumnos que se sentían aislados muchas veces (de 7% a 3.5%), como los que afirman sentirlo pocas veces (de 31.5% a 15%).</p> <ul style="list-style-type: none">● Disminución de la percepción de victimización. La intervención del SAVE también mostró influencia sobre las experiencias de victimización. Especialmente, en dos aspectos, la duración de estas experiencias y la búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas. En relación al primero de los puntos, el modelo SAVE logró reducir (de 25% a 15%) el número de víctimas de larga duración ("desde principios de curso" o "desde siempre"). Así mismo cambiaron, en los centros la actitud y el comportamiento de búsqueda de ayuda por parte de las víctimas, ya que posteriormente fueron más las que buscaron un apoyo activo a su problema; en este sentido el número de alumnos que decide no decir nada sobre su experiencia como víctima disminuye (de 12% a 9%).● Cambio en las actitudes ante los malos tratos. En los resultados del postest, aumenta el número de alumnos/as que valoran de forma negativa a aquellos que intimidan a sus compañeros, disminuyendo de forma importante el número de quienes aprueban o justifican estos comportamientos (de 13% a 9%). Igualmente, se encontró un cambio importante cuando se les pregunta a los escolares si serían capaces de intimidar a otros compañeros/as. El número de chicos que afirman



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
		<p>que nunca intimidarían aumentó de 43% a 52%, y los que sí lo harían por distintas razones disminuye (de 36% a 27%).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El alumnado percibió y apreció las innovaciones. Las intervenciones dentro del programa de la gestión democrática de la convivencia fueron, con diferencia, las mejor valoradas por parte de los alumnos y alumnas. El 84% de los estudiantes que señalan este tipo de intervención afirman que el clima de relaciones interpersonales mejora, el 21% que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyen. Y, únicamente, el 2% de los alumnos señalan esta propuesta de intervención como sin resultado.
<p>Inglatera, Proyecto, El proyecto contra la intimidación de Sheffield</p>	<p>Originalmente se realizó una encuesta en 1990 a 24 escuelas del área de Sheffield con base en el formulario del cuestionario de Olweus, de las 24 escuelas inicialmente encuestadas participaron en el proyecto final 18 de ellas.</p> <p>Se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos a través del equipo y entrevistas a los alumnos. También se aplicaron cuestionarios a los padres. A la mitad del proceso los coordinadores de cada una de las escuelas fueron entrevistados. Cada una de las intervenciones tuvo sus propios procedimientos de monitoreo. Estos estaban compuestos por un conjunto específico de cuestionarios diseñados para los alumnos los cuales intentaban identificar si las intervenciones eran percibidas como apropiadas y si éstas lograban apreciar los cambios en la conducta y las actitudes. Asimismo el equipo fue entrevistado para descubrir qué sentían sobre la intervención y cómo la estaban implementando y si percibían cambios en la conducta o actitud de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sufrir intimidación. Las escuelas del proyecto presentaron un aumento significativo en estudiantes que no habían sufrido intimidación y una disminución significativa en la frecuencia con que se presentaba la intimidación. Este cambio es apreciable sobre todo en las escuelas primarias donde los cambios alcanzaron de un 15% hasta un 80%. En las escuelas secundarias, sin embargo, no se presentó mayor cambio, aunque 5 de 7 escuelas de secundaria presentaron un aumento en estudiantes que no habían sufrido intimidación, este promedio se afectó principalmente por los resultados de una escuela. Por otro lado, no se presentaron cambios significativos en el número de compañeros que fueron reportados por haber sido intimidados. ● Intimidar a otros: La mayoría de las escuelas presentaron cambios positivos en los tres indicadores: un aumento en los estudiantes



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>En las 18 escuelas, los alumnos de cierto grupo de años se pusieron en monitoreo por 5 días consecutivos a la mitad del período escolar diario. Durante este tiempo cada alumno completaba un cuestionario corto en la clase después de su regreso del tiempo de almuerzo que interrogaba sobre “¿Algunas de estas cosas te sucedió hoy?” seguido de una lista de 8 conductas de bullying (con respuestas en una escala de tres puntos). Estos cuestionarios ayudaron a identificar cambios en el tiempo en las tasas de bullying, variaciones periódicas en las conductas de bullying, y cuáles niños eran víctimas persistentes de estas conductas.</p> <p>Sin embargo, los autores señalan que su mayor fuente de efectividad la obtuvieron de la segunda encuesta de los niveles de bullying en todas las escuelas del proyecto, que tuvo lugar entre Noviembre y Diciembre de 1992, exactamente dos años después de la primera encuesta. Para comparación de las tres escuelas de secundaria estas encuestas fueron realizadas en Marzo 1990/92 en COM S1, en Mayo 1990/92 en COM S2, y en Marzo 1991/93 en COM S3 . De esta forma los efectos de tiempo anual fueron constantes entre las dos encuestas. Los resultados para cada una de las escuelas podían ser comparados antes y después de las intervenciones.</p> <p>Las comparaciones fueron planeadas para las escuelas en su totalidad comparando niños en edades equivalentes en los diferentes momentos como se realizó en el estudio en Bergen, Noruega. Para asegurar la compatibilidad fue necesario tener un número equivalente de grupos, y por tanto aproximadamente, el mismo número de alumnos por nivel, durante los dos momentos de encuesta. En función de lograr esto, ciertos grupos y niveles que habían realizado la encuesta fueron omitidos de los cálculos finales.</p>	<p>que no habían intimidado a otros, un descenso en la frecuencia de intimidar a otros, así como en el número de compañeros que pensaban que habían intimidado a otros. Únicamente el resultado de intimidar a otros fue significativo en todas las escuelas, aquí el cambio reportado fue de cerca del 12% tanto en escuelas primarias como de secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none">● Experiencias en recreos: Durante la segunda encuesta en la mayoría de escuelas (especialmente en primaria) muchos de los estudiantes informaron que pasaban el tiempo solos durante los recreos. Según el equipo del proyecto, esto podría estar reflejando las experiencias de re-organización que muchas de las escuelas sufrieron.● Espectadores: Las escuelas del proyecto presentaron un aumento significativo durante la segunda encuesta, en la que estudiantes informaron que ellos no participarían en actos de intimidación a otros. Esto fue más marcado en secundaria donde el aumento alcanzó un cambio del 9%.● Percepción del rol de los adultos: En este punto no se presentaron cambios en la percepción de que los maestros detuvieran la intimidación. Sin embargo, las escuelas del proyecto mostraron un aumento de que los estudiantes notificarían a alguien, especialmente a los maestros, si estaban siendo intimidados, e informarían si habían escuchado si estaban intimidando a otro. Estos aumentos fueron reducidos en primaria, sin embargo, fueron sustanciales en secundaria donde alcanzaron un cambio alrededor del 30%.



Proyectos exitosos: evaluación y evidencias

País y Nombre	Evaluación	Evidencias
	<p>Los cuestionarios fueron administrados en forma idéntica a la primera vez: maestros diferentes a los usuales para los niños supervisaron la contestación de los cuestionarios. Se exigió confidencialidad durante el proceso. Estos últimos formularios, incluían dos preguntas extra que interrogaban a los alumnos si pensaban que la escuela trabajaba y detenía el bullying más que el año anterior y si pensaban que el bullying había mejorado o empeorado con relación al año anterior.</p>	

El cuadro a continuación presenta las dificultades más relevantes señaladas en los proyectos, así como una sistematización de esta consultoría sobre las lecciones aprendidas.

Consideramos de gran importancia el conocimiento de las dificultades, por lo que aquí se presentan lo más detalladamente posibles. El conocimiento de las dificultades más frecuentes, debería permitir su inclusión en el planeamiento de la intervención, esto es, recomendamos evaluarlas y solventarlas previamente, con claros compromisos institucionales y el desarrollo de estrategias de solución a los problemas, para garantizar la sostenibilidad y calidad del desarrollo del proyecto.

Entre las dificultades podemos reconocer 1) las que se refieren a la recolección de evidencias y 2) las que derivan de barreras estructurales originadas en el funcionamiento del sistema escolar y 3) las resistencias.

- 1) En relación a la **recolección de evidencias**, una dificultad señalada en los proyectos latinoamericanos es la *debilidad en la construcción de indicadores de éxito* pertinentes a las intervenciones. Por otro lado, proyectos de diversas regiones y con diversas modalidades metodológicas de evaluación, reportan la *dificultad para recoger los indicadores técnicamente establecidos*, por cuanto se depende de una amplia gama de personal en los establecimientos educativos, lo que afecta las posibilidades de homogenizar y controlar las aplicaciones de los instrumentos. La *investigación de impacto* es uno de los grandes desafíos que enfrentan los proyectos así como la recolección de evidencias mediante mecanismos de control más rigurosos y *registros periódicos más homogéneos*.
- 2) Las barreras derivadas de las **debilidades en la implementación de los proyectos**, han sido identificadas por estos como provenientes de la falta de presupuesto para cumplir con las fases necesarias del proyecto y problemas para contar con capacidades gerenciales y suficiente personal capacitado para conducir y asesorar las actividades. Igualmente la participación de expertos desde las universidades no llega a la formalización necesaria para contar establemente con sus apoyos en las actividades de prevención.



En el *ámbito escolar* son barreras importantes la falta de autorización y la falta de tiempo de un personal sobrecargado para tomar voluntariamente su tiempo en las actividades propias del proyecto en el contexto de las múltiples actividades que son responsabilidad de las escuelas. Mas allá de las resistencias que señalan a continuación, cabe reconocer que no todos los docentes tienen las habilidades para ser facilitadores en la prevención.

