

Atenção:
substituir folha de rosto com Edson

Violência na Escola: América Latina e Caribe

Brasília, maio de 2003

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

© UNESCO 2003 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

Social and Human Sciences Sector
Division of Social Sciences Research and Policy
Policy and Cooperation in Social Sciences Section

BR/2003/PI/H/3

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da UNESCO, no que diz respeito ao status legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

Atenção:
substituir folha de rosto com Edson

Violência na Escola: América Latina e Caribe

Brasília, maio de 2003

Conselho Editorial

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfisz
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noletto

Coordenação: Miriam Abramovay
Apoio técnico: Ilana Izabó e Marta Avancini
Revisão: Miguel Ángel Tumbarell e Mirna Saad Vieira
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Diagramação: Fernando Brandão
Projeto Gráfico: Edson Fogaça
Foto da Capa: Niven Franci

© UNESCO 2003

Violência na escola: América Latina e Caribe – Brasília: UNESCO, 2003.
480p.

1. Educação - Violência - Juventude - América Latina 2. Educação - Violência -
Juventude - Caribe 3. Violência nas Escolas - América Latina 4. Violência nas Escolas
- Caribe I. UNESCO

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil
SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
70070-914 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 321-3525
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
--------------------	---

Abstract	11
----------------	----

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Argentina

Daniel Filmus

1. Histórico	15
2. Estudios existentes	23
3. Acción	51
4. Para finalizar	71
5. Cuadros	73
6. Bibliografía	79

Enfrentando a Violência nas Escolas: Um Informe do Brasil

Miriam Abramovay

1. Histórico	89
2. Estudos existentes	101
3. Ação	121
4. Conclusão	135
5. Anexos	139
6. Referências bibliográficas	147

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay

Nilia Viscardi

1. Antecedentes	153
2. La violencia en el espacio escolar en Uruguay: estudios existentes	165
3. Las acciones sobre la violencia en el espacio escolar: programas de intervención en los centros educativos en Uruguay	179
4. Conclusiones	191
5. Bibliografía	201

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Chile

Luis H. Navarro Navarro

1. El contexto nacional y educacional	209
2. Estudios	217
3. Políticas y programas nacionales y locales para prevenir la violencia en las escuelas	231
4. Resumen	241
5. Bibliografía	243

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Ecuador

Norma Alejandra Mahuf

Chrystiam Cevallos

Rossana Córdoba y Jenny

1. Contexto general	251
2. Definiciones en torno a la violencia escolar	265
3. Estudios existentes en torno a la violencia escolar	273
4. Acciones y propuestas para enfrentar la violencia	287
5. Conclusiones	307
6. Cuadros	311
7. Bibliografía	323

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de México

Alfredo Furlan

Blanca Flor Trujillo Reyes

1. Panorama histórico	329
2. Estudios existentes	343
3. Políticas, programas e iniciativas	363
4. Reflexiones finales	379
5. Bibliografía	383

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Colombia

Elsa Castañeda Bernal

1. El país	391
2. El sistema educativo	393
3. Estudios existentes	399
4. Acciones	413
5. Bibliografía	431

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de República Dominicana

Cheila Valera

Alicia Ziffer

1. Aspectos generales	439
2. Revisión de los estudios existentes sobre violencia en las Escuelas	449
3. ¿Qué acciones se han desarrollado en la República Dominicana para prevenir la violencia en las escuelas?	459
4. Conclusiones	469
5. Bibliografía	471
Nota sobre los autores	477

APRESENTAÇÃO

Juventude, cidadania e violência são questões que fazem parte da agenda da UNESCO em sua missão de difundir e consolidar um movimento mundial em prol de uma cultura de paz. Articulado com esta linha de ação, o Escritório da UNESCO no Brasil realiza, desde 1997, uma série de pesquisas e avaliações nessas áreas. Tais estudos oferecem subsídios, por meio de informações, análises e aportes teóricos, a ações e programas que colaboram para uma cultura de diálogo, tolerância e solidariedade.

Nessa linha de atuação, a violência escolar é um dos eixos nas pesquisas realizadas sob coordenação da UNESCO/Brasil. Por um lado, porque a escola desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento, socialização e aprendizagem de crianças e jovens. Assim, mapear, analisar, propor alternativas e soluções para os problemas que afetam a escola e os atores sociais que nela convivem é uma maneira de fornecer subsídios para que seu papel seja plenamente cumprido. Por outro lado, as pesquisas desenvolvidas pela UNESCO/Brasil privilegiam a juventude como uma identidade própria e apontam que a violência escolar é vivenciada no cotidiano, o que vem à tona em seus depoimentos sobre expectativas e visões de mundo.

Considerando a relevância e a complexidade da violência escolar, é imprescindível buscar novas visões, abordagens e experiências educativas de prevenção e combate desta problemática, a qual vem assumindo um caráter global. Nesse sentido, *Violência na escola: América Latina e Caribe* reúne oito artigos elaborados por pesquisadores dos seguintes países: Argentina, Brasil, Uruguai, Chile, Equador, Colômbia, México e República Dominicana.

A exemplo da obra que inspirou esta publicação, *Violence in Schools: The Response in Europe* (Connect Initiative, da União Européia), propõe-se aqui um balanço das pesquisas sobre violência escolar e das estratégias para seu enfrentamento. Articulam análise e relatos de experiências, que lançam luz sobre essa problemática em cada um dos países. Simultaneamente, traz importantes subsídios para a formulação de

propostas de políticas públicas no que tange à violência escolar a partir de uma perspectiva regional .

A análise dos oito artigos possibilita reconhecer linhas de análise e ação comuns entre os diferentes países. Antes de tudo, chama a atenção o fato de que a pesquisa sobre violência nas escolas é relativamente recente na América Latina e no Caribe. Os primeiros estudos datam da década de 80 e se concentram no tema das depredações; nos anos 90, surgiram estudos etnográficos sobre exclusão social e projetos pedagógicos das escolas. Também surgiram as primeiras iniciativas de governo e organizações não-governamentais, visando prevenir e solucionar os episódios de violência na escola.

O livro também aponta que, apesar do interesse que o tema desperta, ainda são escassos estudos nacionais, sistematizados sobre a questão na América Latina e no Caribe. Na maioria das vezes, trata-se de pesquisas e ações isoladas que mapeiam os contornos das violências nas escolas em determinados estabelecimentos de ensino ou em certas cidades ou regiões.

Apesar da escassez de dados globais e das especificidades sócio-culturais de cada país, é possível reconhecer abordagens comuns. Um primeiro ponto é o pressuposto de que as violências são constitutivas da vida social da atualidade e que elas estão associadas ao incremento das desigualdades em determinados países. Dentro dessa linha de abordagem, a violência escolar é tratada, em alguns artigos, como reflexo da violência que perpassa a sociedade. Contudo, é fundamental atentar para o fato de que não se trata de uma relação determinista entre pobreza, exclusão e violência e sim de uma associação de fatores que podem levar à degeneração, à fratura dos relacionamentos interpessoais, bem como da relação entre cidadãos e instituições, e ao aumento de vítimas – principalmente entre os jovens.

Também a violência tem os seus reflexos na escola, a qual também sofre os efeitos da perda de legitimidade das instituições, num processo em que aumentam as chances das pessoas adotarem atitudes que colocam em risco a vida humana – caracterizadas nas diversas modalidades de violência física (brigas, agressões, depredações e ataques ao patrimônio) ou comportamentos da ordem das “incivilidades”, ou seja, do âmbito da chamada violência simbólica. Na escola, a violência simbólica se manifesta por meio da indisciplina, das agressões verbais e da precariedade de diálogo entre alunos e professores, entre outras formas.

Também são abordadas, nos artigos, as práticas institucionais que tendem a reproduzir desigualdades, reforçar discriminações e mecanismos de exclusão que percorrem a sociedade. São, portanto, práticas da ordem da violência institucional e simbólica que também se verificam no ambiente escolar e que se caracterizam, por exemplo, pela maneira como o currículo e a escola se organizam.

No que tange às ações de prevenção e combate às violências, nota-se que, pelo fato de a problemática ter sido explorada apenas recentemente em tais sociedades, configura-se um panorama marcado pela diversidade de ações, muitas das quais se caracterizam pela fragmentação. Raros são os programas em grande escala o que, de certo modo, decorre da falta de informações sistematizadas em nível regional e nacional. Desse modo, os oito artigos apresentam ações de prevenção à violência escolar criadas em contextos particulares por meio de iniciativas de governo, de organismos internacionais, bem como de entidades não-governamentais.

É possível reconhecer algumas linhas de ação: garantia e fortalecimento dos direitos da infância e da adolescência, melhoria do clima escolar, reformas pedagógicas, além da mediação e resolução de conflitos. Nota-se, ainda, nos países da América Latina e do Caribe aqui representados, que não prevalece uma ou outra diretriz. Ao contrário, pelo fato de este campo de estudo ser incipiente na região em questão, a tendência é combinar variadas linhas de ação em iniciativas pontuais, tanto no plano local quanto no plano nacional.

Na *Argentina*, as abordagens de prevenção à violência escolar mesclam programas de mediação e resolução de conflitos com ações de formação para professores, voltadas para a melhoria do clima escolar. No *Brasil*, o enfoque tem sido na melhoria do clima escolar aliada ao incentivo da participação da juventude em programas relacionados com arte, cultura, esporte e lazer. Também se tem verificado o investimento em estratégias para a criação de uma política pública específica para a juventude.

Já no *Uruguai*, os programas de prevenção à violência nas escolas conjugam estratégias de mediação e resolução de conflitos com reforma curricular e capacitação de professores. No contexto *chileno*, a preocupação com a violência também é recente. As principais ações tendem a enfatizar estratégias de modificação de práticas cotidianas e curriculares, bem como a promoção da participação dos pais e responsáveis na escola.

Na *Colômbia*, afirma-se que, apesar de existir um arcabouço legal que perpassa a questão da violência nas escolas, faltam políticas públicas para a área. Dentre as ações, destacam-se: programas de desenvolvimento pessoal e fortalecimento da auto-estima por meio de atividades lúdicas e arte-educação; construção do sentido de cidadania e participação social; resolução de conflitos, entre outros. No *México*, descrevem-se ações divididas por programas, a saber, nas áreas da educação, segurança e saúde, enfatizando uma relação entre a violência e o consumo e tráfico de drogas.

No caso *equatoriano*, as organizações não-governamentais assumem papel proeminente. Neste país, os esforços se concentram na área de educação para valores, com destaque para a formação de facilitadores na área de motivação pessoal e auto-estima dos professores. A *República Dominicana*, a partir da década de 90, criou um código de proteção da criança e do adolescente, além de diversos programas de prevenção à violência nas escolas com ênfase na resolução de conflitos.

Uma vez que prevalecem iniciativas isoladas, de caráter experimental ou em pequena escala na América Latina e no Caribe, pode-se argumentar que a violência escolar ainda não foi incorporada ao escopo das políticas públicas na região. Nesse contexto e com este livro, a UNESCO espera fomentar o debate sobre uma problemática que acarreta prejuízos para a qualidade da educação, da aprendizagem e o futuro de crianças e jovens. Pretende, ainda, promover o intercâmbio e a cooperação regional para o enfrentamento da violência nas escolas, priorizando estratégias de educação em detrimento da repressão.

Jorge Werthein
Representante da UNESCO
no Brasil

ABSTRACT

This book is a unique and comprehensive collection of eight case studies on violence in schools in Argentina, Brazil, Uruguay, Chile, Colombia, Mexico, Ecuador and the Dominican Republic.

Inspired by the European Union Connect Initiative, the papers are organized into three sections. The first section contains a brief description of the country and its educational system. The reports then continue to describe statistics and relevant information on the issue. The final section concerns action and describes initiatives established on national and regional levels in order to tackle school violence.

The articles include research carried out in each country on the issue of violence in schools. The issue is explored through descriptions of the many and diverse ways violence is expressed, as well as the principal strategies to confront it.

The issue of school violence has begun to be explored only recently by Latin American and Caribbean researchers. This is amply demonstrated in the book as the first studies were developed in the 1980s. It was only in the 90s that governments, international and non-governmental organizations started to take action in order to tackle the problem. Violence in schools is a social question with devastating consequences for quality education, as well as for the future of our children.

The book calls attention to the fact that there is a definite lack of systematic scientific data and evaluation on this issue in many Latin American and Caribbean countries. This may be the reason for the scarcity of nationwide strategies. In other words, within each country examined, there exist various isolated and unassociated initiatives to tackle violence in schools, mainly in the following lines of action: strengthening children and youth's rights; training for teachers; school climate improvement; pedagogical reforms; not to mention mediation and conflict resolution.

**Enfrentando la violencia en las escuelas:
Un Informe de Argentina**

Daniel Filmus

I. HISTÓRICO

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Características generales del país y de la población

Los datos del censo del año 2001 muestran que la Argentina cuenta con 36.223.947 habitantes. De acuerdo a la Constitución que la rige desde el año 1953, es un país de características Federales. Está organizado políticamente en 24 provincias, cada una de las cuales conduce y administra su propio sistema educativo en todos los niveles, con la única excepción del Universitario, que depende del Ministerio de Educación de la Nación. Uno de los rasgos más importantes del proceso de desarrollo argentino es la marcada desigualdad poblacional y económica que existe entre las diferentes provincias. Ello da lugar a una importante concentración de habitantes y recursos en la Región Centro y en particular en la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano. Allí se sitúa cerca de la mitad de la población, de la producción industrial y de los servicios.

La República Argentina posee una fuerte unidad idiomática en torno a la lengua española debido al tipo de colonización y dominación cultural que se desarrolló a partir de la conquista. La población originaria fue escasa y el proceso de mestizaje fue muy profundo. Argentina incorporó una gran cantidad de inmigrantes europeos, principalmente de España e Italia, a partir de fines del siglo XIX y hasta mediados del XX que se asentó principalmente en las grandes ciudades. A partir de su integración con la población local, este proceso dio lugar a la actual conformación étnica que muestra menor presencia de pueblos aborígenes que en otros países de la

región. Actualmente se calcula que la población indígena asciende a poco más de 300.000 habitantes, no existiendo datos acerca de cuántos de ellos conservan su lengua originaria.

Principales características del sistema educativo argentino

Argentina ha sido uno de los países latinoamericanos que ha democratizado más rápidamente su escolaridad básica. A partir de la ley 1420 de 1884 que la declara obligatoria, la escuela primaria se convirtió en una herramienta central del Estado Nacional para integrar el país. Aunque como fue señalado en el punto anterior, la Constitución determina que la responsabilidad educativa siempre fue de cada una de las provincias, en la práctica la mayor parte del sistema educativo se mantuvo bajo la conducción y administración de la Nación hasta el año 1978¹. En este año se transfieren a las jurisdicciones los establecimientos primarios que hasta ese momento quedaban en manos del gobierno nacional y posteriormente en 1992 se transfiere el resto de los servicios educativos.

Posteriormente, en el año 1994, se aprueba la Ley Federal de Educación con el propósito de garantizar una base común para el sistema educativo de las distintas provincias del país. Esta ley modifica la estructura del sistema y prolonga hasta los 10 años la obligatoriedad escolar (Cuadro 1). Es necesario destacar que el grado de aplicación de las modificaciones de la estructura prescriptas en la Ley es muy desigual entre las diferentes provincias. Mientras algunas de ellas avanzaron en forma rápida y lograron implementar en la actualidad el nuevo sistema en forma completa, en otras jurisdicciones los cambios aún no han comenzado. Los diagnósticos muestran que en la mayor parte de las provincias han existido avances parciales en su aplicación. Respecto a la obligatoriedad ha habido una importante modificación recientemente en la Ciudad de Buenos Aires, donde se ha elevado a 13 (o hasta la finalización del nivel medio) los años de concurrencia escolar obligatoria.

¹ Por una ley complementaria de 1905, denominada Ley Laínez, se autorizó a la Nación a crear escuelas bajo su órbita en caso de que las provincias por necesidad así lo requirieran para dar cumplimiento a la obligatoriedad. Esto generó la existencia de numerosas escuelas nacionales en las provincias, las que contaron en general con un alto prestigio y sirvieron de modelo al desarrollo de escuelas provinciales.

Habiéndose prácticamente universalizado el nivel primario en las décadas anteriores, una de las consecuencias más importantes de la aplicación de estas políticas ha sido la ampliación de la matrícula en el nivel medio. Aún con una intensidad desigual de acuerdo a la jurisdicción, una mayor cantidad de jóvenes pudieron continuar sus estudios en el colegio secundario o polimodal. El promedio nacional del aumento de la matrícula para los grados 11-13 ha sido superior al 20% en la década de los '90 (Cuadros 2 y 3). De esta manera se alcanzó una tasa de escolarización media superior al 80%.

Con referencia a los contenidos curriculares, en la década de los '90 se tendió a disminuir la dispersión existente entre las diferentes jurisdicciones. Para ello se elaboraron Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los niveles de educación básica y para la formación docente. Los documentos aprobados en el seno del Consejo Federal de Educación intentan cohesionar los contenidos y competencias a los que deben acceder los alumnos de todo el país. Esta propuesta, que obligó a modificar los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones, actualizó los programas de estudio y al mismo tiempo permitió incorporar con profundidad las temáticas vinculadas con la formación ciudadana y la vigencia de los derechos humanos. Estas problemáticas estaban ausentes de la enseñanza, ya que la mayor parte de los diseños anteriores habían sido elaborados durante períodos dictatoriales, donde no tenían vigencia las instituciones democráticas. De esta manera, es posible señalar que otra de las principales transformaciones de la última década ha sido la inclusión de la educación ciudadana como uno de los ejes centrales de la formación de los estudiantes desde el nivel inicial hasta los niveles superiores del sistema.

Cabe destacar que no existió similar tendencia a la homogeneización en los sistemas disciplinarios, de convivencia y de gestión al interior de las instituciones educativas. Cada jurisdicción desarrolló políticas diferentes. Sin embargo, los estudios muestran que en pocas ocasiones se logró implementar estrategias de gestión participativa con la inclusión de otros actores de la comunidad educativa, como por ejemplo de los estudiantes. Hay conclusiones similares respecto a la tendencia de la heterogeneización a las que se puede arribar en lo referido a las rutinas escolares, por ejemplo, la

duración temporal de la jornada escolar, del tiempo de cada hora de clase y de la presencia y tiempo dedicado a los recreos (breaks) escolares. Un caso demostrativo de esta diferenciación está vinculado a las distintas maneras de aplicación de la Ley Federal de Educación. Por ejemplo, en algunas jurisdicciones el 8^a y 9^a grado se incorporaron al nivel primario, compartiendo el espacio escolar y adoptando una rutina escolar en muchos casos similar para niños de 6 y de 15 años. En otras jurisdicciones en cambio, fue el 7^a grado el que se incorporó a la escuela secundaria y por lo tanto a su rutina escolar. El marcado aumento de los casos de violencia escolar en la primera modalidad, y el incremento de la deserción en la segunda, han sido algunas de las consecuencias diferenciales de este proceso.

Por último, en lo que respecta a la calidad de la educación, el principal indicador es el resultado de las pruebas nacionales de evaluación que lleva adelante el Ministerio de Educación de la Nación. La serie histórica que comienza en 1994 permite observar como características centrales a) bajo rendimiento promedio de los estudiantes de los distintos niveles; b) escaso e irregular progreso durante la década y c) marcada desigualdad de rendimiento entre las diferentes jurisdicciones que en algunos casos llega a ser el 50% superior, a favor de las que muestran índices de desarrollo económico social más alto. Estas situaciones se han agravado a partir de la desigual cantidad de días de clase que reciben los alumnos en cada provincia, ya que muchas de ellas han debido atravesar conflictos docentes de gran duración y disminuido drásticamente sus calendarios escolares².

En síntesis, es posible afirmar que a inicios del nuevo siglo una de las características principales del sistema educativo argentino es su heterogeneidad. A las causales de política educativa ya enunciadas, es necesario añadir las vinculadas al diferencial impacto que la crisis económico-social mostró en cada jurisdicción y sus consecuencias sobre la inversión educativa, las condiciones de

² Es de destacar que en la última década se ha producido un notable descenso del salario docente. Hoy muchos de ellos se encuentran por debajo de la línea de pobreza.

trabajo docente y el deterioro social de las situaciones de vida de los niños y jóvenes estudiantes. En realidad más que frente a un único sistema, nos encontramos frente a un conjunto de sub-sistemas que muestran estructuras, modelos de gestión, rutinas escolares, niveles de calidad y desempeños diferentes. Es por ello que resulta muy dificultoso poder realizar análisis globalizadores sintéticos acerca de los procesos educativos argentinos. Como veremos seguidamente, estas dificultades también se expresan en los estudios acerca de la violencia escolar.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

En los primeros años posteriores al reestablecimiento de las instituciones democráticas, las principales preocupaciones relacionadas a la vida escolar estuvieron vinculadas a la instalación de una convivencia democrática y participativa. Después de muchos años en los cuales las escuelas cumplieron con la función de educar para el disciplinamiento social a partir de un rígido orden jerárquico-burocrático y represivo, el gobierno surgido a partir de las elecciones de 1983 fijó como uno de sus principales objetivos la democratización de las relaciones al interior de las escuelas. A fines de los '80 el crecimiento de los problemas de convivencia escolar, particularmente en el nivel medio comienza a ser una preocupante. Muchos de estos problemas fueron provocados por los estudiantes que ahora podían manifestar su disconformidad con estructuras pedagógicas y contenidos escolares que seguían transmitiendo un modelo perimido (Filmus y Frigerio 1988). Mientras que desde algunos sectores se criticó el “exceso de democracia” y se llamó a restaurar el orden anterior; desde diferentes perspectivas se llamó a realizar las transformaciones pedagógicas aún pendientes. De todas maneras, desde ambas posiciones los debates y los estudios estuvieron centrados en los problemas surgidos al interior de las instituciones educativas, desde donde también debían partir las soluciones.

El contexto en el que se desarrolla el actual debate sobre la violencia en las escuelas es marcadamente distinto. No se trata de un contexto de democratización sino de creciente fragmentación. La década de los '90 significó un dramático incremento de la desocupación, la pobreza y la desigualdad (Cuadro 4). Las políticas económicas y sociales llevadas adelante en este período significaron el surgimiento de amplios sectores de “nuevos pobres” en condiciones de creciente vulnerabilidad o exclusión. Este proceso tuvo una de sus principales expresiones en el aumento de la anomia y la violencia social en el marco de un Estado que contaba cada vez con menos condiciones de intervención y legitimidad para generar estrategias de integración social (Isuani; 1999). Si los sectores integrados mayoritariamente expresan su disconformidad con las políticas públicas o grupos de interés en forma organizada a través de sus organizaciones representativas como son los partidos o los sindicatos, los sectores crecientemente marginados expresaron su disconformidad contra toda la sociedad y en forma violenta y anómica. Cabe destacar que este proceso de exclusión creciente del mercado de trabajo y del acceso a los bienes no significó un incremento de la deserción en la escolaridad primaria y, por el contrario, fue simultáneo a la ya señalada inclusión de nuevos sectores sociales; la mayor parte por primera vez en su historia familiar, a la escolaridad media. De esta manera las instituciones escolares estuvieron sometidas a una contradicción para la que no estaban preparadas: intentar incluir a aquellos grupos sociales a los cuales las políticas implementadas en las otras áreas intentaban excluir. Es probable que una de las principales consecuencias de este papel contradictorio que debió desempeñar la escuela haya sido el incremento de las situaciones de violencia que debió enfrentar.

Es en este contexto que los primeros casos de alumnos armados en la Argentina fueron reportados en una provincia a partir de 1996. Durante ese año escolar hubo picos de violencia que trascendieron a todo el país (O Donnell; 1999) Una encuesta desarrollada por la Fundación Poder Ciudadano en el conurbano bonaerense relevaba que para el año 1998, el 84,7 % de los directivos encuestados observaba el progresivo incremento de la violencia en el aula y el 78% marca,

que se incrementó la violencia protagonizada por los alumnos: peleas en los recreos y hasta portación de armas³.

El caso de los alumnos armados se constituye en una de las recientes expresiones de la violencia en la escuela. Durante un largo tiempo la escuela constituía una frontera a través de la cual quedaba claramente demarcado el lugar del afuera violento en contraposición a un adentro “armónico y pacífico” que de vez en cuando se veía opacado por algún hecho que se filtraba por sus paredes y ante el cual una rápida intervención lograba restituir el clima propio de la institución. Siempre hubo violencia en la escuela, a través del castigo corporal, la imposición de sentidos, del proceso que se conoce como violencia simbólica, etc. Pero la *“violencia actual es distinta, no es la violencia en nombre de la autoridad del maestro o del saber. Es una violencia que opera en múltiples direcciones y que el orden social o científico no nos ha mostrado”* (Hernáiz; 2001).

La producción de estadísticas oficiales y no oficiales sobre esta problemática es aún inexistente en el país. Sólo es posible analizar a través de los registros de ciertos organismos qué se sabe sobre la incidencia de los fenómenos de violencia que éstos recogen, en población escolarizada y no escolarizada. Uno de los datos más impactantes, es aquel que genera una ruptura con el ideario de la violencia vinculada a los jóvenes no escolarizados, sostenido por la frontera imaginaria entre un afuera riesgoso y un adentro – de la institución educativa – a salvo, y que hoy se reitera en el “mejor en la escuela que en la calle”. Según una investigación realizada por la Dirección de Política Criminal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, en el momento de cometer el delito, el 58% de los menores infractores se encontraban escolarizados⁴. ¿Cómo procesa la escuela la incorporación de estos jóvenes, “nuevos” protagonistas del proceso educativo?

³ Es el resultado de una consulta realizada a 92 directores en el conurbano bonaerense. Publicado en el periódico La Nación, 14 y 15 de noviembre, 1998.

⁴ Según el Periódico La Nación del 12/9/02

2. ESTUDIOS EXISTENTES

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la última década, la investigación en el campo de la violencia en la escuela ha cambiado desde una perspectiva individual centrada en factores psicológicos o familiares del perpetrador, hacia un enfoque socio-cultural⁵. Esto implicó significarlo como un fenómeno histórico y socialmente situado, donde lo que se busca es develar cómo se correlaciona el incremento de las desigualdades económicas, sociales, culturales, raciales y de género con la mayor presencia de la violencia como fenómeno social. Desde esta posición, comprender la incidencia de esos factores sociales, permitirá cuestionar el carácter aparentemente inmodificable de estos intercambios humanos.

Esto significa también, transformar los modos en que tradicionalmente el sistema educativo caracterizó y actuó sobre el problema. Ya no es una cuestión de “alumnos-problema”, sino de procesos sociales que atraviesan la escuela como institución social, por ende, no es relevante ni suficiente “aislar” a quienes cometen actos de violencia – derivándolos a escuelas especiales; proveyéndoles “tratamiento” a través de los gabinetes psicopedagógicos, sancionándolos, etc. – sino que es preciso revisar los modos de

⁵ Cabe destacar que no es la primera vez que se habla de violencia en la escuela. Históricamente, los desarrollos de la pedagogía crítica, habían entendido a la escuela como una institución inherentemente violenta, en tanto legitimadora de la desigualdad social a través de la imposición de sentidos y la legitimación del orden social capitalista. Pero ese nivel de violencia simbólica es diferente a la violencia que intenta explicarse en la actualidad, aunque los aportes de esta línea de trabajo constituyen el antecedente de las perspectivas desarrolladas, en tanto abren el desarrollo de análisis socio-culturales de raigambre crítica.

interacción social más globales en los que los comportamientos catalogados como violentos cobran sentido⁶.

Una de las primeras características a destacar en los estudios existentes en el país y que refleja lo incipiente del desarrollo de la temática, es el predominio de trabajos de carácter exploratorio, destinados a probar instrumentos o a indagar representaciones o formas de expresión de la violencia en la escuela⁷. Por otra parte, no existen estudios a gran escala. La mayoría de los trabajos con base empírica son estudios de caso, encuestas acotadas o trabajo en algunas instituciones. Por último, no se observan líneas fuertes de desarrollo, producto del arraigo de alguna tradición de investigación. Los estudios relevados son dispares, heterogéneos y no se remiten unos a otros.

CARACTERIZACIONES DE LA VIOLENCIA

Las definiciones acuñadas por la academia para dar cuenta de la violencia se refieren a la agresión, maltrato, conflicto, indisciplina, vulneración de los derechos, entre otros. Aunque muchas veces son utilizados como sinónimos, connotan procesos de distinta índole, catalogan como violentos fenómenos distintos y contribuyen a moldear estrategias divergentes de intervención.

Es posible agrupar las concepciones acerca de la violencia; que manejan los estudios en tres categorías, que intentan poner de relieve distintas expresiones de la violencia en la escuela:

La irrupción de la violencia en la escuela

Este grupo de trabajo se posiciona desde una **perspectiva socio-política**, que concibe la violencia como una relación de poder. Los

⁶ Numerosas investigaciones en nuestro país alertan sobre los riesgos de la tipificación de los alumnos y su impacto en la subjetividad, ya que se trata de modos de individualización y patologización de cuestiones sociales que legitiman relaciones de poder y desigualdad. Ver, por ejemplo, Kaplan (1997); Elichiry (s/f); Landreani (1998), entre otros

⁷ Para los fines de este documento se han incluido también trabajos de índole teórica que se proponen relevar bibliografía o establecer un debate conceptual en el campo y se han seleccionado de los trabajos más amplios, sólo aquellos aspectos atinentes a la violencia en la escuela

estudios más actuales toman los procesos de exclusión social como principal generador de episodios de violencia y, en este sentido, su preocupación es *la irrupción de la violencia social en la escuela* y la posición de ésta como institución social y pública frente a los mismos. Mientras algunos trabajos hacen eje en el análisis del contexto, otros procuran analizar su impacto en la construcción de la subjetividad.

La violencia es significada en la mayoría de estos trabajos, como el uso de la fuerza para doblegar, imponer, someter a otro – o a otros – en contra de su voluntad; llegando a anularlo en su calidad de otro hasta borrar la legalidad propia en que se funda su autonomía. Esta fuerza no remite necesariamente a sus manifestaciones físicas. (Corsi; 1994).

La violencia como tal, se encuentra omnipresente en la historia al constituirse como fundante de lo social en la medida en que los procesos de socialización implican una coacción externa. A través de procesos tales como la conformación de los Estados nación o la relación madre-hijo que implican una gran dosis de violencia se reconoce y nos reconocemos en una cierta legalidad que nos da sentido de pertenencia. Lo preocupante es cuando esta violencia alcanza cierta intensidad que anula a los otros en sujetos autónomos o en aquellos casos en los cuales arroja a algunos sujetos fuera del lazo social; quedando inhibidas las posibilidades de ponerle voz, de trabajar esa violencia padecida. De ahí que una línea de trabajos defina como peculiaridad de la violencia que hoy intentan explicar, que lo que la violencia como acto trae de diferente es que se sitúa fuera del lenguaje, diferenciándose así de los actos de transgresión a lo instituido donde la pretensión es disputar ideas e imaginarios (Duschatzky, Antelo, Martorell y Zerbino, 2002; Duschatzky; 1999)

Frente a la crisis social, la violencia en las escuelas se traduce en *“la ausencia de cosas disponibles en los momentos de crisis o como la falta de potencia de nuestras proposiciones disponibles”* (Antelo; 2000). De este modo, lo que caracteriza la violencia actual en la escuela es la ausencia de nuevos modos de pensar y hacer frente a la “violencia”, obturados por el discurso higiénico psico-didáctico tradicionalmente utilizado para dar cuenta del orden escolar. En este sentido, lo que el contexto reclama es escuchar no sólo “al otro” – como proponen las perspectivas más ligadas a la resolución de conflictos – sino “otra cosa”.

La violencia que engendra la escuela

Los trabajos que se agrupan en esta categoría centran su análisis en **la institución escolar**, intentando mostrar en qué medida éstas engendran violencia a partir de ciertas dimensiones de su dinámica de funcionamiento, como lo es para algunos la cultura institucional, para otros los modos de resolución de los conflictos, o la configuración del orden institucional y sus mecanismos de convivencia. La preocupación aquí es *la violencia que genera la escuela*.

Muchos de los trabajos reflejan preocupaciones pre-existentes a las condiciones de violencia actual que se proponen estudiar gran parte de los estudios que se posicionan desde una perspectiva socio-política.

Por un lado, existen trabajos que asocian la violencia con los modos desarrollados para resolver situaciones percibidas como conflictivas. *“Un conflicto es aquella situación o aquellos factores o intereses que se oponen entre sí, o que teniendo iguales intereses compiten entre sí”* (Teubal; s/f), es un elemento constitutivo de la vida humana que no necesariamente adquiere una valencia negativa ni deviene en violencia. Sólo si el conflicto se resuelve arbitrariamente a través del ejercicio de la autoridad; se resuelve violentamente (Teubal). Si en cambio se implementa en ellos el diálogo, la negociación y otras estrategias que no doblegan la voluntad del otro, pueden constituirse en potenciadores de las relaciones. *“...si el conflicto es administrado simbólicamente permite el crecimiento de los actores. (...) La potencia de un conflicto es directamente proporcional a su negación”* (Nebot; 2000).

Pero muchos de los trabajos no manejan una definición explícita de violencia, sino que la definen por omisión, al dar cuenta de la dificultad para crear un buen clima institucional o un sistema de convivencia pacífico en el marco de relaciones democráticas de poder en la escuela (Tenti, 1997; Bertella, 2001),

Por último, es posible integrar aquí las investigaciones que se proponen diferenciar la “indisciplina” y la violencia. La indisciplina refiere según algunos aportes (Gómez; 1991, Ianni; 2000) a las situaciones conflictivas y de cuestionamiento frente a la normativa que no connotan en todas las situaciones hechos de violencia.

Representa un enfrentamiento con la norma que puede o no culminar en un hecho de violencia que tome como objeto de violencia a las personas.

La violencia en la escuela

También se observan trabajos cuyos propósitos son más acotados y analizan ciertos fenómenos de violencia sin tomar posición de otros.

Es el caso de las investigaciones, que estudian por un lado el abuso y maltrato, y por el otro, las agresiones entre miembros de la escuela. Su foco son **las relaciones interpersonales** y la preocupación aquí es *la violencia en la escuela*: quiénes agreden y quiénes son agredidos, cómo son estos sujetos, cuáles son las situaciones de agresión más frecuentes.

Algunos de los estudios, suponen que la violencia implica la intencionalidad de dañar al otro⁸. Esto se visualiza sobre todo en aquellos trabajos que abordan el abuso o maltrato en tanto una de las expresiones de la violencia, la que se define como *“aquellas acciones que por acción u omisión, en forma no accidental, ponen en peligro la salud psíquica o física de otro”* (Corsi; 1994). En lo que refiere al maltrato infantil *“cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un niño menor de edad ocasionado por sus padres o cuidadores que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales, emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico del niño”* (García Fuster y Ochoa; 1993)⁹

Como es posible observar a partir de este pequeño esquema, el avance en las definiciones de violencia es aún incipiente. En otros países, ya se han desarrollado extensos debates en torno a qué se incluye y qué se excluye de esta definición, así como tipificaciones que permiten dar cuenta de los tipos, niveles y grados de la violencia que acontece específicamente en la escuela. De hecho, algunos estudios optan por hablar de “violencias” en la escuela, a efectos de

⁸ Estos estudios se distancian de ciertas definiciones que intentan diferenciar la agresión de la violencia. En el primer caso consideran que se trata de conductas intencionales, mientras que la violencia implica la no intencionalidad y el uso desmesurado de la fuerza. Ver Lolas (1991)

⁹ En Bringiotti M.I. (2000) *La escuela ante los niños maltratados*. Paidós. Buenos Aires.

referir a la pluralidad de dimensiones involucradas así como de sus particularidades témporo-espaciales (Abramovay y Das Gracias Rua; 2001)¹⁰. En Argentina en cambio, más que debate explícito, existen una serie de estudios que más que centrarse en distinguir y magnificar qué conductas y hechos pueden ser considerados como violencia, se proponen comprender dimensiones específicas del fenómeno.

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: NIVELES Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

A efectos de facilitar el análisis, hemos optado por categorizar los estudios existentes en función de tres niveles que suponen diferentes niveles de agregación de lo social (MECyT; 2001). Estos niveles constituyen distinciones analíticas, pero son niveles interdependientes y no pueden comprenderse aisladamente aunque cada uno suele ser expresión de fenómenos en los otros. En general, el énfasis en uno u otro nivel de análisis suele asociarse a cada una de las miradas antes descriptas, aunque no de modo lineal, ya que muchos estudios hacen converger enfoques dando cuenta así de la complejidad del fenómeno.

EL NIVEL ESTRUCTURAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR¹¹

En este nivel de análisis, los trabajos desarrollados tienen como eje principal la comprensión de los factores que contribuyen a generar situaciones violentas y quiénes son los más afectados en el ámbito escolar, mucho más que a distinguir qué se entiende por violencia. La mirada socio-política es propia de este nivel de análisis y la mayoría de los trabajos relevados toma a la escuela como una dimensión más, no siendo

¹⁰ Para una revisión del estado del arte del debate a nivel internacional, ver Abramovay y Das Gracias Rua (2002); *Violencia nas escolas*; UNESCO, Capítulo 1. También ver: Funk,W, Violencia escolar en Alemania. Estado del arte; Debarbieux,E La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones; Campart y Lindstrom Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. En: Revista de educación N°313. España, 1997

¹¹ son las formas de pensar de cada sociedad, sus valores y sus prácticas, que remiten al nivel macro-social.

el eje central de las indagaciones. En general, el foco lo constituyen el avance de los procesos de exclusión social, la pérdida del ideario escolar de inclusión y ascenso social y la ruptura de las imágenes de futuro que hacían valioso el esfuerzo por transitar la escolaridad.

La irrupción de la violencia en contextos de desafiliación social: el marco contextual de la violencia en la escuela

Toda una línea de estudios se ha interrogado frente al lugar y el sentido que asume la escuela para los alumnos en contextos de pronunciada y creciente exclusión social, agravados por la pérdida de seguridad que otorgaban las instituciones sociales (merma del monopolio de la violencia legítima por parte del Estado) y el quiebre en las normas de convivencia (impunidad).

Estas son condiciones que potencian la violencia sobre los otros y sobre el propio cuerpo, generando un proceso que ha sido denominado por algunos autores como de “descivilización”¹² (Tenti; 1999a): heterocoacciones, bajo control de las emociones, agresión, inestabilidad emocional, etc. La represión de las agresividades espontáneas como parte del proceso civilizatorio de las sociedades modernas estuvo ligada a la creciente estabilidad de los órganos centrales como aparatos de acondicionamiento social reguladores de los individuos para su autocontrol. Pero en contextos de agudización de la exclusión social, donde mercado y empleo pierden su fuerza integradora y las instituciones del Estado Benefactor entran en crisis, los individuos quedan librados a su suerte. Un rasgo constitutivo de la violencia actual es la impotencia instituyente de la Ley para marcar subjetivamente a los humanos (Duschatzky; Martorell, Zerbino; 2000).

“El espacio de vida de la exclusión marca el regreso de la heterocoacción como principio generador de comportamiento social. Cada vez en mayor medida, el mundo de la vida cotidiana de los desintegrados está regido por una especie de “ley de la jungla urbana”. En estos territorios reina el miedo, la inseguridad y sólo la fuerza de los otros. En el espacio del ghetto y las áreas marginales de las grandes urbes de occidente no rige la fuerza de la ley que sólo el Estado puede garantizar” (Tenti; 1999)

¹² En analogía con el concepto de civilización que desarrollara Norbert Elías.

Aunque en nuestro país no hay aún avances en ese terreno, en el plano internacional el concepto de “incivildades” es utilizado para dar cuenta de la violencia escolar, como violencias antisociales y antiescolares, de índole simbólico y por lo tanto más opacas a la conciencia cotidiana (Abramovay y Das Graca Rua; 2002). En cierto modo, los análisis vinculados con las formas ocultas de discriminación escolar ligadas al impacto de las representaciones docentes peyorativas hacia los sectores sociales más vulnerables¹³ desarrolladas en el país, podrían resultar antecedentes para el análisis de la violencia en la escuela.

De hecho, la discriminación se expresa en que el aumento de la violencia aparece ligado al aumento de la pobreza asociando muchas veces al pobre con el violento. Para los docentes, el empeoramiento de la situación socio-económica es uno de los principales hechos que explican la violencia actual en la escuela¹⁴. No obstante, el conocimiento acumulado pone de relieve que la pobreza no actúa aisladamente de otros factores. *“La pobreza en sí misma no es necesariamente un factor predispositivo o desencadenante de violencia. Lo es, sin embargo, cuando ocurre dentro de un ambiente de desigualdad manifiesta y creciente, cuando alcanza situaciones extremas, y cuando está asociada al desempleo y a que los jóvenes de escasa educación no encuentran otra oportunidad de generar ingresos.”* (OPS; 1994).

De este modo, la ausencia del Estado, la ruptura de los lazos de filiación social, la falta de una imagen de futuro y el incremento de la injusticia y la desigualdad, son factores que confluyen con la pobreza al analizar la problemática de la violencia. De hecho, en las sociedades modernas, el Estado debiera dotar de legitimidad a las instituciones, canalizando culturalmente la violencia humana una vez monopolizado el ejercicio de la violencia legítima. Las instituciones son así las encargadas del ordenamiento social, pero cuando estas instituciones fracasan en su intento de comprensión de las mayorías sociales, la violencia pasa a ocupar ese vacío.

En este proceso, la pérdida de credibilidad de algunas instituciones, sobre todo de la fuerzas de seguridad pública y del

¹³ Ver Gómez (1991); Kaplan (1997), Neufeld y Thisted (1999); Filmus et. al (2001).

¹⁴ Consulta Fundación Poder Ciudadano; 1998.

sistema de justicia en nuestro país, constituyen un serio problema a la hora de pensar en la violencia social, en tanto son considerados factores de suma importancia en causar o agravar la violencia social (OPS; 1994).

Las consultas realizadas a niños y jóvenes sobre el accionar policial muestran este límite: una encuesta realizada a alumnos de 6° y 7° grado¹⁵ puso de relieve sentimientos ambivalentes respecto a la policía en su rol de protección y represión frente a actos delictivos: llamarla o recurrir a actores alternativos frente a la sospecha de su involucramiento en la delincuencia. Esto se corrobora cuando un 20% de los alumnos afirma que la policía les provoca temor como sentimiento. Otra encuesta muestra que más de la cuarta parte de los encuestados considera que es en la comisaría donde menos se respetan sus derechos (Konterllnik; 2000)¹⁶. Esta percepción se ancla objetivamente en que casi la mitad de los abusos de autoridad, negligencia y tortura policial que registran los medios, fueron perpetrados contra menores de 20 años.

Pero el límite es la vida o la muerte. Argentina se ubica entre uno de los primeros países de América Latina en relación a las muertes violentas, muertes asociadas al grado de integración social de una sociedad y al valor que en ella se le da a la vida. De hecho, *“El deseo de preservar la propia vida y la de los otros es un valor aprendido socialmente y el grado de importancia o consideración que alcance dentro de un determinado grupo dependerá de la cohesión social del mismo”* (Bonaldi; 1998)

Esto da cuenta de una sociedad signada por la fractura, donde la violencia constituye un intento desesperado y perverso para “estar con el otro” (Imberti; 2001), en un contexto de dilusión de aquello que marcaba un nosotros y habilitaba la creencia de un universo compartido. En este marco aumenta la posibilidad de adoptar actitudes que ponen en riesgo la vida humana, tanto la propia como la de los otros.

¹⁵ La encuesta fue realizada por el Programa Seguridad Ciudadana del GCBA, con carácter piloto en una escuela pública, a 48 alumnos.

¹⁶ Tomado de La primera consulta para chicos, chicas y jóvenes de la ciudad de Buenos Aires, 1998, realizado conjuntamente por UNICEF y GCBA.

Los docentes asocian también la violencia en la escuela con la crisis de valores sociales, la crisis de la autoridad familiar y de los propios maestros, el incremento del consumo de drogas y el fomento de la violencia en los medios¹⁷.

Según algunas investigaciones, el incremento del consumo de drogas, así como otras manifestaciones de la violencia como el embarazado adolescente o las agresiones físicas, ponen de relieve cómo los conflictos se dirimen en el cuerpo – propio o del otro – y no en la palabra, jugando de este modo en los límites de “lo real” (Duschatzky; 1999).

La escuela no es inmune a estos acontecimientos, ya que una de las características de la violencia actual es que “*los episodios de violencia se intensifican, se desbordan y contaminan otros escenarios*”. (Hernández; 2001)

Pero la escuela no es cualquier escenario, es también “*una marca del Estado, un símbolo de lo público, una esfera de la que la mayoría de los sectores fueron expulsados*” (Duschatzky; 1999)¹⁸. Es en este marco de cuestionamiento a las instituciones y al propio Estado, de transformación de los modos de integración social y el rol de la escuela en ellos, que debe comprenderse la irrupción de la violencia en el sistema educativo, y sobre el espacio escolar.

Pero entre quienes permanecen aún dentro de la institución escolar, la acción estatal es cuestionada. Según el 69,4% de los docentes que en la provincia de Buenos Aires respondieron a una encuesta desarrollada por el gremio, observan que el cambio de estructura del sistema educativo llevado a cabo desde el Estado, constituyó una fuente de conflictos institucionales. De hecho, para las tres cuartas partes, el sistema educativo se encuentra más desintegrado y desarticulado y observan que no mejoraron o incluso empeoraron las relaciones interpersonales en la escuela.

¹⁷ Consulta Fundación Poder Ciudadano; 1998

¹⁸ La investigación se propone dar cuenta de la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, reconstruir el sentido de esta experiencia para ellos. Con carácter etnográfico, se desarrolló durante 1997 en dos instituciones de la Pcia. de Buenos Aires. Aunque el trabajo no se centra en el análisis de la violencia escolar, ésta es una de las dimensiones trabajadas pues representa parte de las vivencias de estos jóvenes.

Cuando la escuela ya no puede mantener siquiera la ilusión de la inclusión social

Otro de los modos en que la violencia social irrumpe en la escuela es a partir de la transformación de su “función” social, constituyéndola asimismo en un espacio generador de violencia en tanto discursivamente sostiene la promesa fundacional de inclusión social en un contexto de exclusión.