Los cambios en las políticas escolares llevan a la reducción de recursos, cambios en los números de las escuelas, demandas del currículo nacional y demandas de nuevos procedimientos de evaluación. La alta rotación de docentes ya capacitados, afecta la inversión y pone en peligro la continuidad de los procesos de la prevención. Sin embargo se reportan experiencias donde la rotación permitió la incorporación de nuevos profesores cada año con la necesidad de acelerar su formación en el proceso de implementación, el que se vio enriquecido por mentalidades y entusiasmos nuevos.

- 3) Consideramos que las **resistencias** derivan de orientaciones tradicionales sobre la trasmisión del conocimiento, se insertan en la visión del estudiante como generación de relevo y en un período de preparación (no como sujeto de derechos, actor estratégico y persona en desarrollo integral) y por consiguiente, receptor de aprendizajes en una relación intergeneracional que garantiza la autoridad adulta a través de la asimetría frente a la tarea y la solución de problemas. Las resistencias se expresan en el desinterés y falta de entusiasmo en la implementación del programa. Pueden darse expresiones de disconformidad de maestros ante el compromiso de tener las discusiones necesarias con sus estudiantes. Incluso en el caso de los proyectos derivados de la propuesta de Olweus, se encontró personal apegado a otras filosofías o proyectos contra la intimidación, que consideraban contradictorio lo que se les solicitaba.

Las *lecciones aprendidas* confirman que **la violencia no puede ser comprendida ni tratada reduccionistamente en el ámbito escolar**. Es importante considerar todos los subsistemas de la educación y dar un enfoque comunitario al establecimiento y a la inserción de los proyectos. El enfoque de paz, desplaza las modalidades de interacción violentas y represoras, para dar lugar a la cooperación y construcción solidarias, mejora el énfasis en la protección integral y la ciudadanía. El desarrollo de competencias sociales y emocionales ha demostrado tener efectividad en escuelas pertenecientes a diversas poblaciones y localidades.

Es importante **romper la distancia que hace ajeno el establecimiento escolar para los estudiantes**, permitir su apropiación positiva tanto por ellos como por la comunidad y redistribuir el poder y el protagonismo.

En el nivel metodológico apareció que el **entrenamiento vivencial y conjunto entre estudiantes y docentes** tiene una gran efectividad en la ruptura de la asimetría y la calidad de las relaciones. Los docentes son los agentes clave de los programas de prevención y son, a la vez, quienes sufren las más diversas presiones y dificultades durante su desempeño profesional. Por eso son relevantes las estrategias que contemplan brindarles asesoría y apoyo continuo. Contar con coordinadores de programas claramente establecidos es fundamental.

En algunas estrategias de prevención, como aquellas dirigidas a la intimidación, se ha demostrado que **es más efectivo trabajar con grupos pequeños que con grupos grandes**, incluso las escuelas más pequeñas tienen mayores probabilidades de éxito.



Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
<p>Colombia, Programa Habilidades para la vida</p>	<p>Con las instituciones educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Su inclusión en el plan de estudios y los tiempos destinados para la implementación de los talleres, especialmente en la secundaria ● Múltiples actividades que debe cumplir la institución escolar <p>Con los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La incorporación de toda la planta docente –y no sólo de quienes se especializan en la facilitación de los talleres– a la propuesta de Habilidades para la Vida ● Alta rotación de docentes que ya se han capacitado para facilitar los talleres, que pone en peligro la continuidad de la propuesta en los centros educativos ● No todos los docentes están en capacidad de ser facilitadoras/es de la propuesta ● El trabajo con las familias depende de la buena voluntad de los/las docentes, porque escapa al tiempo de trabajo legalmente establecido y no tiene obligación de realizarlo <p>Con los materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Material centrado en los grupos de edad de 10 a 15 años (grados 4° a 9°) y necesidad de ampliar la propuesta a los niños menores y a los mayores de esa franja de edad ● Consecución de recursos para elaboración-prueba-publicación del material sobre las habilidades que faltan <p>Con el proceso en general:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigación de impacto de la implementación de la propuesta ● Construcción de indicadores de éxito adecuados al tipo de intervención que estamos realizando 	<ul style="list-style-type: none"> ● Al desarrollar una estrategia que afecta al conjunto de la comunidad educativa (personal docente, directivas, familias y personal administrativo) se afecta el estilo educativo del centro intervenido (clima escolar, cultura organizacional), las relaciones sociales escolares: estudiante-estudiante, docente-estudiante, estudiante-directivas, docente-docente, por lo que en no pocas ocasiones se cuestionan las formas tradicionales de educación y las formas sociales esperadas en los comportamientos de adolescentes y jóvenes a partir de su empoderamiento resultante de la intervención. ● La experiencia validó una manera de formar a los docentes pasando ellos mismos por las experiencias de los talleres: un trabajo de capacitación vivencial previo, con el mismo material destinado a sus estudiantes, y la posterior aplicación de los talleres con un acompañamiento puntual y espacios de reflexión común con otros docentes de ‘habilidades’, les ayudaba en su propio aprendizaje de la metodología y les aportaba en su formación personal. Esta modalidad mostró una ventaja adicional, no prevista, y es que dejaban de lado la actitud de ‘yo sé, tú no sabes’ de la relación pedagógica tradicional docente-estudiante, porque se encontraban con sus estudiantes en la posibilidad de aprender ambos a partir de una experiencia compartida. <p>Si el trabajo de los docentes es efectivo y se anima a los adolescentes y jóvenes a practicar en su vida diaria los aprendizajes de la propuesta, algo como el ser asertivos modifica directamente la relación con sus pares de edad, sus profesoras/es,</p>

**Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas**

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
		<p>padres y madres de familia, porque se apropian de maneras respetuosas de decir 'no' cuando así desean hacerlo y tienen la posibilidad de resistirse a la tradicional sumisión esperada en las relaciones sociales escolares (empoderamiento a través del entrenamiento en habilidades para la vida) Esto significa que se logra un cambio social, no sólo un 'entrenamiento' y que el compromiso docente con la efectividad del propio trabajo exige de él/ella una disposición al cambio.</p>
Brasil, Programa Paz nas escolas	<p>2000</p> <ul style="list-style-type: none">● Al inicio del proyecto se encontró dificultad para hallar organizaciones especializadas, aptas y con metodologías de acuerdo con los principios del programa.● La producción y publicación de estudios en el área de la violencia no fue cumplida por estar mal dimensionada ya que no se consideraron el tiempo y los recursos disponibles para su ejecución.● A pesar de que existió presión para la presentación de proyectos por parte de los estados federales para la entrega del presupuesto, este no pudo ser desembolsado hasta después del período electoral, dicho atraso impidió la articulación de estos proyectos con otras acciones del programa y atrasó al menos cuatro meses la ejecución de los mismos. <p>2001</p> <ul style="list-style-type: none">● Una legislación excesivamente detallista y restrictiva, concentrada en el proceso, en detrimento del producto, así como un trámite burocrático de los procesos exigía demasiada dedicación, tanto de los cooperantes como del equipo del programa, con desperdicio de tiempo, energía y valiosos recursos.	<ul style="list-style-type: none">● La escuela se transforma en un espacio no solo de los estudiantes sino de toda la comunidad, la cual se puede sentir 'dueña' del espacio escolar y protagonista de las acciones dirigidas al fortalecimiento de la escuela como ambiente de paz, así como hacer uso de la misma para diversos tipos de actividades en horarios y días en que la escuela no estuviese dirigida a su misión específica. En este sentido la escuela pasa a ser un polo irradiador de mecanismos propiciadores de solidaridad, amistad y conocimiento, todos estímulos de concordia entre las personas.● Se pasa de ver al policía como un mero represor hacia un una persona que vive los problemas de la comunidad, el cual pasa a ser parte del apoyo en las más diversas situaciones, un actor relevante, con una dimensión simbólico-pedagógica que actúa como promotor de los derechos humanos y de la paz.● La oscilación de las metas hacia abajo o por arriba de lo previsto permite considerar la naturaleza del objeto tratado, específicamente la gran diversidad y variabilidad de los factores que intervienen



Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
	<p>Para un programa que depende integralmente de la consolidación de convenios para cumplir con sus objetivos, estar siempre vulnerable a condicionamientos y sometido a dificultades para la ejecución de los convenios y contratos producen un alto grado de inseguridad en el momento de firmar compromisos. Esta situación exigió un alto grado de confianza de los posibles cooperantes y una buena dosis de audacia del gerente, lo que lo colocó en una permanente tensión dada la posibilidad, siempre presente, de no poder honrar sus compromisos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Carencia de medios para mantener un equipo adecuado que atienda las necesidades mínimas, tener un equipo muy pequeño que sufre de rotaciones a menudo. Estas condiciones tuvieron un importante impacto negativo en las actividades de mediación de convenios y contratos, por tanto en los fines del programa. ● Otra dificultad encontrada fue la presentación de cuentas: el exceso de detalles y la concentración en el cumplimiento de procedimientos procesales y formularios, con poca atención en la ejecución física, hicieron de la presentación de cuentas un proceso oneroso y poco eficaz. <p>2002</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Una permanente carencia de infraestructura, especialmente de equipos de informática. Las dificultades en equipar el programa con computadoras de calidad y en cantidad suficiente perjudicaron la conducción de los procesos administrativos inherentes a su atención demandaron tiempo de la gerencia en discusiones y negociaciones para equiparar 	<p>en el problema, lo cual dificulta la creación de indicadores más precisos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La mayor fuerza de este programa se encuentra en la cooperación. Su operacionalización no lograría el alcance de sus objetivos si estuviese diseñada en una directiva de arriba hacia abajo, como un programa que aplica un modelo preconcebido por técnicos y fuera ejecutado por agencias gubernamentales. Por un lado, la cooperación con los órganos públicos permite la utilización de su capacidad institucional para capacitar actores que en la práctica, estarán conduciendo el proceso, entre los profesores y los policías. Por otro, la cooperación con organismos no gubernamentales patrocinadoras de acciones dirigidas hacia los niños y adolescentes, tanto como protagonistas de su propio desarrollo como receptores de conocimientos y vivencias destinados a constituirlos como sujetos de derechos y constructores de ciudadanía.



Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
	<p>adecuadamente el programa.</p> <ul style="list-style-type: none">● Una cantidad inadecuada de recursos humanos en el equipo gerencial. Desde su creación el programa resintió la falta de recursos humanos en cantidad suficiente para dar cuenta de sus desafíos. La falta de opciones para componer un equipo de calidad y cantidad necesarias para cumplir con los compromisos del programa causó perjuicios en áreas de inversión gerencial tales como planeamiento, monitoreo, evaluación, articulación, entre otras; a mediano plazo todo esto se puede reflejar negativamente en los resultados.● Una excesiva lentitud en los procesos para llegar a convenios continuó impactando negativamente las acciones del programa. En este año sumado a estas dificultades la incomprensión de los sectores responsables por el análisis jurídico de los procesos en cuanto a la especificidad de las acciones del programa impactó en la continuidad de sus proyectos.	
Brasil Abriendo Espacios	No se encuentra información	<ul style="list-style-type: none">● Las trayectorias de esas escuelas fueron variadas y múltiples. Ese hecho es importante, en la medida en que muestra que su desarrollo incorporó las características específicas de cada escuela, relacionada a su historia y a los individuos que participan de su contexto socio-espacial. Las especificidades de las redes a las cuales ellas se vinculan son llevadas en cuenta, permitiendo la creación de nuevas relaciones sociales y de nuevos formatos de producción de conocimiento, que no son necesariamente evaluados con un sistema rígido y convencional de notas.



Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
<p>EUA, Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program) aplicado en el sudeste del país</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● En algunas instituciones se observó desinterés y falta de entusiasmo en la implementación del programa lo que podría estar reflejando la misma situación en la sociedad, falta de tiempo de un personal sobrecargado, así como disconformidad con la propuesta del modelo. ● Dificultades con el tiempo disponible para asesorías por parte del personal universitario que cumplía con esta función. ● Algunos profesionales del personal nunca asumieron el programa como un proceso a largo plazo, sino más bien como una intervención aislada. ● Algunos miembros del personal se encontraban apegados a otras filosofías o proyectos contra la intimidación que resultaban contradictorios con lo propuesto por el programa Olweus. ● Se presentaron dificultades para realizar las reuniones sobre intimidación y relaciones interpersonales en el salón de clases, algunos maestros expresaron incomodidad en comprometer a sus estudiantes en este tipo de discusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las diversas 'violencias' (en plural para denotar las diversas tipologías del fenómeno), al mismo tiempo en que afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de las personas en sus relaciones mutuas, tienen efectos muy plausibles sobre las escuelas, que están relacionados al fracaso de sus propósitos y objetivos más amplios de educación, enseñanza y aprendizaje. ● La experiencia sugiere que los entrenamientos a grupos grandes son menos efectivos que los implementados en grupos pequeños, los cuales son más personalizados, con sesiones de entrenamiento más definidas. ● En reconocimiento de las demandas de implementación y mantenimiento de programas de amplia cobertura para la prevención de la intimidación es altamente recomendado designar un coordinador 'in situ' para el programa, cuando este es aplicado; en lugares donde hayan más de tres escuelas se sugiere mantener un coordinador a tiempo completo con un asistente de tiempo parcial. El rol de este coordinador es orquestar la administración del cuestionario y el procesamiento de resultados, ordenar y mantener una biblioteca de materiales necesarios y optativos, calendarizar y ofrecer un rol activo en las reuniones de personal con relación al tema. ● La experiencia en el contexto estadounidense sugiere que aunque la coordinación de reuniones regulares de personal alrededor del tema de la intimidación puede resultar difícil, los beneficios individuales (así como para el programa en general) pueden ser significativos.

**Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas**

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
EUA, Proyecto Promoción de estrategias de pensamiento alternativo	No se señalan	PATHS es una intervención escolar que apunta a desarrollar competencias sociales y emocionales en función de construir factores protectores y disminuir el riesgo de problemas conductuales y mala adaptación social. Además, busca mejorar la calidad de la ecología en el salón de clases. En múltiples replicaciones con fuertes diseños experimentales, los estudios sobre este programa han mostrado tener sólidos resultados en diferentes poblaciones (regulares y niños con necesidades especiales) tanto en localidades urbanas como rurales.
España, Proyecto Sevilla Anti- violencia Escolar (SAVE)	<ul style="list-style-type: none">● El amplio número de escuelas implicadas impidió ejercer mecanismos de control más rigurosos y por tanto la evaluación se realizó sobre indicadores que no recogían, en su totalidad, ni los recursos movilizados ni los efectos obtenidos. Según las investigadoras un mejor proceso de control es necesario, sobre todo si se quiere evaluar con verdadero rigor. Registros periódicos más homogéneos debieron ser realizados, lo que hubiera facilitado la lectura cualitativa de resultados.● Se presentaron otras dificultades como la pérdida de ciertos elementos decisivos, como profesorado que empezó y tuvo que retirarse porque fue trasladado, así como la incorporación de nuevos profesores/as cada año y la necesidad de acelerar su formación, este fue un factor que perjudicó el proceso evaluador, aunque no así el proceso de implementación, permanentemente enriquecido por mentalidades nuevas y entusiasmos de novato.● Los modificaciones del mapa escolar de las zonas afectadas, los cambios de los docentes del centro, la diversidad de actuaciones	<ul style="list-style-type: none">● Es necesario tener en cuenta en cualquier acción investigadora que busque mejorar la calidad del clima y la reducción de la violencia en las escuelas, su cultura y su forma de ver las cosas● Es necesario contar con el profesorado, asumir su perspectiva, escucharlos, apoyarlos y esperar que sea el ritmo del propio desarrollo curricular el que exija cambios. Sólo así el docente está dispuesto a cambiar. De esta forma, lo que cambia es ya lo que él/ella considera que debe ser modificado.● El concepto de programa como línea de trabajo y su complementario, el concepto de 'caja de herramientas', como ámbitos de conocimiento conceptual y procedimental respectivamente, optimizan el proceso de cambio porque permiten al docente sentirse seguro, en la media en que controla sus propios instrumentos para el cambio, sabe lo que quiere y porqué lo quiere hacer así. En este sentido la presencia en el SAVE de teorías generales como la filosofía educativa de la investigación-acción (Stenhouse,



Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
	<p>de los orientadores escolares, así como la irregular implantación de los nuevos tramos educativos obligatorios ha dificultado la lectura del proceso, pero quizás eso revela que la realidad escolar nunca es independiente de la realidad profesional de sus docentes y de la realidad social, económica y cultural de todos sus protagonistas: profesorado, alumnado y familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los documentos producidos por los docentes, las actividades de acción externa como conferencias y seminarios organizados desde el centro para informar y sensibilizar a familias y sociedad, los cambios de actitudes diversas, las decisiones de la administración, el papel de la formación permanente del profesorado y de los centros de profesores, el cambio o no de actitudes de los docentes, las familias, etc. Requieren un trabajo más profundo del que se pudo realizar. 	<p>1984) y el modelo de profesionales reflexivos (Shon, 1992) ratifica su idoneidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No todos los factores que desencadenan el fenómeno de los malos tratos entre escolares se generan en el propio centro. Muchos son factores externos, de influencia difusa, como las propias convenciones y estilos de vida social, cuyo efecto es difícil determinar. Otros son factores muy personales, cuyo valor es también difícil observar y medir en un proceso educativo. No se puede olvidar que en la permanencia de fenómenos de violencia no inciden sólo las condiciones escolares sino, muy especialmente, las condiciones de vida familiar y las características personales de los chicos y chicas que se ven seriamente afectados por estos problemas. Desde las características personales de algunos chicos/as (particularmente de víctimas y agresores) a las condiciones familiares y sociales en las que éstos se desenvuelven, pasando por las formas de integración escolar, se extiende un conjunto grande de elementos que siempre hay que tener en cuenta.
<p>Inglatera, Proyecto, El proyecto contra la intimidación de Sheffield</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desde una perspectiva científica hubiera sido deseable identificar los mecanismos de cambio al interior de cada escuela. Sin embargo, no fue posible que el equipo pudiera controlar los eventos a través de la aplicación de estrategias estandarizadas en los centros educativos. En todas las escuelas se hizo frente a diferentes cambios en el personal docente, así como el impacto producido por la reducción de recursos debido a los cambios en la política escolar, cambios en los números de las escuelas, demandas del currículo 	<ul style="list-style-type: none"> ● La comparación de la intimidación escolar basada en la percepción del cambio, las medidas de 'haber sufrido intimidación' e 'intimidar a otros' son indicadores de experiencias personales de intimidación, y de percepciones de intimidación propias en la clase. Estas variables no obtuvieron correlaciones significativas excepto en las entrevistas al personal docente de las escuelas primarias, el hecho de que en las otras mediciones realizadas no se presentara una correlación significativa, es sorprendente, sin



Proyectos exitosos: dificultades y lecciones aprendidas

País y Nombre	Dificultades	Lecciones aprendidas
	<p>nacional y demandas de nuevos procedimientos de evaluación. Además las escuelas poseían diferentes mezclas de estudiantes, tanto en términos de origen étnico, como de lengua materna y clase social. La solución a este problema fue brindar un marco común para la aplicación de las estrategias, en términos de estandarización de los procedimientos de entrenamiento y materiales.</p> <ul style="list-style-type: none">● Para que la experiencia y los resultados obtenidos pudieran ser replicables se decidió que el soporte del equipo de apoyo debía ser mínimo, en este sentido, el proyecto ofrecía capacitación, información y consejo pero solo si este era solicitado.	<p>embargo existe una explicación plausible: las escuelas que llevaron a cabo grandes acciones contra la intimidación previamente habían demostrado una mayor conciencia de la intimidación entre sus alumnos, lo que conducía a más estudiantes que habían experimentado alguna forma de intimidación a reconocer que habían disminuido.</p> <ul style="list-style-type: none">● Existe considerable evidencia del éxito de las acciones en las escuelas contra la intimidación, aunque existen variaciones graduales entre unas y otras, y toman diferentes formas en las escuelas primarias y en las secundarias.● Si las escuelas de primaria colocan el esfuerzo en el desarrollo de una política y el trabajo contra la intimidación, esto es percibido por los estudiantes. Los estudiantes pronto perciben un cambio en la intimidación en general, y los niveles de reportes propios caen, especialmente cuando el personal está involucrado. En las escuelas secundarias, la involucración del personal y los esfuerzos generales tienen de primera entrada un impacto en la disposición de los estudiantes intimidados a buscar ayuda en un maestro. Además, las acciones escolares son denotadas por los estudiantes, y pueden considerarlas como una señal de que los niveles de intimidación están cayendo.