Si la construcción de sentido se constituye en el marco de un tejido social que opera conteniendo al individuo al albergarlo y haciéndolo sentirse protegido por un lado, y pautando sus conductas e impulsarlo a realizar ciertas prácticas y no otras, por otro; con el tejido social deteriorado, los jóvenes tienen muchas dificultades para sentirse parte de un colectivo social que los contiene. Al relajarse la idea de pertenencia a un grupo se debilitan también las expectativas sociales que pesan sobre ellos respecto de cómo deben actuar y qué es lo que deben hacer. (Bonaldi; 1998)

De hecho, lo que se observa es la aparición de una pasión neotribal, ya que la sociedad actual les ofrece un mundo de adultos caracterizado por la anomia, de ahí la necesidad de algunos jóvenes de crear normas endógenas, válidas para el propio grupo, en un contexto en que la sociedad muestra poca capacidad para hacerles sentir que son parte de un colectivo (Imberti; 2001).

La desconfianza en la esfera pública es uno de los factores centrales de este proceso al promover el repliegue de los individuos sobre sí mismos: “*a medida que las instituciones sociales (trabajo, salud, educación) dejan de albergar al conjunto de la sociedad y al mismo tiempo se instalan discursos deslegitimizadores de las instituciones (corrupción, clientelismo), la violencia se vuelve difusa y desborda por doquier*”. Las instituciones han dejado de ser anclajes de proyección de un porvenir y de construcción de una secuencia narrativa, de un orden simbólico integrador, dejando a los sujetos librados a sus propios recursos, expuestos a un marco de aguda vulnerabilidad. En este marco, la escuela se ha quebrado como institución capaz de “forjar un sujeto universal” y otorgar un sentido público (Duschatzky; 2002).

De hecho, al darles voz, una importante proporción de jóvenes y adolescentes se sienten excluidos del espacio social, dado el poco o

nulo respeto que la sociedad tiene hacia ellos, en especial en la edad de los 18 a 21 años, (el 40% se siente poco o nada respetado por la sociedad, aumentando al 53% en los jóvenes de 18 a 21). Esta percepción se acompaña de la vivencia de hechos concretos de violencia: del total de la muestra, un 22% manifiesta haber sido agredido físicamente en algún lugar público. Pero lo significativo es que entre los lugares públicos a los que se alude con mayor frecuencia se encuentra la escuela y su ámbito de influencia (35% de los casos) y los compañeros de escuela son los agresores más mencionados (26%) (Tenti; 1998)¹⁹.

El riesgo de la exclusión social es, sobre todo en el caso de los jóvenes, que “...*en medio de estos cambios, sin la inercia valorativa que suele pesar sobre las generaciones precedentes, comienzan a valorar positivamente otras instituciones tradicionalmente desvalorizadas, como es el caso visible de los circuitos de la marginalidad y la ilegalidad, a veces forzados, a veces elegidos*” (Urresti; 2000). Estos circuitos se ligan a formas violentas de expresión social.

La violencia escolar como expresión de la falta de expectativas y de futuro

Algunos trabajos analizan la violencia en la escuela en contextos de exclusión en el marco de la pérdida del imaginario ascenso social que significó históricamente la institución educativa, poniendo de relieve la dilución de su capacidad relativa para posicionar a los sujetos en el espacio social.

Ya a mediados de la década pasada, los estudios mostraban cómo la escuela media había sufrido un proceso de desvalorización que se manifestaba en el hecho de que este nivel ya no se asociaba con una serie de ventajas o privilegios que eran típicos del estado anterior del sistema, generando una crisis de sentido (Tenti; 1998; Urresti; 2000).

La percepción de esta situación objetiva promovía desinterés, frustración, abandono y era uno de los factores contribuyentes a la

¹⁹ El trabajo recoge los resultados de la Primera Encuesta Nacional de la Niñez, Adolescencia y Juventud, aplicada a una muestra representativa nacional de 1100 personas de 10 a 25 años de edad. El revelamiento tuvo lugar durante el mes de febrero de 1995 y fue realizada por Graciela Romer por encargo de UNICEF- Argentina.

aparición de conductas violentas hacia la escuela por parte de quienes habían quedado fuera. Pero también, generaba que los que estaban dentro no se sintieran respetados. La mayoría de los jóvenes que participaron de la Primera Encuesta Nacional de UNICEF manifestaron estar medianamente insatisfechos con el estilo de vida institucional – entrando en esta categoría aspectos ligados a la participación, a la predisposición para escuchar y al apoyo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje –.

A esta transformación de su capacidad relativa para mejorar la posición social de quienes transitan por la escuela se sumó la crisis social que introdujo en la escuela una serie de acciones de asistencia social a nivel masivo. Para algunos autores, la asunción de estas tareas de índole asistencialista también es un factor de violencia, ya que hace perder a la escuela su lugar de pasaje de la endogamia a la exogamia a través de los procesos de subjetivación, producto de la confrontación de lo familiar con otros modelos sociales posibles. La dilusión del ideario pedagógico obtura esta oportunidad, que no se encuentra habilitada en otras instituciones para gran parte de los niños y jóvenes.

“Leer y escribir no son instrumentos para el futuro, son instrumentos por medio de los cuales, al adquirirlos, el sujeto realiza una separación primera de sus marcas originales, lo que le permite, sin perderlas, desalienarse de ellas.” (Conde y Bagnatti; 2000)

Estas líneas de trabajo muestran la importancia de incluir en el análisis el orden instrumental a la hora de pensar las condiciones institucionales que promueven violencia en la escuela. *“...el orden instrumental hace referencia al conocimiento educacional públicamente validado, y el expresivo a la transmisión de valores. El orden instrumental se expresa fundamentalmente en la definición del currículo y en las formas de transmisión pedagógica. El expresivo en cambio, en las formas de disciplina que define, en la organización de la escuela, en las relaciones de la institución con el exterior y en los ritos que en su interior, producen integración y diferenciación”* (Filmus; 1986). Poco se sabe sobre en qué medida la baja actualización de los planes de estudio, su desarticulación en asignaturas, su dificultad para interpelar a los jóvenes, etc. son parte de la generación de una

violencia latente debida a la desconexión de los contenidos educativos con la situación de vida de los alumnos.

EL NIVEL INSTITUCIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR²⁰

Los estudios que remiten a este nivel de análisis ponen el foco de atención en la comprensión de aquellos mecanismos escolares que se constituyen en prácticas violentas y/o tamizan de distinto modo las situaciones de violencia social, agravándolas o atenuándolas.

Los trabajos se enmarcan en las observaciones sobre la dinámica institucional y la resolución de conflictos, aunque la mayoría reconoce la existencia de condiciones estructurales que potencian la violencia, más allá, que no hagan énfasis en esa dimensión, pero constituye en casi todos los casos, el criterio de selección del universo de estudio (p.e., la distinción entre escuelas que atienden a sectores vulnerables como objeto de estudio).

La violencia que genera la escuela a través de su clima institucional

Quienes se posicionan en un enfoque ecológico (Kornblit, Diz y Frankel; 1989), intentan dar cuenta de cómo el medio ambiente en el que interactúan los alumnos puede constituirse en un factor de violencia²¹. Retoman en su análisis la conceptualización del clima escolar que refiere a “las *propiedades habituales, típicas o características, de un ambiente concreto, tal como es percibido y sentido por aquellas personas que están en él*”²². Incluyen desde las cuestiones físicas, hasta las organizativas, el clima institucional y las condiciones de vida de las familias.

²⁰ Acciones perjudiciales dentro de las instituciones sociales que pueden obstruir el desarrollo de los sujetos. Se ejerce de modo indirecto y sus consecuencias se advierten a largo plazo

²¹ El estudio se desarrolló en tres escuelas que atienden a distintas clases sociales – media alta, media y baja- ubicadas en la ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. Se combinaron técnicas de encuestas y realización de talleres con muestras representativas de alumnos. La investigación contó con subsidio de CONICET.

²² El medio ambiente escolar estaría constituido por distintas dimensiones: 1- ecológicas (condiciones físicas y dónde está ubicado el colegio y cómo ello actúa sobre la conducta en la escuela); 2- de la estructura organizativa (cantidad de profesores, tamaño de la escuela -en personal-); 3- económico- sociales, familiares y personales de los alumnos; 4- escenarios de conducta (ambiente físico y social); 5- Recompensas y castigos; 6- Clima social de la escuela y el aula.

A partir del interjuego del ambiente escolar con las dimensiones sociales contruyen una tipología de manifestaciones de violencia en la escuela

- 1) manifestaciones de violencia dirigida fundamentalmente hacia la autoridad, encontrada en escuelas de clase media-alta, conductas de agresión verbal, grado alto de exigencia de los alumnos hacia los adultos y escasa motivación de la tarea, sin cuestionamiento a las normas escolares.
- 2) Manifestaciones hacia la institución escolar, encontrada en escuelas de clase media. Caracterizadas por conductas de agresión verbal, estilo casi permanente de ruido, importante cuestionamiento a las normas, grados importantes de segmentación entre los grupos de alumnos.
- 3) Manifestaciones hacia personas y ataques a la propiedad privada, encontradas en escuelas de clase baja, caracterizada por conductas de agresión física (peleas entre grupos) y verbal, robos, acatamiento a las normas y sometimiento a la autoridad.

El tipo de violencia hacia la autoridad y la normativa caracterizada por las tipologías 1 y 2 se correlaciona con mayor fuerza con el clima escolar y en el aula que hacen que los alumnos no interioricen los objetivos escolares como propios; mientras que la violencia hacia personas y la propiedad privada, está correlacionada con el clima familiar.

Siguiendo estos hallazgos, delimitan áreas diferentes de intervención para cada caso. Mientras en los dos primeros tipos de escuelas debiera trabajarse para modificar variables organizativas y de modificación de la tarea, en el tercer caso debiera tenderse a un trabajo más ligado a la psicología comunitaria que posibilite actuar sobre la familia y crear espacios para el desarrollo integral de los jóvenes.

El funcionamiento institucional determina también el grado de vulnerabilidad-impunidad de la institución frente a la violencia y se encuentra condicionado por la presencia-ausencia de tres variables: integración de la organización, comunicación, y claridad de objetivos (Marchiori; 1998).

Otros estudios analizan el clima institucional o los mecanismos de sanción escolar para dar cuenta de la capacidad de cada escuela para resolver los conflictos y mejorar la convivencia. En ninguno de estos casos, se apela a una definición exhaustiva de violencia.

Algunos estudios, para analizar el clima institucional, consideran aspectos más específicamente escolares que los estudios ecológicos: el grado de pertenencia de los actores, la valoración de los alumnos hacia la escuela, el compromiso pedagógico de los docentes y la apertura del equipo directivo hacia la comunidad (Bertella; 2001)²³. Cuanto mejor desarrollados estos aspectos, mejor resulta la convivencia institucional. El trabajo desmitifica a través de las opiniones de los actores en las escuelas visitadas, la relación entre violencia-problemas de convivencia y sector socio-económico que suele ligar las situaciones problemáticas con los pobres, mostrando que no siempre a mayor vulnerabilidad socio-económica de la población, mayor violencia escolar.

Otros trabajos centrados en el análisis de la convivencia en la escuela, analizan el sistema de sanciones escolares y las principales infracciones cometidas por los alumnos. Lo que la investigación pone de relieve es que la sanción apela al orden administrativo más que al cuestionamiento por el interés en el aprendizaje que debiera gestarse en los alumnos, por el orden instrumental. *“Casi un tercio de las sanciones se refieren a conductas relacionadas con la malversación del tiempo escolar. Escaparse de clase o la clásica rateada o rabona son figuras típicas de la infracción escolar”* ya sea del total de día (rechazo a la institución) o a ciertas horas (rechazo a docentes específicos). Las infracciones se diferencian por género, observándose que las chicas son más respetuosas en las relaciones con los demás y sufren más

²³ Aunque el trabajo se centra en el análisis de los Consejos de Convivencia en la escuela implementados en la Ciudad de Buenos Aires centrándose en el estilo de gestión directiva para dar cuenta de las variables institucionales que inciden en la convivencia escolar, analiza entre otras dimensiones la caracterización y el tratamiento de situaciones de conflicto, discriminación y violencia. El trabajo de campo tuvo lugar en cinco escuelas medias que atienden a sectores desfavorables, de la Ciudad de Buenos Aires y un establecimiento del Gran Buenos Aires.

infracciones por evadirse de las aulas, mientras que los varones son amonestados en mayor medida que las mujeres por faltar el respeto (a la autoridad, a sus pares o profesores). Desde la perspectiva de los actores, las fallas en las relaciones se vinculan a la calidad de los profesores y el estilo de relaciones que generan con los adolescentes, pero ello depende de las condiciones laborales docentes que, según la mirada de algunos directivos, constituye “la otra violencia” (Tenti; 1999b)²⁴.

En una misma línea de trabajos sobre la convivencia institucional se encuentran los que analizan cuál es la relación que las instituciones establecen con la normativa y cómo estas pueden favorecer o no la indisciplina (Gómez; 1991). El análisis del funcionamiento normativo y disciplinario en instituciones a las que asisten sectores marginales, muestra que *“no sólo refuerzan la marginación – en el plano de los atributos cognitivos – sino que encierra en un contorno institucional los atributos no cognitivos, propios de la cultura marginal, para hacerlos más manejables e inofensivos”*. Caracteriza los problemas de conducta como problemas de anomia institucional (manifestada en la tolerancia, permisividad e impunidad) que disocian a los individuos de las instituciones, provocando un aumento en las sanciones y disminuyendo la capacidad reguladora de la normativa.

El paso del conflicto a la violencia

Según Nebot (2000), la violencia se vincula con la forma como una institución elabora los conflictos. *“El resultado de la conjunción de las diferentes lógicas polivalentes puestas en juego – en una institución – llevan a la configuración de diferentes intereses, generando un clima organizacional (malestar-sufrimiento) y, por ende, un ámbito de conflictos”*.

La participación de los actores en los sistemas de negociación, mediación y arbitraje es una herramienta fundamental para evitar y/o atenuar el desarrollo de actitudes violentas producto de las dinámicas institucionales.

²⁴ El trabajo de campo consistió en la relevancia de registros disciplinarios de 12 colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires.

Uno de los factores señalado por Oviedo de Benosa (1997)²⁵, que obstruyen esta posibilidad, es la tendencia del sentido común social a pensar el conflicto como algo negativo. Una institución que niega el conflicto y lo silencia (en el aula, en las perspectivas del trabajo docente y en los procesos institucionales), no da lugar a la expresión de visiones diversas y a la configuración de espacios de construcción conjunta en el respeto al otro como portador de una voz. Esto convierte a la institución en un espacio que desde los distintos niveles (explícito-implícito) naturaliza lo social, presentándose la escuela y lo que tiene lugar en ella como la única verdad posible y valedera legitimando así un orden escolar y social de sufrimiento, exclusión y sometimiento.

La organización escolar y su capacidad de intervención frente a la violencia exógena

Una línea de análisis distinta deviene del análisis de la violencia exógena – como el maltrato familiar – y cuáles son las condiciones organizativas del sistema educativo para dar respuesta a estas situaciones. Estas investigaciones no analizan episodios de violencia, sino que observan la escuela como un ámbito que de no intervenir, se convierte en cómplice de la violencia social.

Trabajos como el de Bringiotti²⁶ (2000) ponen de relieve que la escuela ha demostrado ser un buen canal de detección de los casos

²⁵ En su Tesis de Maestría en “ Educación y Sociedad” de FLACSO, la autora analiza la representación social del conflicto presente en las prácticas escolares – tanto en forma manifiesta y oculta – en una escuela primaria de un pueblo de la provincia de San Luis que atiende a poblaciones de sectores populares-marginados. Mediante observaciones de clases escolares y entrevistas a docentes estudia tres dimensiones que estarían dando cuenta de lo institucional y cómo en ellas aparece el conflicto: 1 - el aula como espacio estrictamente pedagógico y los significados y sentidos que se juegan en la interacción didáctica acerca del conflicto en su relación con el conocimiento 2 – los maestros con sus prácticas portando una noción de conflicto en sus acciones con impacto en sus procesos de aprendizaje y en el de los alumnos y las escuelas y 3 – los procesos institucionales.

²⁶ Por medio de un estudio epidemiológico realizado en Avellaneda y Capital Federal entre 1993-97, se propone determinar el número de casos potenciales de niños maltratados, discriminados por tipo de maltrato; a la vez que discriminan aquellos casos en los que existe evidencia de sospecha en la escuela. En el caso de Avellaneda la muestra seleccionada abarcó un 30% de todo el sector de educación inicial, primaria y especial; en la Capital Federal el 12,5% de los mismos niveles de educación pero sólo del sector público.

de maltrato infantil que acontecen fuera de sus muros, no así de derivación, proceso que requiere aún de la construcción de redes interinstitucionales, aún no desarrolladas.. La escuela detecta el maltrato en un 80% de evidencia o certeza de los casos detectados en Capital Federal y 95% en Avellaneda, resultando mayormente detectado el abandono físico, seguido por el emocional y luego el maltrato físico. Sin embargo quedan diversas expresiones del maltrato infantil (como la mendicidad, trabajo de menores, falta de control parental de la conducta de los hijos, abuso sexual) que por distintos motivos inherentes a cada una de ellas aún son subdetectados o no caracterizados como formas de maltrato.

Los aportes del socio-psicoanálisis

Otros trabajos enfocan lo institucional desde el marco del socio-psicoanálisis. Aunque no nos detendremos en esta perspectiva, ya que sus desarrollos son previos e independientes al incremento de la violencia producto de la crisis social, es posible decir que la idea de violencia ligada a las instituciones da cuenta para esta óptica, de aquello que aparece, no como violencia explícita, como hecho violento, sino como lo que aparece cuando algo que se necesita está ausente. (Ulloa; 1995)

“...tanto en el orden familiar, privado, como en el público, es necesario que esté presente algún tipo de acontecimiento de los deseos particulares de cada una de las personas. Este límite promueve el acceso de cada uno a su condición de sujeto, en la medida que posibilita su participación en los procesos de creación de cultura.” (MEyC; 2001). Cuando las reglas son arbitrarias, cuando el vínculo con el otro se relaja y no se asiste a un proceso de autonomización puede aparecer como respuesta la violencia.

Entre los rasgos de violencia señalados por los estudios que plantean rasgos centrales de violencia en torno al cual juegan la dinámica y la dramática institucional, es posible distinguir (Souto; 2001)²⁷:

- desde una perspectiva social: la pertenencia de ciertas instituciones a circuitos devaluados del sistema de

²⁷ Estos datos representan el análisis de un caso de violencia, de una escuela secundaria pública de la CBA, a través de un enfoque clínico.

escolarización, configurando un pacto perverso con el poder de Estado; este desprestigio es compartido por la comunidad; la carencia de reglas claras que regulen los intercambios y la carencia de un bien común en torno al cual los miembros puedan establecer lazos de unión

- desde una perspectiva pedagógica: el descuido de la función de enseñanza en pos de la lógica asistencialista; el desarrollo de esta última como paliativo frente a la violencia y pensada como estrategia de normalización; docentes que ofrecen un saber degradado, lo que dificulta la relación de los alumnos con el saber generando frustración y violencia reprimida
- desde un enfoque psíquico: tendencia a la acción y pasaje a la acción como descarga de los impulsos sin mediación de lo simbólico; predominancia del supuesto inconsciente de ataque-fuga; entre otros.

Los estudios del nivel institucional, apelan a la intervención a este nivel como un modo de atenuar la violencia. No obstante, es necesario recordar que estamos transitando un período de crisis cultural y debilitamiento de las instituciones. Son estas últimas las que tradicionalmente eran las dadoras de legitimidad y poseían autoridad reconocida. La crisis de legitimidad de toda autoridad que afecta a las escuelas incide de modo particularmente intenso allí donde el tejido social ya se ha debilitado por causas estructurales (Sarlo; 2001).

EL NIVEL INTERINDIVIDUAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR²⁸

A diferencia de otros países, no existe un registro sistemático ni a nivel estadístico ni de investigaciones de amplio alcance, respecto a cuál es el tipo de relaciones interpersonales violentas más frecuentes en las escuelas.

Entre los trabajos existentes, hay una línea de indagación dirigida a dar cuenta de quiénes llevan a cabo comportamientos violentos y sus posibles causas. Según el trabajo de Hilda Marchiori

²⁸ Es aquél observable en la interacción entre los sujetos. Remite generalmente a conductas que deben ser castigadas.

(1998) se manifiestan en dos dimensiones: Violencia de los alumnos y Violencia de los docentes.

Violencia de los alumnos

Marchiori (1998) identifica tres tipos de comportamientos: I – Daños, violencia dirigida a la institución escolar (conducta destructiva intencional hacia objetos materiales), producto de la carencia de actividades programadas del personal, la falta de trabajo sobre el cuidado y respeto por el ámbito escolar, por diversión II – violencia dirigida a los alumnos (hurtos, robos; lesiones, ataques sexuales, homicidios y suicidios), potenciada por la actuación tardía por parte del personal docente, la falta de apoyo de las autoridades en las intervenciones, las conductas agresivas de la familia, la incomunicación entre padres y docentes, y las respuestas institucionales inadecuadas que expresan su falta de capacidad para abordar la problemática; y III – Violencia hacia el personal docente.

Entre las situaciones de maltrato entre los compañeros, algunos estudios incluyen situaciones de burla, insultos, ofensa – aquello denominado por los estudios internacionales como bullying – y observan que las diferentes apreciaciones de los alumnos conducen a éstos a la naturalización de prácticas violentas y de intolerancia. Para los docentes en cambio, se trata de conductas preocupantes (DGPL; 2000)

Los casos en que insultos y burlas configuran una forma de comunicación asidua, se anclan en escuelas caracterizadas por la intolerancia frente a lo diverso y se acompaña por actos discriminatorios por cuestiones físicas, étnicas, religiosas, preferencias musicales y deportivas que culminan en fuertes enfrentamientos diferenciados por género. Entre los varones llega, en ocasiones, a la agresión física lo cual está dando cuenta de otro grado de violencia²⁹.

²⁹ Según un estudio de Olmedilla (1998) dentro de la categoría de violencia escolar se engloban actos que difieren enormemente en sus características y consecuencias; es por ello que el autor propone la categoría de comportamiento antisocial por considerarla más inclusiva y adecuada. Dentro de esta categoría diferencia entre: interrupción en el aula, maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, violencia física y acoso sexual.

También se presentan peleas entre mujeres generalmente causadas por celos y rivalidades (DGPL; 2000). Estas mismas conductas son relevadas por una encuesta (Gongold y Cilley; 1998)

Un elemento común entre las instituciones es que estos actos ocurran asiduamente fuera de la escuela y finalizando el horario escolar, y la falta de estrategias desde la escuela para abordar estas problemáticas (DGPL; 2000)³⁰.

Según una encuesta, frente a estos problemas escolares la resolución de los conflictos entre los propios pares es la opción elegida mayoritariamente y recién en segunda instancia se recurre a la autoridad. Esto podría deberse a que las percepciones de los alumnos respecto de los modos de resolución de los conflictos pone de relieve que *“se percibe que los otros actuarían de forma más violenta que como reaccionarían personalmente (...)”*

Es interesante que para resolver ciertos conflictos, como el robo a la maestra, insultos de alumnos a la maestra, las soluciones más severas son planteadas como últimos recursos” (Gingold y Cilley; 1998)³¹.

Otros trabajos en cambio, avanzan en el análisis de conductas violentas a partir de las relaciones familiares y su impacto en la constitución psíquica de los sujetos (Saplak, Cervone y Luzzi; 2000)³², aunque no desconocen que estas relaciones familiares se construyen en contextos más o menos adversos que potencian su aparición. El trabajo no se desarrolla en la escuela sino en un Servicio de Psicología Clínica de Niños. A partir del análisis de los casos, se observa que en su mayoría son derivados por la escuela a partir de problemas de conducta

³⁰ El trabajo es producto de un revelamiento de experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina bajo modalidad de estudio de casos en cinco escuelas del nivel medio de la Ciudad, desarrollado por la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

³¹ Encuesta realizada por el Programa Seguridad Ciudadana del GCBA, a 48 niños de 6 y 7 grado de una escuela pública de la CBA, con carácter piloto.

³² Los estudios desarrollados por el equipo se enmarcan en los proyectos UBACyT “Las situaciones de duelo y las tendencias antisociales en niños. Contención familiar y social” (1995-1997) y “Conductas violentas en los niños en edad escolar”(1998-2000) y desde la 2da. Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la UBA.

(comportamientos destructivos, oposición a la norma, robos, vagabundeo, agresiones verbales y físicas a maestros y compañeros) y se trata principalmente de varones (89 varones y 27 mujeres, a lo largo de 1992) en edades que van entre 6 y 10 años. Frente a estos datos, el estudio hipotetiza que la preeminencia de varones podría deberse a que su conflictiva produzca mayor impacto en la vida escolar, mientras que las mujeres quizá tengan conductas más solapadas y que no irrumpen con tanta fuerza en las rutinas escolares. Respecto al grupo de edades consideran que podría estar indicando no sólo que se da una mayor conflictividad al momento de ingreso a la escuela primaria, sino que también podría estar hablando de la escuela como un ámbito de detección más precoz que la familia. El decrecimiento de consultas en alumnos entre 11 y 12 años podría deberse a la derivación de los alumnos a escuelas especiales o a la expulsión de los alumnos con comportamientos violentos.

Violencia de los docentes

Siguiendo las dimensiones señaladas por Marchiori, otra de las dimensiones que refiere al nivel interpersonal es la Violencia que ejerce el personal docente y que adquiere distintas modalidades: violencia física – abuso sexual –, violencia emocional, expulsiones, relaciones confusas con los alumnos, violencia hacia los padres – incomunicación –, violencia entre el personal docente.

Un estudio de casos a partir de la observación de momentos clases, recreos, actas de reuniones y entrevistas analiza cómo en los actos cotidianos “*se producen y reproducen formas de maltrato bajo el ropaje de órdenes contradictorias, llamados de atención, indiferencia, gestos, exámenes, situaciones de competencia...*” que se vuelven rutinarios en la institución escolar (De Felippis; 1998)³³. Estos actos permiten construir una tipología docente.

³³ Se trata de una Tesis de Maestría en Ciencia Sociales de la Universidad Nacional de la Matanza en la cual se propone identificar las rutinas violentas y las relaciones violentas en la institución educativa mediante un estudio de casos realizado en el 3er.ciclo de EGB de escuelas de La Matanza. Las unidades de análisis corresponden a escuelas (cinco de cada zona) de tres zonas diferentes. Si bien el estudio sitúa las prácticas violentas en un marco institucional, el objeto de análisis son los intercambios docente – alumno, docentes-padres y cómo ellos se constituyen en prácticas violentas que se conforman en rutinas de una institución.

- 1. Docentes autoritarios:** entrarían aquellos que a través de distintas prácticas y actos legitiman y/o potencian la violencia. Incluye como modelos: el docente autosuficiente (decide más allá de las condiciones institucionales, familiares, del grupo o la persona), el indiferente (que no presta atención a las manifestaciones de los alumnos y/o desconoce su rol pedagógico), considera que los conflictos tienen sus causas en el afuera y son independientes de su accionar), el autoritario (se impone de cualquier forma, arbitrariamente), el subestimador, el controlador (dirige su accionar a la medición o valoración de cualquier actividad y a su corrección con una constante preocupación del cumplimiento de la normativa por su cumplimiento en sí), el discriminador a través de etiquetamientos y el golpeador que utiliza la fuerza y el castigo corporal.
- 2. Docentes permisivos:** se incluyen aquellos que a través de distintas actitudes mantienen el conflicto sostenido en explicaciones místicas y naturalistas mediante las cuales se justifica el acontecimiento de ciertos actos sin la necesidad de intervenir. “Alguien o algo ha provocado que se dé así”...no hay nada que se pueda hacer.
- 3. Docentes persuasivos,** “capaz de gestionar en la adversidad sin intimidar”, es decir, actúa descomprimiendo y previniendo situaciones de maltrato.

Otros de los modos de ejercicio de la violencia de los docentes sobre los alumnos, menos frecuente pero de mayor repercusión periodística, ha sido la del abuso sexual de menores en las escuelas. Los casos más recientes se han producido en jardines de infantes aunque no se sabe en qué medida afecta diferencialmente a los distintos niveles de enseñanza. La investigación sobre el tema define el abuso sexual a partir de dos criterios “*una relación de desigualdad-edad-madurez-poder entre agresor y víctima y la utilización del menor como objeto sexual, o sea la estimulación del niño para la estimulación sexual del agresor*” (Baeza y Öfele; 2000)³⁴. Convergen también otras características frente a esta situación violenta.

³⁴ El trabajo analiza una intervención realizada en un jardín de infantes privado inmediatamente a posteriori de detectarse situaciones de posible abuso sexual por parte de un docente.

Como que el agresor es conocido, se produce en una situación de secreto que funciona como una presión sutil, los 2-3 años son las edades de mayor riesgo por el escaso lenguaje oral.

Según este trabajo, una de las dificultades más serias que tienen los docentes para actuar y/o detectar estos episodios reside en la escasa preparación en estos temas y en las dificultades para registrar a los niños que están a su cargo debido a la “*persistencia de creencias totalmente disfuncionales*”, creando un mundo imaginario que poco tiene que ver con el real. Esto obtura la posibilidad de una detección precoz, de la que depende en gran medida la intervención a tiempo evitando que la patología se agudice y los síntomas se conviertan en síndromes. La tendencia de los docentes es la de comparar la labor profesional del abusador con el acto perpetrado “tan buen profesor = no puede tener esta parte tan perversa”, mostrando sentimientos ambivalentes.

Algunos imaginarios sobre la violencia

La importancia de indagar en las percepciones de los actores sobre la violencia reside en que es a partir de esas representaciones que se estructuran las prácticas cotidianas.

Más allá de quién ejerza violencia, existe un imaginario sobre la violencia en la escuela que contribuye a la persistencia de relaciones interpersonales violentas en ciertas instituciones. Según el trabajo de Tabares (2001), uno de los emergentes más significativos es la continua referencia a necesidades insatisfechas, con el consiguiente estado de frustración que generan. Estas serían un desencadenante de situaciones violentas a nivel institucional y social. En el universo investigado, el imaginario sobre la violencia está construido en torno a ciertos soportes que dificultan el cambio, como es su atribución a causas exógenas a la institución, entre las que se destaca la crisis de valores en las familias como afectando directamente las conductas institucionales de los alumnos; el deterioro de la función específicamente docente y de la escuela que provoca la pérdida de credibilidad en los fines y objetivos de la educación sistemática y dificultan los procesos de desarticulación del clima de interacción violenta y por último, observan la restricción discursiva en las estructuras vinculares escolares, que anula al otro como interlocutor.

Otro trabajo muestra, el registro que los docentes tienen de la violencia. Entre las situaciones que incluyen en esta categoría se encuentran: las normas impuestas arbitrariamente desde el sistema central o desde las autoridades, el excesivo control y el desconocimiento del alumnado. La mayoría focaliza las prácticas pedagógicas violentas en las relaciones maestro-alumno, mientras el resto no puede emitir un concepto acerca del problema del maltrato como variable intra-institucional, tal como lo mostrara el anterior estudio. (De Felippis; 1998).

Respecto a la auto-percepción para intervenir en casos de violencia, menos de la tercera parte señalan contar con elementos para ello, mientras que el resto presenta argumentos confusos, lo que pone de relieve que si bien los actores escolares reconocen la presencia de hechos de violencia, no saben qué hacer con ella.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS ARGENTINOS SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

El desarrollo de la investigación en el campo de la violencia en la escuela, muestra el predominio de trabajos de índole teórica, destinados a recopilar, debatir y posicionarse frente a las perspectivas existentes. Es probable que esta actitud esté dando cuenta de dos cuestiones. Por un lado, lo incipiente de este fenómeno en el caso argentino; por otro lado, la necesidad de discutir los marcos teóricos que permitan enfocar la problemática. De hecho, lo que está en juego es el propio sentido de la institución escolar, que se encuentra cuestionada por las condiciones del contexto actual, tanto en sus significaciones, como en sus posibilidades.

Otra tendencia observable, es al incremento de los estudios empíricos a medida que se pasa del análisis del nivel macro hacia el nivel micro. Es de destacar también, la mayor precisión en el tema de la violencia a medida que se pasa del nivel macro al nivel micro, aunque las perspectivas de análisis difieren. Los trabajos sobre la violencia en la escuela que se abocan al nivel estructural, son parte

de análisis más amplios sobre aspectos de la cuestión social contemporánea. En el caso del nivel institucional, muchas veces se trabaja el tema de la violencia entremezclado con problemas generales de gestión o de disciplina. Sólo en el caso del nivel interindividual, los estudios se proponen específicamente relevar aspectos vinculados a actos de violencia entre distintos actores educativos.

Por último, se observa una tendencia a realizar análisis cada vez más globales, que comprenden el fenómeno en cada nivel reconociendo sus interdependencias con los otros, en especial, con las condiciones excluyentes del contexto actual. (Cuadro 5)

3. ACCIÓN

LA VIOLENCIA SEGÚN LA VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS HAN TENIDO LAS INTERVENCIONES DE LA ÚLTIMA DÉCADA?

En el debate acerca de la violencia en las escuelas subyace otro debate, el del lugar de la escuela hoy, y su capacidad para continuar siendo un espacio de inclusión frente a un contexto de alta exclusión y desafiliación social. Las intervenciones frente a las situaciones de violencia se hacen eco de esta preocupación, proponiéndose repensar algunas dinámicas escolares y las estrategias a desenvolver en el nuevo escenario.

Las estrategias de intervención podrían agruparse en función de dos lógicas que, aunque no siempre se presentan de modo puro, cada una expresa un énfasis diferencial y supone la priorización de diferentes modalidades de acción:

- 1. Abordajes específicos:** centrados en el tratamiento de situaciones de violencia propiamente dichas, que privilegian la escuela como ámbito de prevención, detección e intervención
- 2. Abordajes inespecíficos:** apuntan a mejorar los vínculos, a favorecer actitudes de cuidado, a la apropiación de habilidades y construcción de sentidos que promuevan estilos comunicacionales y de participación tendientes a la no violencia. El punto de partida de las acciones no es la violencia, sino que se trata de experiencias que intentan ir más allá de la resolución de situaciones puntuales planteando nuevos modos de convivencia. Dentro de este grupo, es posible reagrupar las experiencias en función de dos subtipos:

- a) Aquellas centradas en el conocimiento y defensa de los derechos como modo de protegerse contra la violencia, sobre todo la violencia política e institucional.
- b) Aquellas centradas en la transformación de los modos institucionales de resolución de conflictos y abordajes de la convivencia como un modo de intervenir sobre hechos efectivos o potenciales de violencia producto de la dinámica escolar.

Cada una de estas miradas sobre la violencia y la capacidad de intervención de la escuela sobre estos fenómenos, suponen concomitantemente actores con o sobre los que es preciso trabajar. Dentro de la primera lógica, son los docentes – en sentido amplio – los destinatarios principales de las propuestas, por considerarlos actores claves en la detección de los indicios de violencia ejercida sobre sus alumnos, así como también por su posibilidad de actuar frente a situaciones cotidianas en la escuela tanto en la prevención como en la intervención *ex post ipso*. A su vez se convierten en actores fundamentales en el trabajo que pueden realizar con las familias y los niños en la construcción de relaciones que prevengan situaciones de violencia y maltrato.

En la segunda lógica, las propuestas intentan una mirada más institucional y la necesidad de un trabajo que involucre a toda la comunidad educativa. Sin embargo, en la línea que plantea la construcción de ciudadanía se vislumbran más claramente propuestas dirigidas a los alumnos, quienes deben aprender a defenderse de situaciones de violencia y saber a quién dirigirse y por qué canales en caso de transitar situaciones de riesgo.

Las intervenciones que abordan la resolución de conflictos y la convivencia en la escuela involucran, generalmente, a toda la institución y sus dinámicas. Muchas veces se hace foco en el equipo directivo en tanto habilitador de los cambios, pero supone un trabajo mancomunado que en algunos casos incluye a la comunidad educativa, ampliando el radio de acción e integrando la población con la que se trabaja.

Las acciones emprendidas para prevenir la violencia, miran la escuela como un ámbito en el que se juegan y reproducen relaciones

de violencia, a la vez que es un ámbito en el que es posible intervenir para prevenirla o atenuarla.

Desde la óptica de la prevención, se considera que si la escuela no opera cuando observa indicadores de maltrato familiar de alguna manera es cómplice de esa violencia. Otro modo de prevención se liga a la enseñanza de los derechos y de los canales institucionales habilitados para la defensa de cualquier forma de vulneración de los mismos (Bringiotti; 2000; OPS, 1994).

Por otro lado, la participación en la escuela como institución puede constituir en sí misma una instancia de prevención de la violencia social si logra interpelar a los jóvenes, reconocerlos como sujetos y funcionar como instancia de inclusión, como frontera de pasaje a otro lado, a otros mundos posibles (Duschatzky; 1999).

No menos importante resulta su rol en términos de su función específicamente pedagógica. La escuela es un lugar en el que pueden aprender a convivir, a encontrar otros modos de resolución de los conflictos (Nebot, 2000; Oviedo de Benosa, 1997; Bertella, 2001). Pero también pueden aprender a interpretar la realidad en que viven, a posicionarse críticamente frente a los acontecimientos sociales, frente a los mensajes de los medios. Es en este punto donde se convierte en una posibilidad de distanciamiento crítico con la vida social, generando condiciones para su transformación al evitar la naturalización y por ende la aceptación de la violencia social (Filmus, 1986; Antelo, 2000).

AVANCES Y LÍMITES EN EL PLANO NORMATIVO

Uno de los modos más visibles – aunque no necesariamente más efectivos – de intervención reside en la legislación, que obliga a todos los sujetos a cumplir con ciertas pautas pre-establecidas. Reflejan los modos sociales de pensar ciertos fenómenos en un determinado momento histórico, y se constituyen también en anclajes que organizan y construyen lo social. Su efectivo cumplimiento depende de las condiciones institucionales y los canales de control, los que no siempre están disponibles; así como de la apropiación subjetiva de la letra de la Ley para hacerla acto. A pesar de las limitaciones de la ley en tanto que no garantiza por sí misma su cumplimiento, el contar con marcos jurídicos y legales en la temática aporta

instrumentos para la defensa y garantía de ciertos derechos, que hasta hace poco no eran reconocidos como tales, favoreciendo a la vez, nuevas prácticas sociales y pedagógicas hacia ciertos grupos que han vivido, y viven aún hoy, historias de exclusión y sufrimiento.

Es posible distinguir dos tipos de instrumentos legales. Instrumentos generales que si bien no están construidos específicamente para el ámbito escolar, lo incluyen; y regulaciones propias del sistema educativo. En algunos casos, las normativas propias del sistema educativo constituyen una adecuación institucional de normas generales.

Uno de los instrumentos jurídicos-legales que tuvo – y tiene aún – un gran impacto en lo que refiere a las representaciones y prácticas hacia los niños, niñas y adolescentes en las instituciones lo constituyó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) promulgada como Ley Nacional N° 23849 en 1990, e incorporada a la Constitución Nacional en 1994 (art. 75, inc.22y23). La Convención establece en todo su desarrollo la responsabilidad, tanto del Estado como de las familias, en la garantía de los derechos que goza este grupo incluyendo una mirada amplia en relación a lo que podría considerarse violencia. La misma refiere no sólo a la protección contra toda forma de violencia o malos tratos físicos o mentales (art. 19.1) sino que se entiende como violencia a la vulneración de cualquiera de sus derechos. La Convención otorga a la escuela un lugar privilegiado en lo referido a la difusión de los derechos, así como también en la construcción de ciudadanía y modelos de intervención tendientes a la no-violencia.

La Convención marca una ruptura en el status de los niños y adolescentes, en tanto los reconoce como nuevos titulares de derechos y establece nuevas responsabilidades del Estado y las instituciones sociales en la garantía de los mismos. De esta manera propicia un pasaje de una concepción de los niños como objetos receptores de protección que se sustenta en una relación asimétrica que coarta su autonomía en tanto “menores incapaces” que requieren de la voz de otro “adulto responsable” que decida por ellos; a una visión de sujeto de derecho, reconociendo la subjetividad propia de ese grupo.

Esta mirada se contrapone a un imaginario acerca de la niñez y la adolescencia presente en otros instrumentos legales como la Ley

de Patronato de Menores de 1919 llamada Ley Agote; que consideran al “menor” jurídicamente incapaz y por lo tanto con la necesidad de que sea el juez quien decida por él

Algunas provincias del país sancionaron leyes locales destinadas a desarrollar la Convención Internacional y crear los organismos de aplicación de las nuevas normativas, siendo este el caso de Buenos Aires, Chubut, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mendoza, Neuquen, Tierra del Fuego y Misiones.³⁵

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires por ejemplo, sanciona en 1998 la Ley N°114 de “Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes”. Esta ley dispone la creación en el ámbito de la Ciudad de un organismo especializado autónomo que integra el área de Jefatura de Gobierno de la Ciudad encargado de la promoción y protección integral de los derechos, el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (que funciona desde el año 2000) que cuenta con Defensorías Zonales como organismos descentralizados.

Otro de los instrumentos jurídicos-legales que abordan la temática y señalan a la escuela como una agencia de suma importancia en la detección, intervención y prevención lo constituye la Ley Nacional N° 24417 de “Protección contra la Violencia Familiar” promulgada en 1994 que entiende la violencia como lesiones o maltrato psíquico o físico, y establece – entre otros puntos – la obligación de todo funcionario público a efectuar denuncia en caso de violencia familiar. Para su mejor instrumentación desde el sector educativo, en algunas jurisdicciones se han elaborado normativas ad hoc. Este es el caso de la Ciudad de Buenos Aires, donde a través del

³⁵ Buenos Aires “Ley de protección integral de los derechos del niño y del joven” N°12607 del 28/12/00

Chubut “Ley de protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia” N°4347 del 24/12/97

Mendoza “Ley de protección integral de niños y adolescentes” N°6354 del 07/12/95

Neuquen “Ley de protección integral de niños y adolescentes” N°2302 del 17/12/99

Tierra del Fuego “Ley de protección integral de niños, niñas, adolescentes y sus familias” del 28/11/00

Misiones “Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes” del 06/12/0199

Comunicado de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires N° 08/95 y su modificación del 97, que guían el accionar de los actores escolares frente a casos de lesiones y/o relato de los alumnos de maltrato físico, negligencia y/o abandono, abuso sexual intrafamiliar y abuso sexual por parte de personal de la escuela.

También existen leyes específicas, ligadas a la no vulneración del derecho a la educación de grupos específicos. Ejemplo de ello es la Ley Nacional N° 25584 del 7 de mayo del 2002, que establece la prohibición de toda acción institucional que impida el inicio o continuidad escolar a las alumnas embarazadas. La misma fue producto del rechazo a hechos de expulsión de alumnas embarazadas de instituciones privadas, considerando estos actos como de marginación, humillación y estigmatización.

Las experiencias desarrolladas

EXPERIENCIAS NACIONALES

En el plano nacional, las experiencias desarrolladas en el abordaje de la temática no han sido objeto unificado de política educativa a nivel central en la última década. Por una parte, porque la tendencia ha sido la de profundizar los procesos de descentralización del sistema educativo, centrando el accionar del Ministerio Nacional en la definición curricular y en la compensación de las desigualdades. Por otra parte, porque los procesos de crisis social han comenzado a visualizarse con mayor potencia hacia el final de la década, con lo que la irrupción de la violencia en la escuela como fenómeno ya ineludible de tratamiento es relativamente reciente³⁶. Lo que encontramos son experiencias pequeñas y aisladas que contribuyen a evitar o intervenir frente a hechos de violencia.

Experiencias ligadas a **abordajes específicos** de la violencia en la escuela:

³⁶ Existieron en nuestro país algunos intentos de desarrollar políticas nacionales tanto a nivel del Ministerio de Educación como desde el de Salud, que quedaron trunco, manteniéndose sólo los materiales producidos para lanzarlos.

1. Serie de cuadernillos “Los problemas sociales y la escuela”. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología desarrolló una serie de cuadernillos para los profesionales de la educación que se desempeñan en el Tercer Ciclo de la EGB, el nivel Polimodal y la Educación de Jóvenes y Adultos, donde la temática de violencia escolar se inscribe como uno de los ejes abordados, con el propósito de brindar insumos para su debate, trabajo institucional y tratamiento pedagógico de la violencia en la escuela y en el aula. Aunque incluye la lógica de los abordajes inespecíficos en tanto desarrolla aspectos ligados a la convivencia institucional y la promoción de los derechos, brinda especialmente herramientas para la detección e intervención frente a situaciones de violencia familiar y maltrato.

2. Programa de Capacitación y Tratamiento de la violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual implementado por el Consejo Nacional de la Niñez, la Adolescencia y la Familia – CONAF –³⁷ creado el 28/12/98 por Disposición N°135. Si bien el Programa opera dentro del ámbito de la Dirección Nacional de Derechos y Programas para la Niñez, la Adolescencia y la Familia del CONAF; se abre a distintas instituciones abocadas a la atención de la violencia intrafamiliar, tendiendo a desarrollar el trabajo en red con establecimientos hospitalarios, educativos y organismos judiciales, entre otros. Su abordaje se encuentra dividido en cuatro acciones diferenciadas – capacitación e investigación, asistencia, registro de denuncias y seguimiento y monitoreo de ONGs – a través de las cuales asume las funciones a este organismo asignadas por la Ley 24417 de protección contra la violencia familiar.

El trabajo con las instituciones educativas consiste en el acompañamiento de la puesta en marcha de dispositivos de prevención y asistencia, y el asesoramiento y asistencia ante casos de alto y moderado riesgo, ya que en los otros casos intervienen los

³⁷ El CONAF tiene dependencia de la Sec. de Desarrollo Social- Presidencia de la Nación.

equipos locales. Las escuelas participan del Programa a través de capacitaciones centradas en generar modos de intervención ante el maltrato infantil y violencia familiar, como también a partir de la demanda de asistencia. El Programa tiene alcance nacional, por lo tanto sus acciones se esfuerzan por dejar capacidad instalada y funcionar fundamentalmente como ente de consulta y capacitación; asistiendo sólo en algunos casos. Entre las distintas provincias que participan, se han capacitado a docentes de Río Negro y Trenquelauquen – Prov. de Bs.As –,

Experiencias ligadas a **abordajes inespecíficos:**

Las experiencias en esta línea a nivel nacional no se abocan al tratamiento de la violencia en particular sino que impactan en su atenuación a través de la mejora de la convivencia y la defensa de los derechos.