Ante la dificultad de construir indicadores, nos ha parecido un ejercicio interesante revisar cuáles son los indicadores mencionados en las evidencias de los proyectos exitosos.

Ámbito escolar

En el sistema y el establecimiento:

- Inclusión en el plan de estudios
- Tiempos destinados para la implementación de las actividades



- Número de escuelas participantes del programa
- Mejoras en el orden y la disciplina
- Más relaciones sociales positivas y más actitudes positivas en el trabajo en clase y la escuela
- Identificación y mejoría en los lugares de mayor riesgo
- Experiencias en recreos

En los estudiantes:

- Cambios en la conducta en los alumnos, con impacto en sus relaciones interpersonales
 - cambios conductuales en relación con la hiperactividad
 - agresión entre pares
 - más conscientes de sí mismos en relación a sus problemas de conducta
 - más corteses, mayor capacidad de compartir y escuchar
 - participativos
 - más actitudes positivas en el trabajo en clase
 - relaciones sociales positivas
 - disminución de la agresividad dentro y fuera del aula de clase
 - mejor manejo de conflictos
 - conciliadores
 - conductas de auto-control.
 - compromiso y capacidad de evaluación
 - evaluación entre pares
- Mayor facilidad para expresar sus emociones y sentimientos
- Participación estudiantil (número de estudiantes involucrados)
- Aumento en la satisfacción de los estudiantes con la vida escolar
- Vocabulario de los estudiantes para identificar sus emociones.
- Pruebas de habilidades cognitivas.
- Habilidad para tolerar la frustración
- Uso de estrategias de resolución de conflictos.
- Autoreportes de problemas de intimidar/intimidación. Cuantificación de intimidar y ser intimidado.
- Duración de experiencias de intimidación
- Testigos
- Percepción del rol de los adultos
- Búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas
- Mayor sensibilización ante las formas menos visibles de violencia
- Pérdida de estatus social de los intimidadores y actores de otras violencias
- Disminución en las conductas antisociales en general, tales como vandalismo, peleas con la policía, hurtos, borracheras y engaños.



En los docentes:

- Cambios de conducta y actitudes de los profesores
 - reconocen sus propios límites
 - comprenden mejor la agresividad de los alumnos
 - ganan conciencia sobre la realidad de los alumnos
- Involucramiento del cuerpo docente
- Buena aceptación del programa entre docentes y demanda espontánea de capacitación
 - adaptado por los profesores de otros grados
 - solicitado por los alumnos
 - solicitado por los padres
 - solicitado por adolescentes que no van a la escuela
 - incluido en el programa de las escuelas
 - implementado por profesores transferidos
- Informes de los maestros sobre conductas agresivas en los estudiantes.
- informes de maestros sobre demostración de conductas de auto-control en los estudiantes.
- Manejo de situaciones difíciles en las comunidades educativas
- Capacitación de profesores

Ámbito extraescolar

Capacitación de policías y guardas municipales

- Difusión por parte de instituciones oficiales nacionales (ej. Ministerio de Salud, Secretarías de Salud de los Departamentos) e internacionales (ej. Organización Panamericana de Salud-Colombia y Washington)
- Escuelas nuevas interesadas por recibir material
- Acogida e implementación por parte de otras instituciones educativas en el nivel nacional e internacional
- Unidades federales involucradas
- Convenios firmados
- Apoyo para la elaboración y prueba de materiales nuevos
- Publicaciones

6. Recomendaciones

6

Recomendaciones

6.1 Sobre el sistema educativo

La escuela, al ser un ámbito de influyente reconocimiento para la adolescencia y juventud, debe fortalecerse cualitativamente para cumplir un ejercicio positivo. Los fenómenos de la violencia escolar pueden ser considerados un emergente sintomático que exige la revisión de las estrategias con que el sistema educativo ha cumplido sus objetivos. Los programas de prevención más exitosos apuntan a una reorientación que demanda un reconocimiento más completo de las perspectivas juveniles para aportar a su socialización y formación.

Todos los proyectos seleccionados como modelo y también la mayor parte de los proyectos que se efectúan con el fin de prevenir la violencia y promover el desarrollo, reconocen que la reducción de la trama social, emocional, intelectual y fisiológica de los adolescentes y jóvenes a la simple valoración de rendimientos esperados, puede lesionar la riqueza vital de un ser humano, afectar negativamente el autorreconocimiento y la vinculación profunda con el estudio como elemento que contribuye al sentido de su desarrollo. Por ello establecen estrategias dirigidas a modificar el ámbito escolar en sus aspectos de clima escolar, convivencia, desarrollo de habilidades para la vida, construcción de ciudadanía.

Las reformas de los sistemas educativos y los centros formadores de educadores deben dar prioridad a tales perspectivas para garantizar la promoción del desarrollo de las nuevas generaciones. Ello apunta a la conveniencia de establecer trabajos de incidencia, abogacía y apoyo para el desarrollo de políticas, planes de acción, programas y proyectos en los sectores de gobierno responsables del tema e involucrar a los sectores académicos. Igualmente debe trabajarse en la concreción de las políticas y planes existentes que ya han avanzado en un enfoque debidamente fundamentado, pero que no se están llevando a la práctica de modo efectivo.

Las experiencias de prevención de violencia insertas en una estructura educativa, adecuada a las metas recién señaladas, contarían con un respaldo claro, un marco coherente y no demandarían la cantidad de esfuerzos y recursos extraordinarios que actualmente requieren los programas de prevención de la violencia para 1) modificar los roles de los subsistemas que componen la escuela y 2) introducir en las actividades escolares las dimensiones que corresponden a la formación de las juventudes contemporáneas.

El establecimiento de estos nuevos enfoques y marcos de acción limitaría, además, el predominio de las acciones reactivas, sectoriales, de carácter asistencial y de control social, que ignoran e invisibilizan la desprotección e inseguridad de los adolescentes y que conducen a la ausencia o pérdida de la posibilidad de aplicar el enfoque de derechos, con riesgo, incluso, de revictimizar a los estudiantes intervenidos.



Aspectos básicos de la orientación en el sistema educativo son :

- La institución educativa debe conocer y reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos humanos generales por su condición de personas y de derechos especiales como seres en proceso de desarrollo.
- La institución educativa debe velar por la protección de los derechos de sus estudiantes, realizando acciones oportunas y eficaces de prevención, detección y seguimiento de toda situación que violente esos derechos.
- La institución educativa, como ente fundamental de socialización debe convocar el cambio social a través de la modificación paulatina de conocimientos, creencias, actitudes y patrones de comportamiento que históricamente han legitimado e invisibilizado el problema de la violencia.
- La prevención y promoción desde el sistema educativo, debe consistir en el aprovechamiento máximo de las oportunidades de la relación inter-generacional con reconocimiento del poder positivo de la población estudiantil, acompañándoles, protegiéndoles, empoderándoles y orientándoles.
- El sistema educativo debe respaldar sus acciones en un ordenamiento jurídico actualizado, cuyos procedimientos y normativas respondan en forma oportuna y efectiva a las necesidades de la población afectada.
- Se debe generar, en y desde el sistema educativo costarricense, la construcción paulatina de una cultura de no violencia mediante la protección y promoción de los derechos humanos, así como el desarrollo de habilidades para el ejercicio del poder positivo, las relaciones y la solución alternativa de conflictos desde un marco de acción integral, democrático y permanente.

6.2 Sobre la investigación

El estudio de las experiencias exitosas en prevención de violencia, muestra la importancia central de la investigación. Se requiere orientar la actividad investigativa a los siguientes objetivos, por lo menos:

- La investigación para la incidencia
- La investigación para sustentar el diseño y seguimiento de las políticas
- La investigación para sustentar el diseño y seguimiento del proyecto
- La investigación sobre instrumentos y materiales existentes
- La investigación sobre el efecto de las medidas preventivas.

De acuerdo al enfoque y los objetivos de la investigación puede ser de diferente tipo, desde las modalidades cuantitativas científicamente habituales a los modelos cualitativos y participativos.



Es importante la investigación sobre las peores prácticas. Un aspecto invisibilizado en los proyectos de prevención en América Latina, son los efectos de las frecuentes medidas disciplinarias tradicionales, especialmente la suspensión y expulsión, ocasionalmente la prisión. En términos de incidencia parece relevante contar con investigaciones que muestren sus enfoques de aplicación, los actores involucrados y la trayectoria derivada de estas medidas para visibilizar una realidad que incide en efectos en el desarrollo juvenil y la prevención de la violencia.

Otro aspecto poco investigado y que forma parte de la realidad de los estudiantes con dificultades, son los programas alternativos, incluyendo los que provee el sistema de justicia juvenil.