1. **Programa por los Derechos del Niño y el Adolescente**, fue creado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en 1992. Hasta 1995 se abocó a impulsar líneas de acción que fortalezcan la función de la escuela en torno al reconocimiento de los derechos específicos de la niñez, identificando precozmente y previniendo su vulneración a la vez que desarrolla la promoción y defensa de esos derechos por parte de los niños y adolescentes. Sus líneas de acción fueron el aumento de materiales didácticos para el desarrollo de actividades con los alumnos tendientes a la reflexión sobre los derechos y cómo ellos se inscriben en las experiencias cotidianas; la capacitación de docentes; la orientación y asesoramiento a las escuelas; sensibilización e información a la opinión pública y a la comunidad educativa; el desarrollo de investigaciones y producción de publicaciones especializadas en la materia; proponer alternativas curriculares que optimicen el abordaje de la temática. Su soporte conceptual fue la Convención por los derechos del Niño. Posteriormente fue subsumido en los equipos que trabajaban los temas transversales en el área curricular.
2. El **Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el área Educativa**, también desarrollado desde

el Ministerio entre 1992 y 1996 se propuso promover la equidad entre los géneros a través del sistema educativo, evitando cualquier forma de discriminación hacia las mujeres. Sus principales líneas de acción fueron: la sensibilización y capacitación de los docentes tendiente a modificar actitudes y prácticas discriminatorias en las escuelas; la inclusión en textos y programas educativos de la temática de la mujer considerando su rol no sólo familiar sino también social político y económico; la inclusión de la temática en los programas de formación docente; elaborar y difundir material documental e informativo; implementar proyectos de investigación que den cuenta de la situación de la mujer en el ámbito educativo.

3. El Programa **Proponer y Dialogar**, desarrollado por UNICEF junto con la Dirección Nacional de Juventud de la Secretaría de Desarrollo Social del Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente con el propósito de fortalecer, orientar y acompañar la tarea desarrollada por toda organización que trabaje acciones comunitarias con jóvenes y adolescentes. Se trata de una serie de cuadernillos que proporcionan elementos conceptuales e instrumentos para la reflexión, información y formación en aspectos específicos de la problemática propia de ese grupo por edades y que, a su vez, constituyen principios centrales de la Convención: participación, no discriminación, niño, niña y adolescente como sujetos de derecho.

Más allá del bajo grado de desarrollo de experiencias a nivel nacional vinculadas estrictamente a la prevención de la violencia, esta es parte de la agenda de preocupaciones del Estado. En 1998 tuvo lugar la convocatoria nacional a la Reunión de Expertos “La prevención de la violencia como objeto de investigación y programas de acción”, con la intención de promover la generación de capacidad científica y tecnológica para el diseño de políticas, a través de su integración en el Plan Plurianual de la Ciencia y Tecnología, lo que suponía el compromiso estatal de destinar recursos a investigación sobre el tema. Es poco lo que se sabe sobre el desarrollo de acciones en esta línea.

Experiencias provinciales

La disponibilidad de información nos ha permitido centrarnos en unas pocas jurisdicciones, especialmente en las experiencias desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires.

Ciudad de Buenos Aires

En lo que refiere a los **abordajes específicos**, se registran como experiencias:

1. Programa “Por la No violencia en las escuelas” dependiente del Programa de Orientación Escolar de la Dirección de Salud y Orientación Educativa, implementado desde 1996 hasta el año 2001. Se centra en acciones dirigidas a dos niveles: el institucional y el de las relaciones interpersonales. Funcionó como referente de consulta, orientación y prevención ante problemáticas de violencia familiar con impacto en la escuela y ante conflictos en la convivencia intra-institucional. Las acciones dirigidas todas ellas a los docentes y directivos – jornadas destinadas a docentes, publicación de cartillas para la discusión, asesoramiento, creación de una red de instituciones- se propusieron consolidar a la escuela como un espacio de detección y a la vez, de prevención de la violencia.

El Programa tomó como marco y se constituyó como facilitador de la Ley Nacional N°24417 y de la Ley de la Ciudad N°114. En el año 2000 se actualizó desde el programa la normativa para el ámbito escolar a fin de establecer cómo debe actuar la escuela frente a los casos de violencia familiar – Comunicado 08/95 y su modificatoria del año 1997 – en lo que refiere a: observación directa de lesiones y/o relato del alumno de supuesto maltrato actual, negligencia y/o abandono y Abuso sexual intrafamiliar o por parte de personal de la escuela.

2. Equipo de Gestión Participativa de Conflictos, creado en el año 2000 como una instancia interdisciplinaria en el ámbito de la Secretaría de Educación. Atiende aquellos conflictos que, por sus características, no encuentran

resolución en el ámbito escolar en el que se originan o desarrollan. Son conflictos de carácter público, en los que la relación de las escuelas de la Ciudad con la comunidad alcanza niveles altos de tensión, que obstaculizan la tarea específica de las instituciones e impiden una interpretación adecuada de las demandas comunitarias. El propósito central es generar las condiciones necesarias para que las partes implicadas en los diferentes conflictos, asuman la responsabilidad de una gestión participativa en la resolución de los mismos. Interviene a través del diseño de dispositivos específicos, que lleva delante de modo directo o asumiendo la coordinación de las estrategias de intervención que quedan a cargo de otras instancias del propio sistema. Su intervención puede ser requerida por integrantes del sistema escolar o por otros actores sociales implicados.

Este equipo genera espacios de negociación y acuerdo, como el que reúne a supervisores, directores, docentes y organizaciones estudiantiles, ante las medidas de fuerza («tomas de escuela», cortes de calles) que estos últimos llevan a cabo para manifestar sus demandas. Se busca a través del diálogo y el consenso, garantizar el ejercicio de los derechos en un marco de respeto mutuo.

En lo que se refiere a los **abordajes inespecíficos**, prevalecen aquellos destinados a trabajar sobre el funcionamiento institucional y que proponen nuevas formas de resolución de conflictos y construcción de mecanismos de convivencia tendientes a la no-violencia.

- 1. El Programa “Sistema Escolar de Convivencia”**, desarrollado desde 1999 y con dependencia de la Secretaría de Educación intenta dar lugar a nuevas modalidades participativas en lo relativo a la convivencia en la escuela abordando cuestiones de violencia intraescolar. El Programa resulta de un proceso que tiene sus inicios en el año 1996 cuando se anula en la Ciudad de Buenos Aires el sistema de sanciones basado en la aplicación de amonestaciones, en 1997 se difunde y se discute en las escuelas un Anteproyecto para la elaboración de normas de convivencia. A partir del mismo

cada institución comienza a establecer nuevos códigos de convivencia, y finalmente en 1999 se aprueba en la Legislatura de la Ciudad la ley que establece el Sistema Escolar de Convivencia. A través de este proceso se propone una nueva mirada en lo que refiere al clima institucional, ya no se trata de pensar en instrumentos de disciplina, sino que se asiste a una propuesta más amplia que refiere no sólo a qué se considera trasgresión y cómo actuar frente a ella, sino que se intenta abrir el debate acerca de la escuela que quieren los actores, cómo potenciarla en el ámbito educativo y cómo llegar a ella en un marco de respeto y cooperación que propicie el reconocimiento de todos los involucrados como sujetos de derechos. El Programa se constituye en sus fundamentos y acciones no sólo como promotor sino también como garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; siendo marco de sus propuestas la Convención Internacional y la Ley N°114 de Protección integral hacia este grupo. A partir de la nueva normativa se establece no sólo que cada escuela construya su marco de convivencia sino que se conformen en las instituciones organismos y/o cuerpos de participación que propicien el intercambio y diálogo entre representantes de todos los sectores de la comunidad a fin de abordar los conflictos y arribar a soluciones y decisiones consensuadas. A través de distintos mecanismos se intenta asegurar la participación de los actores en los diferentes ámbitos y dimensiones de lo que conforma su experiencia escolar. La propuesta del Programa consiste en acompañar a las instituciones en la constitución y puesta en funcionamiento del Consejo Escolar de Convivencia – organismo y/o cuerpo de participación –, lo que depende de cada escuela en coordinación con los representantes escolares y con la Dirección de Área respectiva.

Al igual que a nivel nacional algunas experiencias son desarrolladas por otras áreas de gobierno que toman a la escuela como espacio de intervención en lo que respecta a la prevención de la violencia.

2. Tal es el caso del **Programa de Mediación Escolar** llevado a cabo por el Programa de Mediación Comunitaria y métodos alternativos de resolución de conflictos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires dependiente de la Secretaría de Justicia y Seguridad. Fue creado por el Decreto 666/97, con el objetivo de brindar un servicio en pos de armonizar la convivencia de todos los vecinos de la ciudad. El Programa de mediación escolar dio comienzo con una Experiencia Piloto en el mes de Marzo de 1997 con el apoyo de la Secretaría de Educación. Entre sus objetivos se propone *“educar a toda la comunidad en los conceptos y habilidades básicas de resolución de conflictos y promover valores claves de la mediación como, cooperación, comunicación, respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación”*. El Programa consiste en la formación y entrenamiento de los alumnos – 6° y 7° grado en primaria y 3° y 4° años de secundaria – para poder intervenir en conflictos entre pares. Está planteado en distintas etapas, una primera en la cual se capacita a los docentes y se realizan reuniones con los padres, una segunda de capacitación de los alumnos y una última que consiste en la elección de los alumnos mediadores y la instalación de un espacio en la escuela a cargo de los alumnos destinado a la mediación de conflictos entre pares. En el año 2002 se implementó en 18 escuelas, capacitándose a 127 docentes, 2.265 alumnos y se supervisaron a 192 alumnos mediadores.
3. **Programa “Caminando Juntos: cómo prevenir la violencia”**, llevado a cabo por el Equipo de Aprendizaje y Desarrollo del Departamento Materno-infantil del Hospital Durand, a partir de 1991, en escuelas medias de la ciudad. La propuesta surge para dar respuesta a las demandas de las instituciones frente a los problemas de conducta de los alumnos. En una primera etapa diagnóstica se visualizan como elementos presentes en las escuelas: un alto grado de ausentismo, horas libres improductivas, docentes fatigados, resabios autoritarios del código de disciplina, programas de estudios desactualizados e inadecuados a los intereses de los

alumnos. Todos los actores, sobre todo los alumnos, marcaban falta de espacios para dialogar.

De esta forma el Programa propone “*establecer un espacio que estimule la actitud responsable de los alumnos, constituyéndose éstos en artífices de la transformación en el sistema de convivencia, junto con los adultos*”. Las acciones se dirigen a la conformación de una red entre alumnos, docentes y la comunidad a fin de potenciar estrategias que mejoren la organización escolar. El Programa se desarrolla a través de un equipo de profesionales que entrena a los adultos voluntarios de la institución en técnicas de consenso y negociación, quienes luego capacitan a alumnos voluntarios – de 12 a 19 años de edad –, a partir de la capacitación los alumnos del ciclo superior acompañan a los del inferior en su inserción y pasaje por la institución escolar, instalando un espacio de diálogo e intercambio sobre situaciones conflictivas que atraviesa el grupo a fin de encontrar conjuntamente estrategias ante las demandas planteadas, en este espacio no participan los adultos, quienes lo hacen sólo en tutorías. La presentación de la experiencia en nuevas escuelas es llevada a cabo por los alumnos en donde el proyecto tiene por lo menos un año. Algunos de los efectos registrados a partir de la implementación del Programa se vinculan con la disminución en los episodios de violencia, no así en los conflictos ante los cuales sí se encuentran alternativas de solución.

Las escuelas de la Ciudad participan también de toda una serie de iniciativas por la no violencia, más allá de que no constituyan líneas permanentes de trabajo.

1. Experiencias propuestas por UNICEF a nivel nacional, así como también en la construcción conjunta de estrategias con el Consejo de los Derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires en lo que refiere a difusión, promoción y garantía de los derechos de este grupo.
2. Primer Encuentro Nacional de Alumnos “Los problemas sociales y la tarea del aula”, donde en forma articulada entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Promoción Social en el año 1997. Se implementó un espacio de reflexión e intercambio en el que alumnos y docentes compartieron diferentes proyectos institucionales implementados en

- escuelas Primarias, de Educación Especial y de enseñanza media de varias localidades del país desde el año 1993 que contaban con el apoyo del programa “Liderazgo del Sistema Educativo en la Gestión Social” (Auspiciado por la Fundación Kellogg desde 1995). Las ponencias se refirieron a seis ejes, entre los cuales se encontró Discriminación y Violencia, allí se presentaron 29 exposiciones sobre el tema.
3. Talleres con todos los supervisores de enseñanza media y los directores de escuelas de zonas vulnerables, llevados a cabo por la Dirección General de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires, tendientes a desarrollar estrategias para la difusión de los derechos de los jóvenes frente a la violencia policial y los procedimientos para llevar a cabo la defensa de estos derechos
 4. Talleres de Sensibilización, percepción y promoción de derechos implementado por la Dirección General de Políticas de Seguridad y Prevención del Delito del que participaron nueve escuelas medias estatales, sumando 1200 estudiantes entre 16 y 19 años. Se indagó sobre las percepciones que tienen los jóvenes sobre la temática de la seguridad y luego se trabajó sobre la promoción de derechos, en particular, se asesoró a los estudiantes sobre cuáles son las acciones que se deben realizar, se informó acerca de qué lugares pueden recurrir y cuáles son los derechos que asisten a los menores y mayores ante un posible abuso de las fuerzas de seguridad u otras instituciones del Estado.

Río Negro

En la provincia de Río Negro se está implementando un programa de formación de mediadores para actuar en casos de violencia escolar. Aunque por el momento la experiencia se está desarrollando en la capital rionegrina, la intención de las autoridades es extenderla a otras localidades de la provincia. A través de cursos de formación en técnicas de negociación y mediación escolar, el programa propone una reflexión sobre los valores morales, el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos, la construcción de estilos que favorezcan la tolerancia y la

solidaridad, tratando de establecer pautas de convivencia que reemplacen los modos competitivos e individualistas. Algunos de los resultados que visualizan los docentes, aún a poco tiempo de su inicio, es la disminución de violencia en las escuelas y el uso de formas pacíficas de resolver los problemas.

Experiencias locales

La mayoría de las experiencias relevadas a nivel local se dirigen fundamentalmente al acompañamiento de las escuelas en la construcción de estrategias de intervención frente a los conflictos, que devengan en nuevas miradas institucionales en relación a esta temática.

Abordaje específico de la violencia en la escuela:

- 1. El Programa Violencia, Escuela y Sociedad** implementado por SUTEBA desde 1988. Se trata de un espacio destinado a docentes para la reflexión, capacitación y construcción de estrategias personales e institucionales frente a las situaciones de violencia que tienen lugar en la escuela. A través de la metodología de taller propone un análisis crítico de la violencia social y escolar, visualizando las dimensiones políticas, económicas, institucionales e individuales que la atraviesan. Se crea como un espacio que es sistematizado en forma de curso de capacitación aprobado por la DGE desde 1989. El Programa a la vez cuenta con una serie de publicaciones en medios gráficos así como también en internet.
- 2. Yo tengo PODER**, propuesta implementada por la Asociación Civil Conciencia³⁸ que se ofrece en forma gratuita a escuelas de todo el país desde el año 1997. Se compone de un espacio de capacitación destinada a docentes que atienden a la población pre-adolescente y adolescente

³⁸ Conciencia es una asociación cívica no partidaria, sin fines de lucro, fundada en 1982. Tiene entre sus objetivos la construcción de la ciudadanía. Ofrece programas, cursos y actividades de información y educación que permitan llevar a la acción el compromiso cívico del ciudadano.

(alumnos de 11 a 15 años) a través de la cual se promueve la reflexión acerca de las problemáticas que hoy atraviesa dicho grupo y a partir de allí se ofrecen herramientas didácticas para el abordaje de estas temáticas con los alumnos. El programa se origina a partir del reconocimiento de situaciones – como el consumo de alcohol y drogas en la juventud; la delincuencia juvenil; la deserción escolar; la menor presencia de la familia – que alcanzan gran impacto en la vida de los adolescentes dada la crisis socio-económica.

Los docentes capacitados funcionan como agentes multiplicadores de la propuesta en sus propias escuelas. Como parte de sus resultados el programa ha capacitado a 9500 docentes formadores, 77000 docentes y más de 4620000 alumnos. Se ha implementado en la Provincia de Buenos Aires, Santa Fé, Entre Ríos, Córdoba, Chubut, Salta y la Ciudad de Buenos Aires alcanzando repercusiones muy favorables en los destinatarios, ha sido auspiciado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y autoridades provinciales.

Abordajes inespecíficos de la violencia en la escuela.

Aquí se localizan la mayor cantidad de propuestas pero que difieren en su perspectiva:

a) Propuestas de promoción y defensa de los derechos

1. UNICEF va a la escuela: experiencia que se va a desarrollar en todo el país, implementada en el presente año. Consiste en una serie de cuatro cuadernillos, con un cuerpo teórico y actividades para su desarrollo en el aula y la escuela. Uno de los volúmenes se presenta bajo los conceptos de paz y solidaridad y propone herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar y construir estrategias en lo que se refiere al tema de las distintas formas de violencia que se presentan en la sociedad y en la escuela, contando con apartados específicos para la resolución de conflictos y la adquisición de habilidades de mediación.

b) Propuestas de construcción y consolidación de nuevas modalidades de participación y comunicación que impactan en la convivencia y clima escolar

1. Programa Jóvenes Negociadores (“PYN. Enseñemos a pacificar y a negociar”) Implementado desde 1998³⁹ en la Argentina por Poder Ciudadano⁴⁰ se propone desarrollar la capacidad de docentes y alumnos para utilizar las habilidades de la negociación a través de una herramienta concreta y práctica para trabajar en el aula. A partir de una capacitación los docentes aplican el programa en las aulas que consiste fundamentalmente en el análisis de casos a partir de los cuales se despliegan procedimientos para arribar a una solución.

El PYN se realizó en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y 21 partidos del conurbano bonaerense, se capacitaron 130 docentes y más de 3000 alumnos – de 10 a 18 años de edad – cursaron el Programa. Como aspectos de la evaluación realizada por los organizadores se señalan: un alto compromiso con el programa por parte de los alumnos y el resto de la comunidad, cambio de actitudes y procedimientos para enfrentar las situaciones conflictivas personales, mejora en la capacidad de escucha y respeto por las ideas de los demás, como también una visión positiva de los distintos actores (alumnos, docentes y directivos). Asimismo, se visualiza al PYN como un proyecto que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y la calidad humana individual con un fuerte impacto en otras instituciones de la sociedad.

³⁹ Este Programa se inicia en EEUU en el año 1993 y ha sido seleccionado como Programa Modelo para la prevención de la violencia y la resolución de conflictos en la escuela para ser aplicado en otras escuelas.

⁴⁰ Poder Ciudadano, fundación apartidaria y sin fines de lucro, nació a fines de 1989 como iniciativa de un grupo de personas preocupadas por la defensa de los derechos cívicos en nuestro país. Desarrolla procesos para la participación, teniendo como objetivos: Liderar acciones en el plano internacional y regional para el fortalecimiento de las democracias; Impulsar y participar en redes nacionales para el fortalecimiento de la democracia, Democratizar la justicia, Promover la transparencia en el sistema de representatividad política, Desarrollar mecanismos de monitoreo de la gestión pública, Educar para la participación.

2. **Programa “Escuelas para la Paz”** implementado por la fundación SOS Escuela⁴¹ desde el año 2001 se propone construir desde las escuelas alternativas para la paz. No está entre sus objetivos el combatir la violencia sino que en la intención de sus acciones se erigen estrategias que den cuenta de climas institucionales y redes sociales que permitan adelantarse a los hechos de violencia, a través de la promoción de valores y la construcción de lazos solidarios. La propuesta se implementó en colegios de la provincia de Santa Fé, en los cuales la agresión llegaba a niveles encarnizados. El programa abarcó 900 escuelas distribuidas en más de cien localidades, totalizando un universo de 16.000 maestros y 150.000 estudiantes, a los que se asesoró para el desarrollo de actividades preventivas y también en el modo de responder frente a un episodio violento, planteando distintos niveles de trabajo continuo, tanto con autoridades educativas, como con docentes y no docentes con especial énfasis y atención en los establecimientos urbano marginales.
3. **Aulas sin frontera.** Es otro de los proyectos desarrollados por el Poder Ciudadano desde el año 1997. Propone una modalidad de trabajo comunitario que ofrece a escuelas de todo el país. Algunos de sus objetivos se asientan en *“conformar y potenciar una red de emprendedores educativos innovadores, que promuevan la participación de docentes, alumnos y la comunidad con el fin de mejorar la convivencia, los valores del sistema democrático y el mutuo entendimiento”*. Poder Ciudadano acompaña a las escuelas y brinda herramientas para la elaboración de proyectos que favorezcan la capacidad de gestión y organización de los emprendedores sociales – distintas instituciones – para la construcción de una agenda

⁴¹ El SOS Escuela plantea como modalidad de trabajo la construcción de redes legales y asistenciales que permitan hacer efectivas las derivaciones pertinentes entendiendo que las comunidades cuentan con recursos que necesitan ser eficazmente aprovechados, evitando así superposiciones y bolsones de desatención.

común en lo que refiere a la promoción y defensa de los derechos, impulsando estilos de participación democráticos.

Estas dos últimas acciones plantean junto al trabajo institucional un anclaje comunitario y persiguen la configuración de redes sociales en las cuales la escuela – como un actor más – trabaje junto a otras instituciones en la detección de necesidades y la construcción de estrategias conjuntas para afrontar los conflictos.

LO QUE MUESTRAN LAS ACCIONES EN CURSO

Entre las experiencias relevadas, se observa un importante desarrollo en las acciones emprendidas en el nivel medio de enseñanza. La mayor intervención en este nivel podría vincularse a tres aspectos. Por un lado, podría estar prevaleciendo una concepción acerca de la población adolescente como la de mayor riesgo respecto a la violencia, ante el mayor impacto de la exclusión de distintos ámbitos sociales en este grupo etáreo; por otro lado, para algunos, la adolescencia se caracteriza por ser el momento de mayor cuestionamiento hacia las instituciones; y por último, la escuela media ha sido el nivel más crítico en términos de la penetración de la cultura autoritaria durante la última dictadura militar, el más rígido para adecuar sus contenidos a los cambios sociales y por último, es el punto de inflexión en el abandono educativo de los sectores más vulnerables.

En las acciones relevadas conviven una tendencia a la prevención específica, ligada a la detección, prevención e intervención frente a manifestaciones o aspectos puntuales de violencia; e inespecífica, mucho más vinculada con acciones de promoción de los derechos y el aprendizaje de la convivencia para el desarrollo de relaciones más solidarias.

La mayoría de ellas se centran en este segundo aspecto, mostrando una tendencia a una intervención más global, centrada en las instituciones – su organización y sus contenidos – y no en resolver conflictos o situaciones esporádicas, ni cuestiones meramente individuales. Se tiende a una participación de toda la comunidad educativa en la construcción de un modelo de vida con otros más justos y menos violentos para el conjunto.

No obstante, es poco lo que se sabe respecto al impacto que tienen estas experiencias y de su capacidad de sostenerse en el tiempo una vez finalizadas las acciones en curso. (Cuadro 6)

4. PARA FINALIZAR

A lo largo de la última década, la investigación en el campo de la violencia en la escuela ha dado un viraje desde una perspectiva individual centrada en factores psicológicos o familiares del perpetrador, hacia un enfoque socio-cultural⁴². Esto implicó significarlo como un fenómeno histórico y socialmente situado, donde lo que se busca es develar cómo se correlaciona el incremento de las desigualdades económicas, sociales, culturales, raciales y de género con la mayor presencia de la violencia como fenómeno social. Desde este posicionamiento, comprender la incidencia de esos factores sociales permitirá cuestionar el carácter aparentemente inmodificable de estos intercambios humanos.

En principio apostar a un enfoque socio-cultural implica evitar la construcción de investigaciones y estrategias de intervención que culminen en la tipificación de “los violentos”. Hay numerosas prácticas escolares que podrían anclarse en estas modalidades de clasificación estigmatizantes. De hecho, han aparecido en nuestro país propuestas destinadas a detectar y cercar a “jóvenes de riesgo”.

Asimismo, los medios masivos de comunicación suelen difundir una mirada también estigmatizante. Durante el 2002, de los 3 periódicos

⁴² Cabe destacar que no es la primera vez que se habla de violencia en la escuela. Históricamente, los desarrollos de la pedagogía crítica, habían entendido a la escuela como una institución inherentemente violenta, en tanto legitimadora de la desigualdad social a través de la imposición de sentidos y la legitimación del orden social capitalista. Pero ese nivel de violencia simbólica es diferente a la violencia que intenta explicarse en la actualidad. Aunque los aportes de esta línea de trabajo constituyen el antecedente de las perspectivas desarrolladas; abren el desarrollo de análisis socio-culturales de raigambre crítica.

más importantes de nuestro país, el foco de atención han sido los “casos” de violencia interpersonal, igualmente perpetrados por alumnos y docentes. La mayoría de los artículos deposita en los sujetos la causa de la violencia, tanto en individuos problemáticos como en los que pertenecen a un ambiente familiar violento y pobre. En los docentes predomina la perversión sexual. Los alumnos han sido catalogados como: “piromaníacos” “vándalos” “con problemas de disciplina”.

Estas miradas promueven una línea de pensamiento ligada a la criminalidad, que se evitaría con castigos y puniciones. Una consulta efectuada por el diario Clarín en el mes de mayo muestra que para casi el 60% de los consultados, el modo de reducir la violencia es aplicando leyes más duras y reduciendo la edad de punición, con más cárceles, jueces más severos, más policías...⁴³

Sin embargo, lo que el avance del conocimiento en el campo pone de relieve es que la violencia es parte de una determinada situación social, de los procesos de exclusión que hacen que ésta irrumpa en la escuela, que la escuela ya no sea el ideal de progreso y de integración simbólica; que sus prácticas se encuentren sesgadas por esta producción de lo social y que las relaciones interpersonales están imbuidas por los modos de individualismo extremo que predomina en lo social.

Otro logro de la década es el reconocimiento de la no neutralidad de la escuela frente a este fenómeno; ella puede actuar potenciando o neutralizando la violencia. Esto al contrario de ser una postura pesimista – como aquellas que plantean que la escuela no tiene nada que hacer, más que tolerar, expulsar o reprimir –, plantea una mirada que reconoce el valor de la escuela y su posibilidad de construir nuevos modelos de convivencia, educar en valores, construir nuevos sentidos y una mirada crítica de la realidad. Esta mirada compleja también reconoce los límites de la actuación meramente escolar y la necesaria complementariedad de las instituciones involucradas en el bienestar social.

⁴³ Ver Villanueva, A. (2002)

5. CUADROS

CUADRO I – La nueva estructura del Sistema Educativo Argentino y su relación con el anterior

Edad	Estructura anterior		Ley Federal		
	Nivel	Año	Nivel / Ciclo	Año	
3	inicial	1°	Inicial	1°	
4		2°		2°	
5		3°		3°	
6	Primario	1°	EGB	1°	
7		2°		1°	2°
8		3°		3°	
9		4°		2°	4°
10		5°			5°
11		6°		3°	6°
12		7°			7°
13	Medio	1°	Polimodal	8°	
14		2°		9°	
15		3°		1°	
16		4°		2°	
17		5°		3°	

Nota: Los espacios coloreados corresponden a los ciclos obligatorios

CUADRO 2

	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Gran Buenos Aires	64.2	69.2	68.1	73.5	78.2	75.0	80.2
Gran La Plata	73.3	72.7	73.6	75.0	83.5	76.0	84.1
Bahia Blanca	64.7	66.3	69.0	68.6	81.3	Sd	77.1
Gran Rosario	65.2	62.5	67.9	65.7	68.4	68.0	76.9
Santa Fé y Santo Tomé	sd	77.3	70.9	76.1	73.9	69.9	75.1
Parana	sd	71.3	75.3	78.9	76.8	66.4	71.8
Posadas	sd	sd	60.7	67.6	64.4	61.1	66.8
Gran Resistencia	sd	68.5	75.1	73.8	74.4	72.3	73.6
Comodoro Rivadavia	sd	74.2	76.3	78.0	83.3	74.8	78.8
Gran Mendoza	74.4	63.6	66.3	70.3	72.4	72.8	81.1
Corrientes	67.5	69.0	65.7	67.2	66.5	74.1	79.4
Gran Córdoba	71.0	sd	sd	73.9	75.6	75.0	81.8
Concordia	sd	52.2	57.6	56.6	57.8	54.6	63.8
Formosa	sd	sd	71.0	75.1	68.1	73.6	81.1
Neuquén	65.3	sd	73.2	74.1	78.1	75.9	84.1
Santiago del Estero y la	sd	sd	66.0	69.1	64.2	69.7	73.8
San Salvador de Jujuy y	72.4	80.0	78.8	85.3	79.8	81.8	85.0
Rio Gallegos	76.0	84.0	79.7	81.3	86.2	64.6	65.0
Catamarca	74.1	70.5	74.8	76.5	74.3	67.9	73.7
Salta	76.2	81.3	83.5	84.6	78.8	77.0	85.7
La Rioja	sd	sd	66.9	67.5	68.0	59.0	62.1
San Luis y el Chorrillo	63.6	65.5	61.8	64.3	73.9	68.6	70.4
Gran San Juan	66.7	76.5	77.7	77.2	69.9	69.0	74.1
Gran San Miguel de	56.0	62.6	59.8	58.3	62.2	64.6	64.6
Santa Rosa y Toay	68.6	70.1	71.7	75.1	75.7	71.0	77.5
Ushuaia y Rio Grande	sd	76.2	80.9	86.2	85.7	85.0	89.1
Mar del Plata	sd	67.9	71.1	76.5	65.4	73.4	83.5
Rio Cuarto	sd	63.1	72.4	75.1	77.3	82.0	79.6

Fuente: IIEP/UNESCO en base a datos de EPH-INDEC

CUADRO 3 – Variación de la matrícula entre los años 1996 y 2000, por nivel, según provincias.

	Variación total de matrícula 96 - 00 (%)		
	egb12	egb3	polimodal
Tota l	4.6	3.7	20.4
Buenos Aires	3.7	1.5	39.4
Capital Federal	-3.7	-10.8	-7.6
Catamarca	6.3	18.1	19.5
Chaco	8.7	14.7	21.3
Chubut	2.4	3.6	19.9
Córdoba	7.4	1.3	3.0
Corrientes	5.9	15.0	35.3
Entre Rios	4.7	12.5	10.9
Formosa	7.4	20.6	26.2
Jujuy	3.2	13.7	25.9
La Pampa	3.0	13.4	27.0
La Rioja	17.6	21.0	8.5
Mendoza	4.4	18.0	12.3
Misiones	6.6	20.6	9.4
Neuquen	5.1	5.1	12.2
Rio Negro	2.4	11.0	13.1
Salta	8.5	4.9	13.9
San Juan	7.7	11.5	19.8
San Luis	13.0	12.1	27.4
Santa Cruz	10.7	6.6	20.3
Santa Fe	2.5	13.1	11.5
Santiago del Estero	4.6	0.6	6.8
Tierra del Fuego	9.2	6.6	49.3
Tucumán	4.6	4.4	-7.1

Fuente: IIPE / UNESCO, sobre datos del Sistema Federal de Indicadores Educativos del Ministerio de Educación de la Nación

CUADRO 4 – Porcentaje de personas por debajo de la línea de pobreza y tasa de desocupación, 1992-2002.

Años	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Personas por debajo de la línea de pobreza	19.3	17.7	16.1	22.2	26.7	26.3	24.3	27.1	29.7	32.7	49.7
Desocupación	6.6	10.6	11.1	20.2	18.0	17.0	14.0	15.6	16,0	17.2	22.0

Fuente: EPH, Indec, Onda Mayo, Aglomerado Gran Buenos Aires

CUADRO 5 – Tipos de estudios según los niveles de análisis

Estudios Niveles	Teóricos	Empíricos
Análisis conceptuales generales	MCyE (2000) - Lolas (1991) - Calzón (1997) - O'Donell (1999) - Marchiori (1998) - Ruiz Moreno (1998) - OPS (1994)	
Estructural	Kortellnik (2000) - Urresti (2000) - Imberti (2001) - Antelo (2000) - Duschatzky, Antelo, Zerbino (2002) - Sarlo (2001) - Sidicaro y Tenti (1998) - Tenti (1999a) - Conde y Bagnati (2000)	Duschatzky (1999)
Institucional	Birgin y Duschatzky (2002) - Nebot (2000) - Ulloa (1995)	Bertella (2001) - Souto (2001) - Kornblit, Diz, Frankel (1989) - Gómez (1991) - Oviedo de Benosa (1997) - Bringiotti (2000) - Tenti (1999b)
Interindividual	Marchiori (1998)	Baeza y Örfefe (2000) - Slapak (2000) - De Felippis (1998) - DGPL (2000) - Tabares (2000)

CUADRO 6 – Experiencias relevadas según perspectiva de acción sobre la violencia

Tipo de acción	Prevención específica de la violencia	Prevención inespecífica de la violencia	
	Detección e intervención frente a la violencia	Mejorar la convivencia escolar	Promoción de derechos y formación ciudadana
Nacional	1. Cuadernillos “los problemas sociales y la escuela” (*) 2. Prog. de Capacitación y Tratamiento de la violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual		1. Programa por los Derechos del niño y del Adolescente 2. PRIOM
Provincial	1. Programa “por la no violencia en la escuela” 2- Equipo de gestión participativa de conflictos (*)	1. Sistema escolar de convivencia 2. Programa de Mediadores Escolares 3. Caminando juntos 4. Promoción de mediadores	1- Talleres desarrollados por la Dir. Gral. De Derechos Humanos (CBA) 2- Talleres desarrollados por la Dir. Gral de Políticas de Seguridad y Prevención del Delito
Local	1. Yo tengo poder 2. Programa Escuela, violencia y sociedad	1. PYN 2. Escuelas por la paz 3. Aulas sin fronteras	1. UNICEF va a la escuela 2. Proponer y dialogar

(*) Proyectos que combinan los abordajes específicos con la promoción y defensa de los derechos propia de los abordajes inespecíficos.

6. BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ANTELO, E.; ABRAMOSWSKY, A *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia y indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000

ARGENTINA. CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Comunicado de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires N° 08/95 y su modificación del 97*. Buenos Aires: SEGCBA, 1997.

_____. _____. *Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, niña y adolescentes*, n. 114.

_____. CTERA. *Consulta Nacional Docente*. Buenos Aires: CTERA, 2001.

_____. DIRECCIÓN NACIONAL DE JUVENTUD. UNICEF. *Proponer y dialogar: guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Juventud, UNICEF, 2002.

_____. PODER CIUDADANO. *Encuesta a docentes del conurbano sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Poder Ciudadano, 1998.

_____. _____. *Programa PYN "Enseñemos a pacificar y a negociar"*. Buenos Aires: Poder Ciudadano, [2002]. Disponible en: <www.sera.com>.

_____. _____. *Sobre el Proyecto Aulas sin fronteras*. Buenos Aires: Poder Ciudadano, 2002. (mimeografiado).

_____. GCBA. *Programa de seguridad ciudadana. encuesta nacional en niños de escolaridad primaria*. Buenos Aires: GCBA, [2002].

_____. _____. SECRETARÍA DE DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA. *Programa de Mediación Comunitaria y*

Métodos Alternativos de Resolución de conflictos: area mediación escolar. Buenos Aires: GCBA, Tríptico.

_____. *Ley de Protección contra la violencia Familiar*, n. 24417

_____. *Ley*, n. 25584.

_____. MCyE. *Propuesta didáctica sobre los derechos del niño: del derecho al hecho.* Buenos Aires: Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente, 1994.

_____._____. *Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa.* Buenos Aires: MCyE, 1992. (Documento de Trabajo; 1).

_____. _____. *Programa por los Derechos de los niños y adolescente,* Campaña Nacional Educativa. Buenos Aires: Programa de difusión y promoción de los derechos. 1996.

_____. _____. *Violencia, Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación.* Buenos Aires: MCyE, 2000. (Serie Los problemas sociales y la escuela ; 4).

_____. MINISTERIO DE SALUD Y ACCIÓN SOCIAL. SEC. DE PROGRAMAS DE SALUD. *Violencia familiar.* Buenos Aires: Educación para la Salud, 1997. (Informe Técnico; 1).

_____._____. SED. *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio: informe final.* Buenos Aires: Dirección Geral de Planeamiento, 2000.

_____._____._____. *Programa por la no violencia en las escuelas de la Ciudad: trabajemos juntos por la no violencia.* Buenos Aires: GCBA, SED, 1998.

_____._____._____. *Recreando estrategias en el 2000: Informe de las XI Jornadas de Intercambio de Orientación y Salud Escolar.* Buenos Aires: Dirección de Salud y Orientación escolar, 2000

_____._____. SECRETARÍA DE SALUD. *Programa "Caminando Juntos: cómo prevenir la violencia":* programa de formación de redes solidarias en las

escuelas.. Buenos Aires: Equipo de Aprendizaje y Desarrollo del Departamento Materno-infantil del Hospital Durand, 1991-

_____. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y SECRETARÍA DE PROMOCIÓN SOCIAL. *Los problemas sociales y la tarea del aula*. In: ENCUENTRO NACIONAL DE ALUMNOS 1997. Buenos Aires: Santillana/GCBA, 1998.

_____. SECRETARÍA PARA LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA INNOVACIÓN PRODUCTIVA. *Reunión de Expertos «La prevención de la violencia como objeto de investigación y de programas de acción*. Buenos Aires: WEB, Publicación de Ponencias, 1998

BAEZA; OFELE. Juegos prohibidos: abuso sexual a menores en una escuela, una experiencia de intervención en Crisis. In: USAL. FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA. II Jornadas de formación: niñez y adolescencia en situación de riesgo, *Publicación Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, Buenos Aires: USAL, a.1, n. 4 Dic. 2000.

BERTELLA, M. L. La convivencia en escuelas medias de contextos desfavorables, *Revista del IICE*, Buenos Aires, a. 10, n. 18, Ago., 2001

BONALDI, P. Debilitamiento del tejido social. In: SIDICARO, R; TENTI FANFANI, E. (Comp.). *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1998

BRASLAVSKY, C. et al. *Aulas sin fronteras: experiencias educativas innovadoras que promueven la participación y mejoran la convivencia*. Buenos Aires: Poder Ciudadano, 2000.

BRINGIOTTI, M. *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

BRINGIOTTI, M. Las múltiples violencias de la violencia en educación: entrevista. *Revista del IICE*, Buenos Aires: IICE, a. 10, n. 18, poner libro, Ago. 2001.

CALZÓN, A. La violencia ha llegado a la escuela, *Revista Signos*, Buenos Aires: 2000.

CONDE, C.; BAGNATTI, A. *¿Es la vida un valor?*, *Revista Ensayos y Experiencias: conflictos y violencia en los ámbitos educativos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, n. 35. 2000.

CTERA. Cuaderno de propuestas para la educación del Siglo XXI. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL EDUCACIÓN POR UN MUNDO RESPONSABLE, PLURAL Y SOLIDARIO, Buenos Aires, 12-13 jun. 2001. Buenos Aires: CTERA, 2001.

DE FELIPPIS, I. El espacio social de la institución educativa y su relación con la violencia: una aproximación analítica desde el trabajo social a las prácticas sociales educativas. Matanza: UN, 1998. Tesis (Posgrado Maestría en Ciencias Sociales) – UN Matanza.

DGPL. *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, 2000.

DUSCHATZKY, S. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

_____ et al. *Programa de intervención en escenarios de violencia escolar “La violencia en imágenes”*: escuela de capacitación docente. Buenos Aires: Centro de Pedagogías de Anticipación de la SED/GCBA, FLACSO, 2000.

_____. _____, 2002.

ELICHIRY, N. Evaluación escolar de aprendizajes cotidianos: esquemas interpretativos de los docentes, *Anuarios de las VIII Jornadas de Investigación Facultad de Psicología: Informe de investigación del Proyecto UBACyT Trienal 1998-2000: evaluación, esquemas interpretativos y aprendizajes docentes*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, (en prensa).

FILMUS, D. *Democratización de la educación, proceso y perspectivas*. In: _____; FRIGERIO, G. Educación, autoritarismo y democracia. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Davila Editores, 1988.

_____ et al. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana, 2001.

FUNDACIÓN CONCIENCIA. *Programa "Yo tengo poder"*. Buenos Aires: Fundación Conciencia, Tríptico.

GIBERTI, E.; FERNÁNDEZ, A. M. (Comp.). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana, 1988.

GOMEZ M. *Regulaciones disciplinarias y orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados*. Buenos Aires: 1991. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.

HERNÁEZ; C. Escenarios de la violencia. In : IMBERTI (Comp.) *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación, 2001.

IANNI, N. (Comp.) *El aula: espacio de convivencia, reflexiones y alternativas*. Buenos Aires: Ediciones La Llave SA, Enfoques en educación, 1999.

IMBERTI (Comp.) *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de educación, 2001.

ISUANI A. *Anomia social y anemia estatal: sobre integración social en Argentina*. In: FILMUS, D. *Los Noventa*. Buenos Aires: FLACSO/ EUDEBA, [2000].

KAPLAN, C. *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

KORNBLIT; MENDES DIZ; FRANKEL. Manifestaciones de la violencia en la escuela media. In: LOLAS, F. *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada, 1991.

KORTERLLNIK, I. La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía? In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *Una escuela para adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 2000.

LANDREANI, N. La deserción escolar : una manera de nombrar la exclusión social, *Revista Crítica Educativa*, Rosario: a. 3, n. 4, 1998.

LOLAS, F. *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada, 1991.

MARCHIORI, H. Violencia escolar: consideraciones criminológicas y preventivas. In: PETERS, T. et al. *Victimología: centro de asistencia a la víctima de delito*. Córdoba: Gobierno de la Provincia. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. (Serie Victimología; 16).

MORENO OLMEDILLA, J. Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: OEI, Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la educación, n. 18, 1998.

NACIONES UNIDAS. *Convención Internacional por los Derechos del Niño*. New York UN, 1989.

NEBOT, J. Violencia y conflicto en los ámbitos escolares. *Revista Ensayos y Experiencias, Conflictos y violencia en los ámbitos educativos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, n. 35, 2000.

NEUFELD, M. R.; THISTED, J. A. (Comp.) *De eso no se habla*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

O'DONNELL, H. La violencia en el sistema educativo. Buenos Aires: Temas Grupo editor, 1999.

OPS. *La violencia en Las Américas: la pandemia social del Siglo XX*. Buenos Aires: OPS, 1996

OVIEDO DE BENOSA, S. La representación social del conflicto en una escuela primaria: una significación social imaginaria. Buenos Aires: 1997. Tesis (Maestría Educación y Sociedad) – FLACSO.

RUIZ MORENO, M.L. Reflexiones sobre la violencia en la escuela. PETERS, T. et al. *Victimología*. Córdoba: Centro de Asistencia a la víctima de delito, Gobierno de la Provincia. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. (Serie Victimología; 16).

SAPLAK; CERVONE; LUZZI. Investigaciones sobre violencia en niños escolarizados, *Revista Ensayos y Experiencias: conflictos y violencia en los ámbitos educativos*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, n. 35, 2000.

SARLO, B. Tiempo presente: notas sobre el cambio de una cultura Buenos Aires: Siglo veintiuno editores argentinos SA., 2001.

SIDICARO, R.; TENTI, E. (Comp.) La Argentina de los Jóvenes: entre la indiferencia y la indignación. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1998.

SOUTO, M. Ética y violencia en Educación, *Revista del IICE*, Buenos Aires: a. 10, n. 18, Ago. 2001

SUTEBA. *Programa Violencia, escuela y sociedad*. Buenos Aires: SUTEBA, 1998.

TENTI, FANTINI, E. Civilización e incivilización. In: NORBERT, E.; BOURDIEU, P. Intérpretes de la cuestión social contemporánea *Revista Sociedad*, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA, n. 14, 1999a.

_____. Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones escolares. Buenos Aires: UNICEF, 1999b. (Cuadernos del UNICEF).

TEUBAL, R. Acerca de la violencia. *Boletín informativo del Consejo de Graduados en Servicio Social o Trabajo Social*. Buenos Aires: CGSSTS, s.f.

URRESTI, M. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.) *Una escuela para adolescente.*, Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1999.

VILLANUEVA, A. *Violencia y escuela: lo dicho, lo hecho y lo que se muestra*. Buenos Aires: 2002. Tesina (Grado, Lic. en Ciencias de la Comunicación) – UBA (mimeografad0).

**Enfrentando a Violência nas Escolas:
Um Informe do Brasil**

Miriam Abramovay

I. HISTÓRICO

O PAÍS

Com uma população 169,8 milhões de habitantes, distribuídos em cerca de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, o Brasil caracteriza-se por profundas diferenças regionais e uma acentuada concentração de renda. Esses fatores influem na distribuição da população no território nacional, que acaba sendo atraída para as regiões mais ricas, a saber, a Sudeste e a Sul, onde se localizam os principais centros econômicos do país.

TABELA I – População brasileira por grandes regiões, 2000

Região	Absoluto	Proporção (%)
Norte	12.900.704	8
Nordeste	47.741.711	28
Sudeste	72.412.411	43
Sul	25.107.616	15
Centro-Oeste	11.636.728	7
Total	169.799.170	100

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000

O português é a língua oficial. Mas, apesar da unidade lingüística, as diferenças culturais entre as regiões são marcantes e decorrem da heterogeneidade étnica. Em diferentes períodos históricos, correntes migratórias externas e internas favoreceram a miscigenação, resultando em um país composto por diversas etnias entre as quais prevalecem africanos, europeus (principalmente portugueses, italianos e espanhóis), árabes e japoneses. A composição étnica do Brasil reflete essa história de migrações.

Com relação à composição racial, prevalecem as pessoas que se declaram brancas (53,8% do total). O restante da população se divide entre pretos (6,2%), amarelos (0,5%), pardos (39,1%) e indígenas (0,4%).

TABELA 2 – Composição racial da população brasileira, 2000

Cor	Porcentagem
Branco	53,8
Preto	6,2
Amarelo	0,5
Pardo	39,1
Indígenas	0,4

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000

Ao longo de sua história, as regiões brasileiras se desenvolveram de modo bastante diferenciado. Uma das conseqüências foi a formação de bolsões de miséria, como ocorre no Nordeste, onde metade da população vive abaixo da linha de pobreza. No Sudeste, a região mais rica, 15% da população está abaixo da linha de pobreza (Barros et al, 2000). Isso acontece apesar de a renda per capita ser de cerca de US\$ 7.600,00.