Las alianzas con centros académicos y de investigación son estratégicas para el desarrollo de los proyectos. Además, es necesaria la existencia de un Observatorio de Violencia Escolar Latinoamericano que haga acopio y divulgación de todos los insumos que favorecen el desarrollo de la promoción del desarrollo y prevención de la violencia, incluyendo los avances de otras regiones. Promover y respaldar una instancia de este tipo es clave para mejorar y mantener actualizada la información sobre las características y circunstancias en que ocurren los hechos de la violencia escolar y es fundamental para permitir el acceso a los avances y desarrollar la efectividad de las experiencias.

6.3 Sobre los enfoques

Los enfoques teóricos sobre el problema de la violencia escolar y sus actores son fundamentales como instrumento de la planificación de las intervenciones, de la estructura de la investigación y en la evaluación llevada a cabo por cada país. A lo largo de este informe se ha demostrado que los enfoques en la investigación y en la programación de la promoción del desarrollo y la prevención de la violencia, no son un asunto meramente académico, sino crucial en el plano estratégico.

Las experiencias exitosas son aquellas que han trabajado cuidadosamente el enfoque de violencia y diseñado los proyectos de modo concordante con estos lineamientos. Igualmente importante para la aplicación de los enfoques es reconocer que los sistemas de administración escolar varían entre sí, lo mismo que los contextos en los cuales se encuentran insertos.

Las dificultades para la elaboración del enfoque de violencia residen en que se trata de un fenómeno multicausal, y que, es de acuerdo a las realidades (contexto, límites de los recursos, y capacidades, manifestaciones prevalentes, apoyos, marcos explicativos) donde se implantará el proyecto, que deben clarificarse los niveles sobre los cuales se actuará. En este sentido no puede dejar de reconocerse que influyen aspectos ideológico-políticos, particularmente, cuando se enfoca la temática de la seguridad en las escuelas y la visión de los estudiantes como futuros ciudadanos .

La explicitación del enfoque generacional, habitualmente ausente en los proyectos, nos parece de gran importancia, por cuanto subyace a la mayor parte de las estrategias de convivencia, cultura de paz y derechos. El reconocimiento de las juventudes contemporáneas dentro del marco de paradigmas avanzados y sus implicaciones en las relaciones intergeneracionales permite profundizar las capacitaciones y entrenamientos en aspectos que hasta ahora se han demostrado débiles.



Los enfoques de riesgo, promoción del desarrollo y prevención se encuentran relacionados con lo anteriormente planteado. La participación activa de los adolescentes y jóvenes en las decisiones, el cultivo de sus expresiones desde lo lúdico, solidario, la producción cultural, el manejo de conflictos y la responsabilidad ciudadana, son factores a ser incorporados.

Entre las lecciones aprendidas de la revisión efectuada, se encuentra que el contexto de polarización económica y la exclusión en América Latina, requiere dar gran importancia al trabajo con los aspectos estructurales de inequidad y marginalidad, que desplazan el énfasis en los enfoques de riesgo individual, conductual y su correlato represivo. Se enfatiza la integración comunitaria, la resolución pacífica de los conflictos, la mediación y el desarrollo de habilidades para la vida.

En el plano de los enfoques puede resumirse que la prevención se dirige a: romper prácticas autoritarias y represoras, combatir la inequidad con la exigibilidad de los derechos y la ciudadanía activa, reconocer que la violencia se vincula con la inequidad y la falta de instrumentos para la resolución de conflictos, proponer la prevención mediante la mediación y capacidades de solución de problemas y la promoción del desarrollo en el plano de las capacidades y habilidades incidiendo en el fortalecimiento de identidades y la actoría social.

Indudablemente esto se complementa con prevención secundaria y terciaria en los casos que siempre aparecen y lo ameritan. En este sentido es importante definir la prioridad en las estrategias.

6.4 Sobre las estrategias

Concordamos con Devine y Lawson (2003), que las diferencias entre los contextos, en los cuales pueden ser aplicadas las diferentes estrategias de trabajo, para la prevención o tratamiento de la violencia en las escuelas implican la existencia de diversas culturas que pueden derivar en variaciones significativas en los resultados obtenidos a pesar de desarrollar actividades similares a otras intervenciones. Ello establece la importancia de clarificar las conceptualizaciones de las características de dichas culturas y condiciones socioeconómicas para adecuar las estrategias a estos planteamientos. Sería un error tratar de replicar una estrategia de trabajo realizada en otros países, sin contemplar, de previo, las diferencias en las formas de administración, la definición de violencia y los distintos contextos en los que se aplican.

Por lo tanto, para la aplicación de los enfoques es central reconocer que los sistemas escolares varían, así como ocurre con las relaciones entre los sistemas escolares, las características de la población escolar, los servicios de apoyo para las escuelas y las estructuras sociales y políticas en que se encuentra inmerso el sistema educativo. Ello es un factor a considerar cuando se procura la replicabilidad de las experiencias, pues sabemos que la prevención de la violencia y la promoción del desarrollo involucra un cambio cultural, que a la vez debe reconocer las pertenencias y raíces fundamentales en cada contexto.

En las experiencias revisadas ha podido apreciarse la existencia de dos abordajes principales: aquellos que trabajan centralmente con la escuela y aquellos que dan



una importancia clave a la comunidad. La cuestión no es si uno u otro constituyen la aproximación correcta, pues en lo posible, pueden darse combinaciones de acercamientos basados en la escuela y basados en la comunidad. Dada la comprensión emergente de violencia escolar, tales acercamientos requieren de la incorporación de mecanismos de evaluación e investigación.

El Proyecto Blueprints comprueba que, para generar y mantener los cambios en las escuelas de forma sistemática, así como producir una generalización de los efectos en los diferentes escenarios, estos programas deben involucrar a los docentes, administrativos, padres, estudiantes y miembros de la comunidad interesados en el tema. A la vez que confirmamos dicho planteamiento, debemos agregar que en los proyectos latinoamericanos sin un desarrollo sólido, pudimos apreciar carencias importantes que deben resolverse: que las actividades estén claramente articuladas con sus objetivos y logros esperados, que guarden una secuencia articulada, que se efectúen en un período de tiempo prolongado que garantice la elaboración de los procesos requeridos. Para esto es importante evitar la improvisación bienintencionada, considerar la viabilidad, las barreras y resistencias existentes en los actores fundamentales para llevar a cabo la propuesta y garantizar el respaldo para las actividades.

Concordamos con Concha Eastman (2000) y las experiencias exitosas lo han demostrado, que las comunidades locales y su referente municipal deben ser parte activa de los proyectos, con claro derecho a proponer, modificar y actuar en su desarrollo. Las condiciones locales y las comunidades dan la pauta para el diseño de políticas. Por otra parte la sociedad civil ha mostrado en las experiencias revisadas, su capacidad, responsabilidad y derecho a apoyar e implementar acciones y proyectos preventivos.

Aun cuando en América Latina es prioritario desarrollar propuestas colectivas, que lleguen y afecten a mayores grupos de población, los grupos vulnerables que muestran evidencias de daño, deben ser atendidos en forma especial.

Por lo tanto podemos reconocer: 1) una línea de promoción del desarrollo vinculada a factores protectores, desarrollo de competencias, cultura de paz y aportes de doctrina de protección integral; 2) una línea de acción preventiva, que trata de mejorar el sistema general de convivencia, promover el desarrollo colectivo y 3) una línea de actuación directa, donde la intervención está sostenida en el tiempo y convenientemente evaluada en el caso de aquellos estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo o que ya están implicados directamente en situaciones de violencia como víctimas, agresores o espectadores directos.

Terminar con la violencia en los establecimientos educativos es una tarea compleja. El fomento de un desarrollo pleno en adolescentes y jóvenes puede ayudar a conseguir ese cambio. Para tener éxito, los programas deben incluir elementos que reemplacen la conducta violenta por una no violenta o positiva. En este sentido, consideramos de importancia las recomendaciones de Rutherford (entrevista, 2005) que señala como prioridad de las intervenciones detener los comportamientos violentos, cuidar que las consecuencias de las medidas reductoras no supriman las oportunidades y sustituir positivamente los comportamientos suprimidos.

Siguiendo la experiencia de Suecia y de Brasil, podemos recomendar que el establecimiento de las políticas de prevención de la violencia en las escuelas enmarque articuladamente las medidas en tres ámbitos diferentes y coordinados: 1) la **política**



nacional donde se establecen las alianzas de las instituciones estatales a través de una propuesta central para el combate a la violencia con un marco conceptual y estratégico común que define las competencias y obligaciones de las partes involucradas; 2) la **política comunitaria** que corresponde a los municipios o entidades locales equivalentes, como responsables y garantes del cumplimiento de los programas antiviolencia en las escuelas, de acuerdo con las directrices señaladas por las autoridades centrales y con la adecuación correspondiente a su contexto particular y 3) la **política escolar**, que debe ser explicitada y formalizada de acuerdo a las realidades de los centros escolares en el marco de las directrices de la política nacional y local para articular coherentemente los diferentes proyectos.

6.5 Sobre las evidencias

Diversos problemas pudieron observarse para la obtención de las evidencias de éxito de las experiencias. Una dificultad no menor, en la evaluación de los proyectos de América Latina, es la variedad de las clasificaciones que identifican las manifestaciones de la violencia y en consecuencia, derivan en indicadores.

Dada la falta de investigación orientada al establecimiento de programas de prevención, las estadísticas son generalmente descriptivas, homogeneizadoras y de acuerdo a los aspectos que provocan mayor alarma, sin un enfoque que precise su forma de recolección ni las modalidades de reconocimiento de las manifestaciones. Además, se centran habitualmente solo en los estudiantes. Posteriormente estos indicadores son difícilmente aplicables a los resultados de las intervenciones, que a menudo, parten de un enfoque diferente.