As discrepâncias inerentes à realidade sócio-econômica brasileira ficam evidentes no Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU). Este ano, o Brasil foi classificado no grupo de médio desenvolvimento humano¹. Apesar disso, é um dos primeiros colocados no ranking de concentração de renda: é o quinto pior entre 173 países. Essa estrutura da distribuição da riqueza tem um impacto direto sobre os seus indicadores sociais, e as regiões mais ricas apresentam melhor desempenho.

O SISTEMA EDUCACIONAL

Atualmente, o Brasil tem cerca de 54 milhões de crianças e jovens matriculados nos quatro níveis de ensino: infantil, fundamental, médio e

¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social (PNUD) e é composto por indicadores de educação, saúde e renda para medir o grau de desenvolvimento humano dos países. O Brasil ocupa a posição 73 em um ranking de 173 países.

superior. Os três primeiros compõem a chamada educação básica. A Constituição brasileira estabelece que o ensino fundamental – com duração de oito anos e voltado para a faixa etária de 7 a 14 anos – é obrigatório.

A partir da segunda metade da década de 90, as políticas priorizaram a inclusão de crianças e jovens no sistema escolar. O resultado foi um grande aumento das matrículas, sobretudo no ensino fundamental. O Ministério da Educação (MEC) estima que pelo menos 95,5% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas neste nível praticamente atendendo, portanto, à determinação constitucional.

Já as matrículas no ensino médio (secundário) aumentaram 46,7% entre 1996 e 2000, totalizando 8,1 milhões de alunos. O aumento das matrículas neste nível de ensino é explicado pela melhoria do fluxo escolar e pelo retorno à escola de jovens que estavam excluídos do sistema. A grande maioria dos alunos dos ensinos fundamental e médio estuda em escolas públicas. No nível superior, ocorre o contrário, pois há uma forte concentração de estudantes nas instituições particulares.

Apesar do incremento do número de matrículas, ainda há sérios problemas na área da educação, como a repetência, a evasão e a qualidade do ensino. Como resultado, o Brasil possui um grande número de crianças e jovens que abandonam a escola e/ou têm dificuldade de avançar nos estudos. Essa situação se reflete nos números absolutos de alunos inscritos em cada nível de escolaridade, conforme mostram as Tabelas 3 e 4. Na faixa etária de 15 a 17 anos – em que os jovens deveriam estar no ensino médio – somente 32,6% do total da faixa etária estão matriculados.

TABELA 3 – Crianças e jovens matriculados na escola, 2000

Nível de ensino	Matrículas	Faixa Etária (%)
Fundamental	35.717.948	95,5
Médio	8.192.948	32,6
Superior	2.694.245	11*

Fonte: Censo Escolar e Censo do Ensino Superior 2000 – Inep/MEC

* Dado extra-oficial²

² O Ministério da Educação não calcula a taxa de escolarização no ensino superior. A taxa publicada foi calculada por SCHWARTZAN, S. *Higher Education in Latin América: perspectives for the future*, *International Higher Education*. Boston: The Boston College Center for International Higher Education, n. 17. Fall, 1999.

Na Tabela acima, observa-se que existe uma grande diferença entre o número de alunos matriculados nas séries iniciais e nas séries mais avançadas. Isso decorre de um quadro de exclusão do sistema educacional que se agrava à medida que as faixas etárias avançam.

Os jovens apresentam uma taxa de exclusão maior do que as crianças. Enquanto praticamente 95,5% de todas as crianças de 7 a 14 anos estão no ensino fundamental, apenas uma pequena parcela de jovens em idade de freqüentar uma universidade está estudando. Em 2000, a coorte de 20 a 24 anos era composta por 16,1 milhões de pessoas e havia 2,6 milhões de alunos matriculados no nível superior. O ideal seria que uma parcela maior do contingente que ingressa nas séries iniciais permanecesse por mais tempo na escola.

TABELA 4 – Taxas de transição e distorção idade/série segundo o nível de ensino, 2000 (%)

Nível	Repetência	Evasão	Distorção idade/série
Ensino Fundamental	21,6	4,8	41,4
Ensino Médio	18,6	6,9	51,9

Fonte: Censo Escolar 2000, Inep/MEC

A dimensão da exclusão também assume contornos raciais. Enquanto a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos gira em torno de 6,1 anos de estudo, um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. “A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade normal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que trata-se de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos é em torno de 6 anos” (Henriques, 2002:18).

A política oficial de incentivo à matrícula no ensino fundamental e o aumento do número de alunos em todos os níveis foram acompanhados de uma mudança das orientações e diretrizes curriculares. Foram criados os Parâmetros Curriculares para todos os níveis da educação básica que podem ser adotados pelas escolas como orientação de organização curricular. Dentro dos parâmetros curriculares, houve uma preocupação de incluir ética, pluralidade

cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, entre outros, como temas transversais, permeando todas as disciplinas, visando estimular as escolas a dar uma formação mais voltada para o desenvolvimento da cidadania. A intenção do MEC foi assinalar metas de qualidade e ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e conhecedor dos seus direitos e deveres. Aponta, portanto, na direção de uma formação em um sentido global, em que os alunos se tornem cidadãos mais conscientes e críticos.

DEFINIÇÕES

A fim de incorporar vários eixos de reflexão e matrizes teóricas aqui discutidos, entende-se violência, neste trabalho, como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos, homicídios e até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional:

- (1) Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual.
- (2) Formas de violência simbólica (abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal; e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

No que diz respeito especificamente à definição de violência escolar, vale lembrar Bernard Charlot, que se refere à dificuldade de defini-la, não somente porque esta remete aos “fenômenos

heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar”, mas também porque desestrutura “as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)” (Charlot, 1997: 01).

Além disso, a inconveniência em delimitar essas fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos etc), da idade e, provavelmente, do sexo.

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia, segundo Eric Debarbieux (1999), a três dimensões sócio-organizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna “sitiadas” (Guimarães, 1998) e se manifesta por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar.

Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas são possíveis.

Além de apresentar problemas de gestão interna e precariedades de múltiplas ordens, a escola também vê a ideologia que a sustentou por vários anos ser contestada. Os grandes discursos sobre princípios e valores da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola não prepara mais para o mercado de trabalho, nem é mais única ou principal fonte de transmissão de conhecimentos sobre o acervo cultural da humanidade. Além disso, a escola não corresponde à expectativa de abrir possibilidade para um futuro para os jovens. Finalmente, a escola deixou de ser um lugar seguro de integração social, de socialização, um espaço de resguardo; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrência violentas.

A fim de dar conta da pluralidade de dimensões envolvidas no fenômeno da violência, adota-se, neste trabalho e na pesquisa nacional realizada pela UNESCO-Brasil sobre o tema, a expressão “violências nas escolas” (Abramovay e Rua, 2002). Esta tem a vantagem de situar o fenômeno não em um sistema institucional, genericamente considerado, mas contempla a especificidade espacial e temporal de cada uma das suas unidades. Assim sendo, se é possível pensar em múltiplas manifestações que justificam falar de “violências”, também é admissível supor que estas tenham lugar em múltiplos estabelecimentos “escolas”, onde podem variar em intensidade, magnitude, permanência e gravidade. Mas, independentemente da modalidade em questão, as diversas formas de violência que afetam a escola criam um angustiante sentimento de vulnerabilidade que, segundo Debarbieux (1998:13), expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos.

Deste modo, percebe-se que a instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças, com o aumento das dificuldades cotidianas que provêm tanto dos problemas de gestão e das suas tensões internas quanto da efetiva desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores à escola, como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego.

Assim, a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; não é mais um espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

A JUVENTUDE NO BRASIL

A população de 15 a 24 anos é constituída por 34 milhões de jovens. Segundo Madeira, trata-se de uma verdadeira “onda jovem”, com “um pico abrupto do número de adolescentes, cuja média gira em torno de 17 anos” (Madeira, 1998: 431). Em termos demográficos, a tendência é que nunca mais haja tantos jovens no Brasil como

atualmente. Por isso, é tão importante formular políticas públicas para esta população, sobretudo quando se considera o contexto social e econômico em que se vive.

Esses jovens apresentam a seguinte situação: 40% vivem em famílias em uma pobreza extrema, ou seja, não têm rendimentos ou possuem uma renda per capita de, no máximo, meio salário mínimo por mês³. Entre eles, há jovens que só estudam, alguns que só trabalham, outros que trabalham e estudam, como demonstra a Tabela a seguir.

TABELA 5 – Jovens, segundo o exercício e características da atividade, 1999 (%)

Atividade	15 a 16 anos	17 a 18 anos	19 a 20 anos	21 a 22 anos	23 a 24 anos	Total
Só estudam	53	32	14	8	5	24
Trabalham e estudam	22	24	20	16	11	19
Só trabalham	8	19	37	48	56	32
Estudam e procuram emprego	7	9	6	4	2	6
Não estudam e não procuram emprego	2	5	7	8	8	6
Não estudam, não trabalham e não procuram emprego	8	11	15	17	17	13
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: PNAD/IBGE 1999

Os dados mostram que, conforme a faixa etária avança, o número de jovens que só estudam cai de 53%, na faixa dos 15 aos 17 anos, para 5% no grupo de 20 a 24 anos. Essa é a chamada pirâmide educacional brasileira, uma das conseqüências da exclusão social.

Chama a atenção ainda o fato de que 13% dos jovens são cerca de 4,1 milhões de pessoas que deveriam estar estudando ou

³ Em agosto de 2002, o salário mínimo no Brasil era de R\$ 200 ou US\$ 66,6.

trabalhando, no caso dos mais velhos, mas acabam sendo vítimas do processo de exclusão social e econômica. A literatura chama esta parte da população de “isolados”, considerando-se que, “do ponto de vista da seqüência de papéis, perderam posições estruturais no mundo juvenil sem adquiri-las no mundo adulto” (CEPAL, 2000:117). A esta parcela está sendo negada a própria identidade juvenil que, por suas próprias necessidades, deveria ser objeto de políticas e programas específicos.

Frente a esses dados, questiona-se quem são esses jovens? O que eles fazem? O que pensam e sentem? Em diversas pesquisas realizadas nos últimos anos pela UNESCO, eles manifestam uma angústia muito grande em relação ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que precisam trabalhar para se sustentar, não conseguem um trabalho por diversas razões: porque não têm estudo suficiente, porque sua formação é de baixa qualidade e mesmo por questões relacionadas às mais diferentes formas de discriminação, como sua cor, a localidade onde moram, como se vestem, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Em certos lugares, quando vou procurar emprego, preencher ficha, eu boto Jacarepaguá, não boto Cidade de Deus, não. Prejudica, pode prejudicar. (Grupo focal, não participante, Rio de Janeiro)⁴

Em algumas lojas assim, eles até avisam, no caso: Ah! Pô, arruma uma pessoa pra trabalhar comigo. Só que não pode ser negra. No máximo, moreninha jambo, clarinha. (Grupo focal, participantes, misto, Rio de Janeiro)⁵

Esta situação retrata as dificuldades que os jovens têm para ingressar no mercado de trabalho, as limitações para alcançar níveis de educação mais elevados, o estigma das instituições, o não-reconhecimento dos canais de participação juvenil e a falta de

⁴ ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Rio de Janeiro, 2001. Os grupos focais foram realizados com pessoas que participavam e não participavam das atividades do programa.

⁵ *Idem*.

confiança nas instituições, fazendo com que aumentem o sentimento de insegurança e a desconfiança na sociedade.

O estudo serve como estratégia para conquistar uma profissão, entretanto, são escassas as oportunidades ocupacionais que se apresentam. A falta de perspectivas e os vazios podem constituir espaços de transgressão e fazem com que jovens optem pelo tráfico de drogas ou pelo crime como estratégia de sobrevivência:

Ab, rala, rala, e nunca tem nada. É melhor robá, sabia? Porque tipo assim, você trabalha lá. Você trabalha o mês todinho pra pegá cento e vinte reais. Você não faz nada com cento e vinte reais. Quando você assalta uma padaria, chega a quinhentos contos de uma só vez. Cinco minutos dentro da padaria. (Entrevista em escola, grupo de rappers, Brasília)⁶.

Neguinbo fica revoltado também, porque, tipo assim, um pai de família tem altos moleque pra assumi, aí tipo, vai arrumá um trampo véio, ganha cento e vinte reais. Aí o cara fica indignado. Aí neguinbo pensa em robá mesmo. (Entrevista em escola, grupo de rappers, Brasília)⁷

Pra vê o filho dele morre de fome? O cara vai robá mesmo. (Entrevista escola, grupo de rappers, Brasília)⁸

Esse contexto cria um quadro de exclusão e piora a situação de vulnerabilidade da juventude e é reforçado pela carência de lazer, pela falta de espaços próprios para a sociabilidade e de acesso aos bens culturais.

Nesta medida, os jovens se tornam alvos privilegiados da violência, que tem fortes laços com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram, a qual é tratada aqui como resultado negativo da relação entre a indisponibilidade dos recursos materiais e simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos e o acesso a

⁶ Extraído do livro ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Brasília: UNESCO, 1999.

⁷ *Idem.*

⁸ *Ibid.*

oportunidades econômicas e sociais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Este resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho da mobilidade social dos atores (Vignolli, 2001 e Figueira, 2001).

Segundo o *Mapa da Violência III* (Waiselfisz, 2002: 26), os homicídios foram responsáveis por 39,2% das mortes de jovens em 2000. Naquele ano, 17.762 jovens morreram assassinados. Essa incidência foi bem maior do que na média da população total: 4,7%. Dos homicídios de jovens, 41,9% envolveram arma de fogo. A Tabela 12 (Anexo 1) mostra que as taxas de homicídio entre os jovens são muito elevadas.

O estudo também mostra que as chances de um jovem morrer assassinado no Brasil são muito maiores do que as de um idoso. A idade crítica é 20 anos, em que a taxa de homicídio chega a 65,8 por grupo de 100 mil habitantes.

Esse padrão de mortalidade juvenil está na contramão do perfil de mortalidade da população como um todo: enquanto a taxa de mortalidade da população brasileira está caindo, a dos jovens está subindo⁹. Há cinco ou seis décadas, os jovens brasileiros morriam por causa de infecções e doenças. Agora, prevalecem as chamadas “causas externas”, sobretudo os homicídios. Esta mudança dá a dimensão do grau de exposição dos jovens às diversas formas de violência.

No ranking das comparações internacionais apresentado no *Mapa da Violência III*, o Brasil aparece como o terceiro colocado em mortalidade juvenil por homicídios entre 60 países analisados, perdendo apenas para a Colômbia e Porto Rico, e tem taxas de homicídio 100 vezes maiores do que países como a Noruega e a Suécia (Waiselfisz, 2002: 135).

⁹ Em 1980, a taxa de mortalidade da população brasileira era de 633 por cem mil habitantes e, em 2000, caiu para 573. Na faixa etária de 15 a 24 anos, a taxa de mortalidade subiu de 128 por cem mil para 133, no mesmo período.

2. ESTUDOS EXISTENTES

AS PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, o debate sobre a violência nas escolas começou nos anos 80, tendo como referência estudos de caso sobre a problemática. Esse debate tem se limitado à esfera acadêmica, pois não existem, em nível governamental, estudos e estatísticas que tratem do assunto de uma perspectiva global. Alguns autores brasileiros têm buscado refinar o conceito de violência, considerando, a população-alvo, os jovens, e o lugar social da instituição-objeto, a escola.

Embora esses estudos ainda sejam incipientes por focarem, em sua grande maioria, situações regionais ou localizadas, os resultados obtidos apontam as principais modalidades de violência, quais sejam: ações contra o patrimônio, tais como as depredações e as pichações, na década de 1980, bem como as formas interpessoais de agressão, principalmente entre os próprios alunos, na década de 1990.

A literatura nacional enfoca processos de macrorreferência – como pobreza, cultura de violência, desencanto em relação ao lugar da educação, recursos disponíveis pelo sistema de ensino e sua qualidade – assim como qualifica o tipo de democracia, ou o que se denomina como “espaço estrutural da violência” e sua “ressonância no interior da unidade escolar” (Sposito, 1998: 63).

Os autores não contemplam apenas a violência física, mas acentuam a ética e a política, além de se preocuparem em dar visibilidade às “violências simbólicas”. Por exemplo, encontram umnexo entre a violência e a quebra de diálogo, da capacidade de negociação – que é matéria-prima do conhecimento/educação. Assim, “violência é todo

ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Negase, assim, a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”¹⁰ .

Contudo, vários autores insistem no papel das desigualdades sociais como “potencializadoras da violência”. Além disso, há que se ressaltar a preocupação com a banalização da violência, ou o fato de diretores e alunos, em alguns casos, não considerarem como violências o que o seriam por outros parâmetros. Nesse sentido, o silenciamento em relação a violências (Rodrigues, 1994), ou o modo como são definidas, é um dos vetores sublinhados por autores nacionais.

A UNESCO-Brasil tem produzido, desde 1997, uma série de estudos sobre juventude, violência e cidadania a partir de uma perspectiva que procura levar em conta os diversos tipos de jovens e identidades sociais, formados por distintas classes sociais, gênero e raça, bem como os diversos tipos de violências, como a institucional, a simbólica, a verbal, a psicossocial e a física. A intenção é ouvir os jovens de distintas classes sociais e aferir as violências sentidas, banalizadas e omitidas. Os mais recentes estudos nessa linha de abordagem discutem, de maneira extensiva, dois problemas que têm interferido no ambiente escolar: a violência e as drogas.

Em todo o mundo, a violência na escola é um tema cotidiano, um importante objeto de reflexão das autoridades e um foco de notícia na imprensa. No Brasil, este era um assunto invisível. A publicação da UNESCO detonou um processo que torna pública a preocupação com este fenômeno. No entanto, chama a atenção o fato de que o assunto ganha destaque nos debates públicos e na mídia sempre que ocorrem mortes ou outros incidentes mais graves nos arredores ou dentro das escolas.

Percebe-se que a sociedade, em geral, está bastante preocupada com a violência no ambiente escolar, pois se trata de um problema que afeta o dia-a-dia de alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnico-pedagógica da escola, prejudicando o relacionamento entre os membros da comunidade escolar, a qualidade

¹⁰ SPOSITO. *Op. cit.* chama a atenção para que também se trate como violência escolar casos de “racismo” ou de “intolerância”.

do ensino, o desempenho dos estudantes e o interesse deles pelo estudo, conforme demonstra a pesquisa nacional *Violências nas Escolas*, coordenada pela UNESCO (Abramovay e Rua, 2002).

O objetivo da pesquisa foi captar as percepções dos diversos atores, suas experiências, expectativas e perspectivas. O percebido, o silenciado e o vivido foram as unidades de análise adotadas para descrever como alunos, professores, diretores e supervisores percebem a realidade escolar. Foram realizadas entrevistas individuais e grupos focais com informantes da comunidade escolar de 14 capitais brasileiras. O estudo foi construído a partir de dois tipos de abordagem: a extensiva e a compreensiva. Na primeira, o conjunto de informantes entrevistados por meio de questionários totalizou 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais. O estudo qualitativo consistiu em entrevistas e grupos focais com 2.155 pessoas. As cidades foram escolhidas de modo a abranger todas as regiões do Brasil, como se vê na Figura 1, a seguir e na Tabela 13 (Anexo 2).

FIGURA 1 – Mapa e quadro com as capitais das unidades da federação incluídas na pesquisa *Violências nas escolas*



Os alunos que participaram da pesquisa apresentam as seguintes características sócio-econômicas:

- A maioria dos entrevistados é do sexo feminino (entre 52% e 57%);
- A faixa etária mais freqüente é de 11 a 17 anos (71% a 87%);
- A maior parte dos alunos entrevistados vive com a família (97%);
- Um grande número de entrevistados nunca migrou (75%);
- Mais da metade dos jovens contribui para o sustento da família (63%) e 22% realizam algum tipo de trabalho;
- No mínimo 2/3 e no máximo 87% só estudam;
- O estrato social mais numeroso é classe C (entre 51% e 77%);
- A maioria se declara branco ou mestiço e a minoria negra.

A pesquisa captou vários tipos de manifestação de violência nas escolas: a violência física, a violência simbólica e as chamadas incivildades. Nas seções a seguir, é feita uma análise mais aprofundada de algumas delas, iniciando-se pelas manifestações de violência que ocorrem nas cercanias das escolas. Estas se relacionam com uma realidade social de pobreza e exclusão social maior do que a escola, mas que afeta seu dia-a-dia. A seguir, relatam-se as ocorrências de roubos, uso de armas e violência sexual, os ditos “nós duros de violência”.

O TRÁFICO RONDA AS ESCOLAS

A violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de policiamento e equipamentos de segurança de trânsito, etc) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Alunos e membros do corpo técnico-pedagógico que participaram da pesquisa *Violências nas Escolas* apontam as cercanias

dos colégios como o espaço onde mais ocorrem casos de violência (Abramovay e Rua, 2002: 99). Em geral, é feita uma associação entre as características do entorno e o grau de vulnerabilidade a que estão submetidos os membros da comunidade escolar. Como já era de se esperar, quanto menos segurança, maior a sensação de vulnerabilidade e de falta de proteção. Os pontos de ônibus e o caminho entre local de moradia e a escola são apontados, pelos alunos, como os locais em que ocorrem mais problemas.

Em termos de equipamentos de segurança, as escolas brasileiras deixam a desejar. O levantamento mostrou que em 51% dos colégios incluídos no levantamento não há semáforos, passarelas, faixa de pedestres nem guarda controlando o trânsito. Apenas 7% das escolas têm guarda de trânsito na via em frente a elas. No período noturno, a iluminação precária compromete a segurança, conforme informam alguns alunos.

A falta de policiamento e a insegurança dos policiais – devido às ameaças feitas por bandidos que ficam nas redondezas das escolas – também são problemas apontados. Finalmente, a existência de estabelecimentos comerciais, como lanchonetes e bares, interfere na dinâmica da escola: 63% dos alunos entrevistados dizem freqüentar esses locais e declaram que, algumas vezes, eles se desviam do seu trajeto e faltam às aulas.

Entre todas as formas de violência que podem ocorrer no entorno das escolas, o tráfico de drogas representa uma grande preocupação, pois a ação desses grupos pode torná-las inseguras, violentas. Em algumas áreas mais críticas, os traficantes impõem suas regras de circulação e de conduta – sem falar no risco de tiroteios nas redondezas das escolas em decorrência de disputas entre grupos ou de embates com a polícia.

Durante o trabalho de campo para a avaliação do programa *Escolas de Paz*, da UNESCO, um pesquisador observou que *algumas jovens negras e mestiças exibem tatuagens com as iniciais dos traficantes nos braços e nas mãos*. No entanto, também foi observado que duas jovens brancas, também envolvidas com o tráfico, mas que moravam no “asfalto” [fora da favela], não estavam tatuadas. Segundo o coordenador da escola, as garotas brancas *servem de passaporte para os traficantes saírem do local*.