Por ello, además de clasificar la violencia por manifestaciones físicas, emocionales, etc., es necesario definir los tipos de violencia en el ámbito escolar de acuerdo a los avances en el conocimiento sobre dichas manifestaciones e identificar las trayectorias de los hechos, los actores y los espacios en que esto se presenta.

Esta complejidad ha pretendido ser resuelta con una amplia gama de cuestionarios, poco utilizados en América Latina. Someter a prueba dichos materiales y enfoques metodológicos es una necesidad para la posibilidad de aportar a la evaluación de evidencias. Otra modalidad de gran aceptación y utilidad en América Latina son los diagnósticos participativos y relatorías realizadas en comunidades y ámbitos escolares específicos con técnicas cualitativas.

En el Proyecto Blueprints se consideran programas modelos aquellos que cumplen con los siguientes requisitos: evidencia de efectos reductores basados en un diseño de investigación, demostración del mantenimiento de los efectos, réplica en ambientes múltiples. Estas son metas que las evidencias en los proyectos deben buscar, con las diversas modalidades investigativas y estrategias que se han revisado.

Las mejores evidencias son aquellas que muestran cómo incrementar la efectividad. Para su obtención es necesaria la transparencia, esto es, dejar claro cuál es la calidad y el tipo de evidencia que se está utilizando.

Por otro lado, algunos expertos han indicado que la falta de evidencias no debe ser la excusa para la inactividad, ni debe suspenderse esta, esperando la perfecta evidencia.



La evidencia es dinámica y debe continuarse trabajando para su identificación, requiere darle seguimiento a lo largo del tiempo. La práctica es fuente de evidencia y no siempre puede ser generalizable. Por ello, es útil analizar la evidencia integrando los resultados de la información científica con los aportes observacionales.

Además, la evidencia en sí no es suficiente, sino que su importancia deriva en cómo se implementen y utilicen los resultados. Reconocer el cambio cultural adiciona sentido a las evidencias. Por ello concordamos con Mokus (1999) que la forma de representar y construir un balance de logros con una visión compartida contribuye a otorgarle sentido y orientación al cambio cultural voluntario. Esto es, las evidencias pasan a ser parte de las estrategias para promover el cambio.



REFERENCIAS

- ABER, L., y Jones, S. (2003) Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-based Intervention. *Developmental Psychology*, 39 (2) 324-348.
- ABRAMOVAY, M. & Rúa, M. G. (2002) *Violences in the Schools*. Brasilia: UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.
- ABUDARA, Oscar y otros (1990) *Prevención en Salud Mental Infanto-Juvenil*. Argentina: GABAS.
- AHMED, W., & Braithwaite, V. (2004) Bullying and Victimization: Cause from Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- ALSAKER, F. D. (2004) Bernese programme against victimization in kindergarten and elementary school. En Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge.: Cambridge University Press.
- ANDERSON, E. (1999) *Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. New York.: W.W. Norton and Company.
- ARTZ, S. (1998) *Sex, Power & the Violent School Girl*. New York: Teachers College Press.
- AVALOS, B (2003) *Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur*. Santiago: PREA <<http://www.preal.org/docsprogramas/CATASTROEXPERIENCIAS25-08-03.PDF>>
- BAKER, J. (1998) Are we Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 29-44.
- BALLARD, D., ELLIOT, D., FAGAN, A., IRWIN, K. y MIHALIC, S. (2004) Blueprints of violence prevention. Office Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Recuperado en octubre del 2005, de <<http://www.ojp.usdoj.gov>>
- BALLION, R. (1991) *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier (1996) *La gestion de la transgression à l'école*. Bordeaux: CADIS-EHESS-CNRS. (1997) *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions*. En B, Charlot and J. C, Emin (eds). *Violences à l'école. Etat des lieux*. Paris: Armand Colin
- BARASCH, David P. y Webel, Charles P. (2002) *Peace and Conflict studies*. SAGE Publications.
- BECK Ulrico (1998) *La Sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós. Buenos Aires.
- BELINTANE, C. (1998) O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. En *Cadernos Cedes*, año XIX, (47), 20-35.
- BLAYA, C. (2001) Climat Scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En Debarbieux, E. & Blaya, C. *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF.
- BONGERS, C., PRIOR, F. & WALRAVEN, G. (2003) From combating bullying and violence to fostering prosocial behavior. A report from Netherlands en *Violence in school: The response in Europe*. (pp.65-82) Londres, Inglaterra.: RoutledgeFalmer.



- BONNAFÉ-Schmitt, J.P. (1997) La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? En B. Charlot y J.C Emin (eds). *Violences à l'école. Etat des lieux*. Paris: Armand Colin
- BOULDING. Kenneth E. (1993) *Las Tres Caras del Poder*. España. Paidós,
- BOURDIEU, P. (2001) *O poder simbólico*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, P. & Wacquant, L. (1992) *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOURGOIS, P. (1995) *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge.: Cambridge University Press.
- BRAVO, A. (2003) *Habilidades para la vida: una experiencia de Fe y Alegría en Colombia recuperado el 07 de marzo del 2005 de <<http://www.alboan.org/Sistematizacion/resultados.asp?tipo=autor&letra=B>>*
- BRUNER, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CANAU, V. M., Lucinda, M. C. & Nascimento, M.G. (1999) *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CARMICHAEL, C. M. (2002) *The mask of violence*. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 79-89.
- CARNEY, A., & Merrell, K. (2001) *Bullying in Schools. Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem*. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- CARRA, C. y Sicot, F. (1996) *Pour un diagnostic local de la violence à l'école: enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs*. *Convention de recherche IHESI/DEP, LASA/UFC*.
- CASELLA, Ronnie (2003) *Zero Tolerance policy in schools: Rationale, consequences, and alternatives*. *Teachers College Record*, 105(5), 872-892
- CONCHA-Eastman, Alberto (2004) *Violencia urbana en América Latina y el caribe: dimensiones, explicaciones, acciones*. En Rotker, Susana "Ciudadanía Del Miedo", RUTGERS, Venezuela.
- CONFERENCIA EUROPEA PARA COMBATIR LA INTIMIDACIÓN (bullying) en las escuelas. www.gold.ac.uk/euconf/spanish/poster/inglaterra.html <<http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/poster/inglaterra.html>>
- CONOLEY, J., & Goldstein, A. (Eds.). (2004) *School Violence Intervention. A Practical Handbook*, Nueva York, Guilford Press.
- COWIE, H. (2000) *Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools*. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- COWIE, H. & Wallace, P. (2000) *Peer support into action*. London: Sage.
- DEBARBIEUX, E. (1998) (Coord.). *La violence à l'école: approches européennes*. Institut National de Recherches Pédagogiques. In: *Revue Française de Pédagogie*, 23, avril, mai-juin.
- DEBARDIEUX, E (1994) *Ecole du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école*. *Migrants-formation*, 97. (1996) *La Violence en Milieu Scolaire*. 1: *Etats des Lieux*. Paris:ESF. (1997) *Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires*. *Annales de la Recherche Urbaine*, 75. (2002) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.



- DEBARDIEUX, E., Blaya, C y Vidal, D. (2003) Tackling violence in schools: A report from France (Atacando la violencia en las escuelas: El informe de Francia) en Smith, P. Violence in school: The response in Europe. (pp.17-32) Londres, Inglaterra: RoutledgeFalmer.
- DEL BARRIO, C., ALMEIDA, A., VAN DER MEULEN, K., BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26, 63-78.
- DEL BARRIO, C., BARRIOS, A., VAN DER MEULEN, K. & GUTIÉRREZ, H (2003) Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62, 65-79. Recuperado el 07 de febrero del 2006, de <<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1143451796>>
- DEL REY, R. & Ortega, R. (2001) El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- DEVINE, J. (1996) *Maximum Security: The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- DEVINE, J. & Lawson, H. A. (2003) The complexity of school violence en Smith, K. Violence in schools (pp. 332-349). Londres, Inglaterra: Routledge Falmer
- DHOQUOIS, R. (1996) *Civilité et incivilités*. En *Lés Cahiers de la sécurité intérieure*, 23. Paris: IHESI
- DÍAZ-AGUADO, M. (2005) Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla [versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ Arias, R., y MARTÍN Seoane, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- DUBET, F. (1991) *Les lycéens*. Paris: Seuil
- DUPÂQUIER, J. (1999) *La violence en milieu scolaire*. In: *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DURSTON, John (1995) "El Enfoque Etario y la Incorporación de los Jóvenes en el Desarrollo Rural". Presentación a la Consulta Interamericana sobre Juventud Rural. IICA y la Fundación Kellog. San José.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. (2005) *Chicos de banda*. Buenos Aires: Paídos.
- EDWARDS, C. (2001) Student Violence and the Moral Dimensions of Education. *Psychology and the Schools*, 38 (3), 249-257.
- EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1998) Prosocial development. En W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (5ª ed.) Nueva York: Wiley.
- EL PROYECTO ANTIVIOLENCIA ESCOLAR ANDAVE recuperado en Septiembre del 2005 de www.gh.profes.net/especiales2.esp?id_contenido=40416 <http://www.gh.profes.net/especiales2.esp?id_contenido=40416>
- FELDMAN, O. (1998) *Materialism and Individualism: social attitudes of youth in Japan*. En Watts, M.W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press.
- FETTERMAN, D.M. (2001) *The Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.



FIELDS, S., & MCNAMARA, J. (2003) The Prevention of Child and Adolescent Violence. A Review, *Agresion and Violent Behavior*, 8, 61-91

FLANNERY, Daniel; VAZSONYI Alexander; LIAU, Albert; GUO, Shenyang; HILL, Chapel; POWER, Kenneth; ATHA, Henry; EMBRY, Dennis (2003) Initial Behavior Outcomes for the PeaceBuilders Universal School-Based Violence Prevention Program. *American Psychological Association*. 39 (2), 292-230

FRANCO, Saúl A. (1993) "La violencia. Problema y Reto para la Salud Pública". En *Violencia contra la Mujer. Un Problema de Salud Pública. Memoria del primer Seminario Subregional sobre la violencia contra la mujer*. Managua, Nicaragua. Organización Panamericana de la Salud. Programa Mujer, Salud y Desarrollo.

FUKUI, L. (1991) Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo Em *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Cortez, nov., 79.

FUNES, J. (1995) *La violència y els violents*. Barcelona: Ediciones de la Magrana.

GAGNON, J.C and LEONE, P. (2000) Alternative strategies for school violence prevention. *New directions for Youth Development. Theory, Practice and Research*. 92,101-126. Recuperado en septiembre del 2005 de <<http://abi.ed.asu.edu>>

GARCÍA Medina, P. (1994) *Agresividad y Violencia: Marco Psicosocial para la Prevención*. En Delgado Bueno (Dir.) (1994) *Psiquiatría legal y forense*. Madrid: Editorial Colex.

GILLIGAN, J. (2001) *Preventing violence*. New York: Thames & Hudson.

GINI, G. (2004) Bullying in Italian Schools. An Overview of Intervention Programs. *School Psychology International*, 25 (1), 106-116.

GREENBERG, M. Promoting alternative thinking strategies. Recuperado el 07 de marzo del 2005 de <<http://www.personal.psu.edu/dept/prevention/PATHS.htm>>

GREIF, Jennifer; Furlong, Michael. *The Assessment of School Bullying: Using Theory to Inform Practice* (En prensa).

GRESHAM, F.M. (1998) Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.

GRILLO, Milena (2000) "Ciudadanía Adolescente, Reorganización Social y Democratización del Poder". Presentado en la Reunión El replanteamiento de las transiciones juveniles: transformaciones, exclusiones y respuestas del Grupo Juventud CLACSO, San José

GUIMARÃES, E. (1998) *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFR.

HAYDEN, C. & Blaya, C. (2001) Violence et comportements agressifs dans les Écoles Anglaises. En Debarbieux, E. & Blaya, C. *La violence en milieu scolaire-3- dix approches en Europe*. Paris: ESF, 43-70.

HEAVISIDE, S; ROWARD, C; WILLIAM, C; FARRIS, E. (1998) Violence and discipline problems in U.S. Public School: 1996-97. (NCES 98-030). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

HEINEMANN, P.P. (1972) *Mobbing-gruppall bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur

HELENA, L. & Werneck, A. (2001) *Violência provoca gastos de R\$ 105 bi no Brasil*. O Globo, Editoria País.

HINDE, R.A. y GROEBEL, J. (1991) *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.



- JESSOR, R. (1991) "Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action". *Journal of Adolescence Health*. Nueva York.
- JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- KAVALE, K. A., MATHUR, S.R., RUTHERFORD, R.B., & QUINN, M.M. (1997) Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta analysis. En T. E Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds), *Advances in learning and behavioral disabilities*. (Vol.11, pp.1-26). Greenwich, CT.:JAI Press.
- KLONSKY, M. (2002) How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership*, February.
- KRAUSKOPF, Dina (1994) *Adolescencia y Educación*. Segunda edición. Editorial EUNED. San José. (1996) "Violencia juvenil: Alerta Social". En *Revista Parlamentaria*. Vol.4.No 3. Dic. San José, Costa Rica. (2001) "Los Nuevos Desafíos de la Educación en el Desarrollo Juvenil". En *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Compilador Solum Donas. Editorial LUR (Libro Universitario Regional). Cartago, Costa Rica. (2003) "Juventud, Riesgo y Violencia". En *Dimensiones de la Violencia Seminario Permanente sobre Violencia*. PNUD., El Salvador 2003 "Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia". Fondo de Población de las Naciones Unidas. San José. Tercera edición, San José de Costa Rica.
- KRAUSKOPF, Dina; Vargas, Ginet (2003) *Los proyectos de participación adolescente: su sistematización y lineamientos estratégicos*. TACRO-UNICEF
- LAGRANGE, H. (1995) *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*. Paris: PUF
- LAWSON, H. (2001) *Reformulating the school violence problem: implications for research, policy, and practice*. Informe presentado en la Conferencia Internacional sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas, UNESCO, Paris, Francia.
- LECHNER, Norbert (1998) "Condiciones de Gobernabilidad Democrática en América Latina". En Chile 97. FLACSO, Santiago de Chile
- LETAMENDIA Perez de San Román, Rosa. El maltrato en contextos escolares. <<http://www.vc.edu.es/deppe/relectron/n13/eln13a4.htm>>
- LIMBER, S.P., NATION, M., TRACY, A.J., MELTON, G.B & FLERX, V. (2004) Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States en Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp.55-79) Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- LORENZ, K. (1963) *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI, 1971, Nueva edición Madrid: Siglo XXI, 1992
- LUTTE, G. (1991) *Liberar la Adolescencia. La Psicología de los Jóvenes de Hoy*. Biblioteca de Psicología. Herder. Barcelona
- MAGEE, M. (2002) Changing antisocial behavior patterns in young boys: a structured cooperative learning approach. *Education and Treatment of Children*, 25 (4), 380-395
- MAGEE, M; Rutherford, Robert (1998) *Alternative programs for students with social, emotional or behavioral problems*. Estados Unidos. The Council for Children with behavioral Disorders.
- MAGENDZO, Abraham; TOLEDO, María; ROSENFELD, Carolina (2004) *Intimidación entre estudiantes*. Santiago: LOM Ediciones.
- METROPOLITAN LIFE SURVEY OF THE AMERICAN TEACHER. (2000) Are we preparing students for the 21st century? Disponible en línea: <<http://www.metlife.com>>



MENESI, E., ESLEA, M., SMITH, P.K., GENTA, M.L., GIANNETTI, E., FONZI, A., & COSTABILE, A. (1997) A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.

MENESINI, E., & SMORTI, A. (1997) Strategie d'intervento scolastico. En A.Fonzi (Ed.), *Il bullism in Italia*, Florencia, Giunti.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA, FLACSO, UNICEF, JOVENES (2004) Diagnóstico preliminar sobre el fenómeno de la violencia estudiantil interinstitucional en el área metropolitana de San Salvador y un modelo programático de prevención e intervención para disminuir esta forma de violencia. El Salvador.

MOCKUS, A; CAJIAO, F; MEJÍA, M; JARAMILLO, R; BERMÚDEZ, A; ZARITZKY, G; MARTINEZ, A; ALVAREZ, A; PLITT, V; CADAVIT, J; OCAMPO, E; RUIZ, A; BUILES, L; LEÓN, G; ALVARADO, S; OSPINA, H. (1999) Educación para la paz. Cooperativa editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá.

MORENO, J. M. (2001) Con trampa y con cartón. *Cuadernos de pedagogía*, 283, 71-77.

MORROW, R. A. (2000) Social Theory and Educational Research: Reframing the Quantitative-qualitative Distinction through a Critical Theory of Methodology. En K. McClafferty, C. Torres y T. Mitchel (eds). *Challenges of Urban Education: Sociological Perspectives for the Next Century*. Albany: SUNY Press.

NAILOR, P., & COWIE, H. (1999) The Effectiveness of peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and the Experience of Teachers and Pupils, *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P., y COLE, M. (1989) *The Construction zone: Working for Cognitive Change in School*, Cambridge, Cambridge University Press (traducción al castellano en Morata).

NOLETO, M.J. (coord.) (2001) *Making Room: education and culture of peace*. Brasília: UNESCO.

OLWEUS, D. (1973) *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell. (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective* Nueva York: Academic Press, pp. 353-365, (1991) Bully-victim Problems Among School Children. Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. En D. Pepler & K., Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Agression*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum. (1993) *Bullying at schools. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (1996) Bully/victim problems at school: facts and effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 15-22. (1998) *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Madrid: Morata. (1998) The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in emphatic responsiveness. *Social Development*, 3, 370-388. (1999) Sweden. In P.K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds). *The Nature of Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge. (1999) Sweden. En P.K. Smith et al. (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 1-27). Londres: Routledge. (2004) The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway en Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp.55-79) Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2003) "El enfrentamiento de la violencia en las escuelas: el papel de la UNESCO/Brasil" recuperado en enero del 2006 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130851por.pdf>>

ORPINAS, Pamela (2003) Prevención de la violencia juvenil. Presentación en Conferencia Centroamericana sobre Juventud. Guatemala, Antigua.



ORTEGA, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 253-280. (2001) The ANDAVE projet: A Ecological Educational Approach for a Cosmopolitan Citizenship. Conferencia Pronunciada en el Connet fi06 Meeting. Brujas. Bélgica. Noviembre, 2001. (2003) El Proyecto Antiviolenca escolar: Andave. *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 17-23.

ORTEGA, R & Del Rey, R. (2001) Andalucía Anti-violencia escolar: Aciertos y Desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar en Los problemas de violencia escolar: un enfoque práctico. Recuperado el 08 de marzo del 2006, de <<http://www.fe.cco.es/pdf/libros/libroconvivencia.pdf>>. (2002) Violencia en la escuela. Ponencia presentada en el XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina Adolescente. Recuperado el 07 de febrero del 2006, de <http://www.spapex.org/adolescencia02/pdf/ponencia2m1.pdf>. (2003) La violencia escolar, estrategias de prevención. Barcelona, España: GRAO.

ORTEGA, R. & Mora-Merchán, J.A. (1996) El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18. (2000) Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.

ORTEGA, R., et.al (1998) La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

ORTEGA, R.; Sánchez V., y Menesini, E. (2002) Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.

OSHER, D., Sandler, S. & Nelson, C.L. (2001) The best approach to safety is to fix school and support children and staff. En R. J. Skiba & G.G. Noam (Eds.), *Zero tolerance: Can suspensions and expulsion keep school safe?* (pp.127-153). San Francisco: Jossey-Bass.

PAYET, J.P. (1997) La violence à l'école. En Ragmognino, F., Fradji, D., Soldini, F & Vergés, P. *L'école comme dispositive symbolique et les violences: le exemple de trois écoles en Marseille*. En Charlot, B. & Emin, J.C. (coords.) *Violences à L'école -État des Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Ed.

PAZ NAS ESCOLAS. Recuperado en diciembre del 2005 de [http:// www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas](http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas) <<http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas>>

PEIGNARD, E., ROUSSIER-Fusco, E. & VAN Zanten, A. (1998) La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. En Debarbieux, E. (coord.). *La violence à l'école: approches européennes - Revue Française de Pédagogie*, 23, maio-junho, Institut National de Recherches Pédagogiques.

PELLEGRINI, A. D. (2002) Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163

PELLEGRINI, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999) School Bullies, Victims and Aggressive Victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.

PEPLER, D., Smith, P. y Rigby, K. (2004) Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively en Pepler, D., Smith, K., y Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp.307-324). Londres, Inglaterra.: Cambridge University Press.

PERALVA, A. (1997) Escola e violência nas periferias urbanas francesas. En Guimarães, E. & Paiva, E.(Org.). *Violência e vida escolar. Contemporaneidade Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.2(2).

RAFFELE, L. (2003) Otoño Predictors of suspensión and negative school outcomes: A longitudinal investigation. *New Directions For Youth Development*. (99) 17-33



RAGMOGNINO, N., Fradji, D., Soldini, F. & Vergés, P. (1997) *L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles em Marseille*. En Charlot, B. & Émin, J.C (coords.). *Violences à l'école - État des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.

RATINOFF, Luis C. (1995) "Inseguridad Mundial y Educación: La Cultura de Mundialización". *Perspectivas*. (Vol.XXV, No 2). (1996) "Delincuencia y Paz Ciudadana". Presentado en *Encuentro Hacia un Enfoque Integrado de Desarrollo: Ética, Violencia, Seguridad Ciudadana*. Washington, D.C. Documento. Banco Interamericano de Desarrollo.

REINKE, W., y Herman, K. (2002) *A Research Agenda for School Violence Prevention*. *American Psychologist*, 57(10), 796-797.

ROCHÉ, S. (1993) *Le sentiment d'insécurité*. Paris: PUF. (1994) *Insécurités et libertés*. Paris: Le Seuil. (1996) *Les violences à l'école. Etat des lieux*. Paris : Armand Colin

RODRÍGUEZ, Nora. (2005) *Guerra en las aulas*. Buenos Aires: Temas de hoy.

ROSS, J. (1999) *Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia*.

EN ROSS, J.; Watkinson, A. (1999) *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla, pp.15-47

ROTKER, Susana (2004) *Ciudadanías Del Miedo*. Venezuela: RUTGERS.

RUBIO, Mauricio (1996) *Capital Social, Educación y Delincuencia Juvenil en Colombia*. Colombia. Documento preliminar de discusión.

RUGBY, K. (1996) *Bullying in Schools: And What to Do About It*. Melbourne: Australian Council for Educational Research. (1997) *Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children*. *Irish Journal of Psychology*, 18, 535-546.

RUTTER, M. *Resilience: Some Conceptual Considerations* (1992) *Conference on Social Change and Development in Adolescence. A Focus on the Americas*. Washington, D.C.

SALAZAR, Alonso. "Juventud y Violencia". Presentado en la *Reunión Nacional de Investigadores sobre Juventud: Jóvenes, Una Evaluación Conocimiento*. Querétaro. México. Centro de Investigación y Estudio sobre Juventud. 1996.

SALMIVALLI, C. (1999) *Participant role Approach to School Bullying: Implications for Intervention*. *Journal of Adolescence*, 2 (4), 453-459.

SALMIVALLI, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., & Kauklainen, A. (1996) *Bullying as a Group Process*. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

SALMIVALLI, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004) *Targeting the group as a whole : the Finnish anti-bullying intervention*. En Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge.: Cambridge University Press.

SALMIVALLI, C. y Voeten, M. (2002) *Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations*. Presentado en el *Congreso de la International Society for Research on Aggression*, Montreal, 28-31.8.2002.

SALOMÄKI, U. & otros (2001) *The proposal for an Action Plan to Tackle Violence in the school in Europe*. Report Finland. Finish Centre for Health Promotion (Connect, 006-Fi).

SAMHSA MODEL PROGRAM. *Promoting alternative thinking strategies recuperado el 07 de marzo del 2002 de* <<http://modelprograms.samhsa.gov/pdfs/Details/PATHS.pdf>>



- SÁNCHEZ, Aurora (2004) *La Promoción y Prevención*. Escuela de Salud Pública, Universidad de Costa Rica, Caja Costarricense de Seguro Social, CENDEIS.
- SANTACRUZ, María (2003) *Violencia juvenil en El Salvador*. Presentación en Conferencia Centroamericana sobre Juventud. Guatemala, Antigua.
- SASTRE, G. y Moreno, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- SECRETARIA DO ESTADO DOS DIRECTOS HUMANOS. Ministério da Justiça. (2002). Projeto "Segurança nas escolas: Uma questão de direitos humanos". Revisão substantiva" (No. de publicação BRA/02/P51/SEDH/MJ/FNUAP). Brasília, Brasil: Gobierno Federal
- SHAFFER, D.R. (2000) *Social and Personality Development*, (4a. ed.). Belmont, Ca.
- SINCLAIR, B. (1999) *Report on state implementation of the Gun-Free Schools Act: School Year 1997-98*. Rockville, MD: Westat.
- SKIBA, Russell (2000) *Zero tolerance, Zero evidence, An analysis of school disciplinary practice*. Policy research report # SRS2 , Estados Unidos, Indiana Education Policy Center
- SKIBA, R; Peterson, R. L; Williams, T. (1997) *Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle school*. *Education and treatment of Children*, 20 (3), 295-315.
- SMITH, P. (2003) *Violence in schools: An overview (Violencia en las Escuelas: Una vision general)* en Smith, P. *Violence in school: The response in Europe*. (pp.01-14) Londres, Inglaterra: RoutledgeFalmer.
- SMITH, P., & Sharp, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and Perspectives*, Nueva York, Routledge.
- SMITH, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004) *Profiles of non-victims, Escaped Victims, Continuing Victims and new Victims of School Bullying*. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- SMITH, P.K., Rigby, K., & Pepler, D. (2004) *Working to prevent school bullying: key issues*. En Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge.: Cambridge University Press.
- SMITH, P.K., SHARP, S., ESLEA, M. & THOMPSON, D. (2004) *England: the Sheffield project* en Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp.99-123) Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- SMITHEY, Martha; STRAUS Murray. *Primary Prevention of Intimate partner Violence*. Family Research Laboratory, University of New Hampshire Durham, NH 03824 603-862-2594 murray.straus@unh.edu <mailto:murray.straus@unh.edu>
- SOTELO, Melvin; Maclure, Richard. (2004) *Políticas sociales y violencia adolescentes*. Nicaragua, CISAS.
- SPOSITO, M.P. (1998) *A instituição escolar e a violência*. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 104.
- STAFFORD, Mark C. y Gibbs, Jack P. (1993) "A Theory About Disputes and the Efficacy of Control". En *Agression and Violence. Social Interactionist Perspectives*. Felson, Richard B. y Tedeschi, James, Editors. Washington, D.C. American Psychological Association.1993.
- STEVENS, V., de Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000) *Bullying in Flemish School: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools*. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.



- SULLIVAN, K. (2000) *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- THOUMI, Francisco E. (1995) *La Relación entre Drogas Psicoactivas, Paz, Violencia*. Bogotá. Versión preliminar.
- TOWNSEND, B. (2000) Disproportionate discipline of African American children and youth: Culturally-responsive strategies for reducing school suspensions and expulsions. *Exceptional Children*, 66, 381-391.
- VÁZQUEZ, M.L. (1999) Estudio Regional sobre Salud Escolar y Nutrición en América Latina. Banco Mundial y la Organización Panamericana de la Salud. "Enseñanza de Habilidades para vivir en Colombia: Estudio de caso."
- VOSSEKUIL, Bryan; REDDY, Marisa; FEIN, Robert (2000) *Safe school initiative. An interim report on the prevention of targeted violence in schools*. Estados Unidos. U.S. Secret Service National Threat Assessment Center, U.S. Department of Education and National Institute of Justice.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in Society*. En M. Cole; V. John Steiner; S. Scribner, y E. Souberman (Eds.), Cambridge, Harvard University Press.
- WASELFSZ, J. J. (2002) *Mapa da violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO.
- WALD, J. y KURLAENDER, M. (2003) Connected in Seattle? An exploratory study of student perceptions of discipline and attachments to teachers. *New Directions For Youth Development*. (99) 35-54
- WALD, J. y LOSEN, D. (2003) Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. *New Directions For Youth Development*. (99) 09-15
- WALKER, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995) *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole.
- WEINSTEIN, J. (1992) *Riesgo psicosocial en jóvenes*. Santiago de Chile: PREALC.
- WILSON, J.-Q. and Kelling, G. L. (1982) Broken windows. *The Atlantic Monthly*. March, 29-38
- ZERO sense. (1998) October 31 St. Petersburg Times, p.16A.
- ZINNECKER, J. (1998) Perpetrators of School violence: a longitudinal study of bullying in German schools. En Watts, M. W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Stanford: Jai Press.