Onde existem pontos de tráfico, são comuns as brigas entre traficantes, algumas até com tiroteios, expondo os membros da escola a um quadro de extrema violência, conforme se percebe nos depoimentos abaixo:

Dentro da escola não temos confrontos entre grupos, mas ao redor de vez em quando tem tiroteio... Aqui tem muito ponto de tráfico (Entrevista com agente de segurança, escola pública, Vitória)¹¹

Já houve morte de traficante matando aluno aqui dentro, aqui na porta do colégio. Isso aconteceu no ano passado. (Grupo focal com professores, escola pública, Vitória)¹²

Outro problema, envolvendo a existência de tráfico de drogas nas vizinhanças das escolas, é o comércio de drogas, o qual pode estar diluído em diversos estabelecimentos (Abramovay et al., 2002) e disperso no espaço urbano, em geral. Vale assinalar que o movimento das ruas, principalmente naquelas que têm muitos estabelecimentos comerciais, dificulta a identificação dos pontos de venda de drogas e os traficantes em busca de consumidores:

(...) a gente sabe que aqui do lado tem um cara que às vezes está ali e vende do lado de uma carrocinha de churros, eu já soube que lá na freguesia tem uma loja que tem um rapaz que trabalha lá e os garotos procuram esse rapaz e compram (Entrevista com diretor, escola privada, Rio de Janeiro)¹³

Há, ainda, os próprios alunos que participam de redes de tráfico, tornando a escola mais exposta à violência das disputas entre grupos rivais ou internas ao próprio grupo dominante, devido à desobediência às ordens dos chefes do tráfico:

Numa rua onde passa gente de tudo quanto é tipo pra um lado e pro outro, nós ficamos muito expostos. Aqui você vê que se houver algum problema de algum aluno nosso envolvido

¹¹ UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2001.

¹² *Idem*.

¹³ *Ibid*.

com tráfico, que porventura faça alguma coisa que desagrade lá o grupo de traficante, lá de fora da rua, ele vê o aluno aqui dentro com a maior facilidade sem problema nenhum. (Entrevista com inspetor, escola pública, Rio de Janeiro)¹⁴

A existência de tráfico de drogas nas cercanias das escolas preocupa os alunos. Pelo menos 25% dos estudantes entrevistados afirmam que as gangues e o tráfico são os maiores problemas da escola. Os alunos mencionam, em suas declarações, que a presença de traficantes nos arredores das escolas – e, às vezes, até dentro do colégio – facilita e amplia o acesso dos jovens às drogas e, por conseguinte, aumenta a probabilidade do seu consumo.

Diretores e professores relatam, em suas entrevistas, que os chefes das gangues oferecem drogas gratuitamente, aliciam belas garotas para vender entorpecentes ilícitos na porta das escolas e alguns mais ousados se matriculam como alunos regulares:

(...) essa escola ela é muito famosa também por causa disso, tinha um rapaz aqui, nessa escola, há muito tempo atrás que ficou cinco anos estudando, todo ano sempre ele reprovava, só teve dois anos que ele passou, ele passou do primeiro para o segundo, reprovou, aí depois passou para o terceiro, porque estava ficando muito na pinta, esse rapaz vendia droga aqui dentro da escola, até que descobriram. (Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)¹⁵

Praticamente oitenta e cinco por cento da escola, das escolas né, tem o tráfico de drogas (...) é muito difícil você vê porque geralmente, geralmente um traficante ele passa (...) na entrada por exemplo, não diretamente na porta da escola, mas [se há] algum aluno [com quem] ele tem caso de escola [este] aluno prefere reprovar, pra continuar o tráfico naquela escola do que (...) passar (...) [porque] é usado pelo traficante pra fazer aquele (...) tráfico dentro da escola. (Entrevista com segurança, escola pública, Distrito Federal)¹⁶

A pesquisa intitulada *Drogas nas escolas*, realizada em 14 capitais brasileiras e lançada em novembro de 2002, traduz em números a percepção de que há comércio e consumo de drogas nos arredores dos

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

colégios. A pesquisa registra que 33,5% dos alunos entrevistados afirmaram que existe consumo de drogas perto do ambiente escolar, conforme mostra a Tabela 6¹⁷.

TABELA 6 – Proporção de alunos dos ensinos fundamental (5ª a 8ª) e médio que presenciaram o uso de drogas perto da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Proporção de alunos (%)
Manaus	25,7
Belém	18,6
Fortaleza	28,3
Recife	28,4
Maceió	31,8
Salvador	29,7
Vitória	30,6
Rio de Janeiro	25,8
São Paulo	41,1
Florianópolis	42,2
Porto Alegre	45,6
Cuiabá	32,8
Goiânia	31,4
Brasília	39,1
Média	33,5
N absoluto	1.551.609

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, Unesco, 2001
Perguntou-se ao informante: “*Você já viu alguém usando drogas perto da escola?*”

A proporção de professores, diretores e outros membros do corpo técnico das escolas que participaram da pesquisa e que declararam ter conhecimento do consumo de drogas nas redondezas dos colégios é bem próxima da verificada junto aos alunos: 30,5%, como se percebe no Anexo 3 (Tabela 14).

A gravidade da situação decorre do fato de a presença dos traficantes ser disfarçada – já que os traficantes ou os “aviões” (jovens e crianças que atuam como intermediários entre o traficante e o consumidor final de drogas) se passam, muitas vezes, por alunos, dificultando, assim, a sua identificação.

¹⁷ *Ibid.*

Eles, eles, já o traficante manda os aviões pra porta das escolas, já pra passar pra eles. Alguns casos sim, muitos casos sim, e o próprio consumidor começa a consumir de repente não tem mais condições de comprar, passa a traficar a sai de avião de transporte, e sobra alguma coisa pra ele. (Entrevista com policial civil, Amazonas)¹⁸

As drogas não estão apenas nas redondezas das escolas, mas também dentro delas. Chama a atenção o fato de que a proporção de alunos que afirmam ter presenciado o uso de drogas dentro da escola não é muito menor do que a verificada fora dela: em média 23%, conforme aponta a Tabela 7.

TABELA 7 – Proporção de alunos dos Ensinos Fundamental (5^a a 8^a) e Médio que presenciaram o uso de drogas dentro da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais das UF	Proporção de alunos (%)
Manaus	18,6
Belém	15,7
Fortaleza	21,0
Recife	22,1
Maceió	22,8
Salvador	25,5
Vitória	22,7
Rio de Janeiro	18,6
São Paulo	24,7
Florianópolis	35,1
Porto Alegre	29,1
Cuiabá	27,0
Goiânia	21,7
Brasília	27,3
Média	23,1
N absoluto	1.070.393

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, Unesco, 2001.
Perguntou-se ao informante: “Você já viu alguém usando drogas dentro da escola?”

¹⁸ *Ibid.*

Os depoimentos de alunos confirmam as estatísticas. Alguns deles foram enfáticos ao afirmarem ter visto outros colegas fazerem uso de drogas dentro da escola, como o depoimento de um aluno de uma escola pública de São Paulo: *Eu sei. Eu já vi os alunos aqui deste colégio usando. Aqui dentro da escola.*¹⁹

Da mesma forma, professores e diretores já testemunharam o consumo de drogas nas escolas onde trabalham: *Eu já presenciei dentro da escola. Bem escondido, mas eu já presenciei.*²⁰

A circulação de drogas nas escolas, em muitos casos, se dá por meio dos próprios estudantes, que passam *uns para os outros. Houve a informação de que eles estavam passando outros tipos de drogas para os colegas.*²¹

Os dados quantitativos corroboram o resultado dos grupos focais que indicam o consumo de drogas no ambiente escolar. Em média, 10,8% do corpo técnico pedagógico afirmam ter presenciado consumo de drogas nas dependências do estabelecimento de ensino. Ver Tabela 15 no Anexo 4.

Nesse contexto, os diretores das escolas possuem duas estratégias: a primeira de negociação em que eles convivem e negociam com o mundo do crime: *O Chefão daqui não permite que o colégio seja invadido. Tem nego de binóculo olhando o que a gente faz.* Há, no entanto, outros diretores que vêem sua autoridade colocada em xeque e se sentem intimidados em tomar atitudes para combater a presença de traficantes no ambiente escolar, a fim de não sofrer danos:

Bem ao redor da escola não tem traficantes, mas o bairro todinho tem pontos. São quatro gangues organizadíssimas. Normalmente, é uma gangue por bairro, aqui nós temos quatro. Essas quatro têm seus pontos, com a arma, com droga. A escola é impotente para resolver esse problema. (Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)²²

As ameaças que sofrem os diretores inibem a investida contra os traficantes. As ameaças são muitas vezes de morte, contra as

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

famílias, contra o patrimônio da escola o que se define como um obstáculo à denúncia de ocorrência de tráfico nas escolas, onde todos adotam a postura de: *não vi e não quis perceber quem recebeu*.

Para a juventude, a escola deveria ser um local de sociabilidade, com espaço para encontros e segurança garantida. Quando a escola não oferece espaços seguros, regras claras e limites definidos, os alunos experimentam uma sensação de não-pertencimento. Neste clima, os alunos são levados a viver concretamente a “lei do silêncio”, imposta pelos chefes do tráfico de drogas, e perdem a confiança nos adultos e na própria escola.

A VIOLÊNCIA DENTRO DAS ESCOLAS

A violência permeia todas as relações sociais e afeta profundamente o cotidiano da comunidade escolar. Por isso, é fundamental construir uma visão crítica sobre o assunto e propor alternativas concretas para superá-la.

A pesquisa *Violências nas escolas* capta como os atores percebem as diversas manifestações das violências simbólicas, incivildades e violências físicas; esta última, tema deste artigo. Entre as diversas formas de violência física contra pessoas ou contra o patrimônio, abordaremos apenas a violência sexual, o uso e porte de armas e as ameaças.

Violência sexual

Há uma diversidade de formas e uma ambigüidade na classificação de uma ação como violência sexual. Vão desde “brincadeiras”, que podem gerar constrangimento àqueles a que são dirigidas, até estupros. Um aspecto que complica a apreensão da violência sexual é que nela se entrelaçam diversos tipos de violência – ou seja, ela envolve atos, comportamentos e atitudes relacionados à violência física, à violência verbal e à violência simbólica. Vale ressaltar que, neste último caso, ainda estão envolvidos símbolos e marcas de poder (estereótipos de masculinidade, a idéia de que a mulher deve ter um comportamento recatado, etc).

Os dados quantitativos mostram que o volume de ocorrências é relevante, tanto na percepção dos alunos quanto na dos professores e demais membros da equipe pedagógica das escolas: em média, 8% dos alunos e 7% dos professores informaram que já houve algum tipo de violência sexual dentro da escola ou nas redondezas dela, conforme se percebe na Tabela 8, a seguir e na Tabela 16 (Anexo 5).

Além do dado quantitativo – que sinaliza claramente a ocorrência de violência sexual nas escolas – os relatos dos alunos, professores e demais membros da equipe pedagógica da escola revelam que as “brincadeiras”, os comentários jocosos e os outros comportamentos, envolvendo a sexualidade, podem ser dirigidos de alunos a professores ou vice-versa.

Mas vale sublinhar que são significativos os casos em que professores aparecem como agressores. É provável que esses casos ocorram porque eles acreditam que tal violência passaria impune. Essa crença se sustenta em uma forma de violência simbólica ou em um abuso de autoridade, próprio de uma cultura de discriminação contra as mulheres:

Teve um professor que uma vez – diz ele que foi sem querer – passou a mão assim, fez assim:

“Desculpa”. Tudo bem, foi a primeira vez. A gente olhava para a cara dele e sabia que ele queria fazer isso. Isso aconteceu duas, três vezes. Ai quando ele veio para cima de mim fazer isso de novo, eu disse: “Corte o seu barato porque está pensando que eu sou outra pessoa é?” (Grupo focal com alunos, escola pública, Maceió)²³

Embora os dados quantitativos e os relatos dos alunos e professores não deixem dúvidas quanto à existência de episódios de violência sexual dentro ou nos arredores da escola, ainda assim, esses dados não permitem avaliar a magnitude desse tipo de violência, considerando os traumas na vida das vítimas, o desrespeito e a ofensa à pessoa.

²³ ABRAMOVAY, M. *Escolas de Paz. Op.cit.*

TABELA 8 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupros no ambiente da escola, 2000 (%)

Informante	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Alunos	9	7	12	11	5	5	6	7	9	5	6	11	6	9	8
TOTAL (N)	(335849)	(198832)	(83869)	(239376)	(192840)	(357002)	(246281)	(113607)	(459168)	(57630)	(665907)	(1462381)	(50046)	(170512)	(4241396)

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve estupro ou violência sexual dentro ou perto da escola”.

Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2001.

Uso e porte de armas

Os dados da pesquisa permitem constatar o porte de armas de fogo ou brancas por parte dos membros da comunidade escolar nas capitais pesquisadas. Segundo descrições dos alunos, as armas são usadas tanto para intimidação física quanto para “defesa”. Em média, 13% dos estudantes dizem ter testemunhado porte de armas de fogo ou de outras armas por alunos, professores ou pais dentro do ambiente da escola, conforme se vê na Tabela 9, a seguir.

Para os professores, a proporção de respostas positivas varia de 2% a 8%, quando questionados sobre a presença de armas de fogo e entre 8% e 19%, quando mencionam a presença de armas brancas na escola. Ver Anexo 6 (Tabela 17).

As armas, mesmo quando não acionadas, impõem respeito entre os jovens e simbolizam poder, status e masculinidade. A presença de qualquer tipo de armamento na escola aponta a banalização do uso de armas e a possibilidade de episódios de violência efetiva.

Em muitos locais do Brasil, não é exigida autorização para a compra da arma, caracterizando a inexistência de controle desse tipo de comércio. A própria polícia aparece como fornecedora, demonstrando a facilidade de aquisição não somente pelos jovens, mas por qualquer pessoa interessada, uma vez que *talvez eles* [os policiais] *cheguem até dar para vagabundos aqui porque os policiais daqui são piores do que os vagabundos.*

A literatura nacional e internacional sobre violência nas escolas frisa que a disponibilidade de uma arma aumenta as possibilidades de confrontos e de que as pessoas envolvidas numa altercação percam o controle e passem à violência extrema, o homicídio. O fato de armas – de fogo ou não – estarem generalizadamente associadas às ocorrências violentas na escola contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para naturalizar o seu porte assim como para justificar sua adoção como um instrumento de segurança.

A sensação de insegurança é intensificada pelo porte de armas de brinquedo. Elas são usadas como instrumento de intimidação e podem criar o caos e um clima de terror, levando muitos diretores a suspender aulas quando ocorrem incidentes mais

TABELA 9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo testemunho de porte de armas de fogo e de outras armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, 2000 (%)

Porte de armas de fogo	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Alunos	18	11	17	9	9	12	12	11	10	12	10	15	12	17	13
TOTAL (N)	(335849)	(198830)	(83870)	(239378)	(192841)	(357002)	(246280)	(113608)	(459167)	(57630)	(665907)	(1462381)	(50046)	(170512)	(4633301)
Porte de outras armas	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Alunos	15	14	16	12	12	12	10	14	12	15	9	14	20	16	13
TOTAL (N)	(335850)	(198830)	(83869)	(239378)	(192840)	(357001)	(246281)	(113608)	(459169)	(57630)	(665907)	(1462381)	(50046)	(170512)	(4633301)

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2001.

Solicitou-se aos informantes: “Marque se você já viu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários com arma de fogo (revólver, etc.)? Alunos, pais, professores ou funcionários com outro tipo de arma (faca, porrete, estilete, etc.)?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e de membros do corpo técnico-pedagógico.

graves. Muitos depoimentos de diretores da rede pública e da rede particular revelam que um número crescente de alunos vai às escolas com armas de brinquedo. Segundo os informantes, esses “brinquedos” são verdadeiras réplicas, capazes de confundir os leigos: *A gente que não conhece, pensa que é de verdade. Vai pagar para ver? Claro que não. Já levei alguns sustos de ver crianças armadas na escola, mas era de brinquedo*²⁴.

A existência de armas na escola parece estar ligada à familiaridade com as armas no ambiente doméstico; entre um terço e um quinto dos estudantes têm contato com armas de fogo nas suas casas, refletindo a socialização delas no ambiente doméstico:

Eu sempre brincava de briguinha com um moleque aqui no colégio. Aí teve um dia que eu brinquei com ele e bati forte mesmo. Aí ele chegou e disse: “eu vou trazer o meu tio pra te pegar”. No dia seguinte (...) “aí moleque, tu bateu no meu sobrinho, agora tu vai sofrer as conseqüências”. Aí foi assim e puxou a arma. Aí eu falei: “eu sempre brinco com o seu sobrinho, agora eu dei um mais forte nele, mas quando ele dá forte em mim eu aceito. Não foi porque eu dei forte agora que ele vai aceitar. Aí aconteceu isso.” Aí chamou o sobrinho dele e perguntou, “foi isso mesmo?”. “Foi”. “Agora, tu passa, a próxima vez não passa mais.” (Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro)²⁵.

Pelo menos 18% dos estudantes de algumas capitais dizem que seus pais ou parentes têm armas de fogo em casa, como demonstra a Tabela a seguir.

Outro fator que facilita o ingresso de armas na escola é o fato de que elas podem ser facilmente adquiridas, principalmente por meio de amigos ou conhecidos. Do total pesquisado, até 14% dos alunos de algumas capitais informam que sabem onde comprar uma arma. Ver anexo 7 (tabela 18). Em diversas capitais, estudantes de escolas públicas e particulares demonstram familiaridade com os mecanismos de compra: (...) *depois você paga ela. Você vai pagando pouco a pouco, com todas as facilidades de pagamento.*

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Ibid.*

TABELA 10 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo tipo de contato com armas de fogo, 2000 (%)

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Seus pais, parentes têm arma de fogo em casa	22	22	30	19	18	22	24	20	19	24	20	19	21	32	21
Você tem fácil acesso a armas na escola ou imediações	21	14	17	12	9	11	10	11	13	12	8	19	14	13	14
Você sabe onde/quem vende armas	13	10	14	6	9	6	5	6	7	8	8	11	12	14	9
Você já teve ou tem uma arma de fogo	7	4	6	4	5	4	2	3	4	4	4	4	3	5	4
TOTAL (N)	(335850)	(198831)	(83869)	(239376)	(192841)	(357003)	(246281)	(113607)	(459168)	(57630)	(665907)	(1462380)	(50046)	(170511)	(4633301)

Solicitou-se aos informantes: “Marque o que for verdadeiro.” Os percentuais correspondem aos que marcaram como verdadeira cada uma das alternativas constantes da Tabela.

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2001.

Ameaças

Além das modalidades de violência apontadas como “mais graves” pelos alunos entrevistados, o estudo também levantou a ocorrência de outras formas de violações dos direitos das pessoas que acontecem nos colégios. Exemplo desse tipo de violência simbólica, que pode implicar violência física, são as ameaças. Estas foram mencionadas por alunos, professores e outros membros do corpo técnico-pedagógico das escolas. Chama a atenção o fato de que a proporção de respostas afirmativas é mais elevada entre os membros do corpo técnico-pedagógico do que entre os alunos. Em média, 33% dos estudantes relataram ameaças, como se vê na Tabela a seguir, enquanto entre os professores o mínimo foi de 30%.

O fato de que mais professores e outros membros da administração da escola mencionaram as ameaças leva a pensar que elas são dirigidas principalmente contra eles. Todavia, não se pode descartar a hipótese contrária, de que os professores também ameacem alunos. Desavenças por causa de notas, o nível de exigências e as falhas disciplinares são os principais motivos que levam alunos a ameaçar professores.

Já os diretores acabam sendo alvo de ameaças quando aplicam punições severas aos alunos, tais como suspensões e expulsões. Por vezes, as ameaças saem do plano verbal e se transformam em retaliações físicas:

Eu assumi a direção da escola substituindo um diretor que foi afastado depois de ter sofrido uma ameaça aqui dentro da escola. Um dos alunos foi preso por homicídio e a turma dele veio pedir uma declaração de que ele estava na escola no momento, um álibi. E aí ele [o diretor anterior] se recusou a dizer que o homem estava na escola porque ele já a tinha abandonado há algum tempo. Um bandido invadiu a escola, obrigou o diretor a fazer a declaração, dizendo que ia matar a família toda. (...) Ele pediu aposentadoria, que já tinha tempo e se afastou. [Foi] nessas circunstâncias que eu assumi e tenho sofrido ameaças aqui. (Entrevista com diretor, escola pública, Rio de Janeiro)²⁶

²⁶ *Ibid.*

Dentro desse contexto, os professores se sentem perdidos, sem saber como agir: *O professor, se ele não for um pouco bonzinho (...) acaba se machucando; se o professor for muito exigente em tudo, ele se machuca*, como declarou um docente²⁷.

Apesar das situações encontradas, o estudo mostra que a violência é construída e, logo, também pode ser “desconstruída”. Para tanto, são necessárias estratégias que protejam as escolas de violências, como se verá nas próximas seções deste artigo.

²⁷ *Ibid.*

TABELA II – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)

Informantes	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Alunos	40	33	38	32	21	28	27	23	35	29	23	40	36	35	33
TOTAL (N)	(335850)	(198831)	(83871)	(239377)	(192841)	(357003)	(246280)	(113608)	(459169)	(57630)	(665906)	(1462381)	(50046)	(170511)	(463330)

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola”: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2001.

3. AÇÃO

ABRINDO ESPAÇOS

Como contraponto à questão da violência, organismos internacionais, governos e organizações não-governamentais e escolas vêm fazendo esforços para propor novas alternativas aos jovens que convivem com a violência no seu cotidiano. Vale ressaltar, porém, que se trata de programas e projetos isolados, pois não se pode falar na existência de uma política global voltada para a juventude no Brasil, como apontam Castro e Abramovay (2002: 03): “não se encontram políticas públicas para a juventude no atacado, predominando ações no varejo, ou seja, existem no Brasil programas isolados, políticas setoriais de ação local no âmbito do Estado, mas que não contemplam a diversidade dos beneficiários em termos de geração e não possuem uma orientação universalista.”

Em nível governamental, o Departamento da Criança e do Adolescente (DCA), ligado à Secretaria Nacional de Direitos Humanos, mantém o programa “Paz nas Escolas”, que visa reduzir a violência nas escolas. Esta iniciativa se articula com outras – tais como capacitação de policiais e educadores para o enfrentamento da violência nas escolas e o apoio às organizações de jovens e a organizações não-governamentais que desenvolvem ações complementares de combate à violência. Em 2001, o “Paz nas Escolas” funcionou em 1,5 mil escolas em 14 Estados, beneficiando diretamente 59 mil pessoas.

Apesar da iniciativa do governo federal, prevalecem, no Brasil, políticas para a juventude e não as políticas de ou com juventudes: ou seja, predominam estratégias com um caráter de tutela, que visam

adequar o comportamento dos jovens a um estado de normalidade ou prestar algum bem ou serviço para os jovens (Castro e Abramovay, 2002: 01). Essa perspectiva se sustenta em uma representação negativa da juventude, em que os jovens são qualificados por estigmas e estereótipos (perigoso, marginal, alienado, irresponsável, desinteressado e desmotivado, etc.). Não se encara o jovem como um ator social independente, que tem vontade, desejos, pensamentos, ações e capaz de decodificar seu cotidiano e devolver à sociedade algum tipo de reação, baseada em seu capital cultural (Castro e Abramovay, 2002: 31 e 32). Além disso, sobressaem políticas para “crianças e adolescentes” enquanto a faixa etária compreendida entre os 18 e 24 anos não recebe cobertura, por exemplo, com relação à questão do trabalho (Castro e Abramovay, 2002: 10 e 28).

Como defendem Castro e Abramovay (2002: 31), “caberia pensar não em políticas públicas para a juventude, mas em políticas de/para/com juventudes, o que significa tanto rejeitar políticas impostas por governos e, ao mesmo tempo, não minimizar o papel do Estado”. No entanto, as políticas devem se orientar por novos paradigmas : considerar os jovens como destinatários e atores estratégicos, equacionar estudo, trabalho, formação cultural e ética, diversão e esporte; responder a heterogeneidade de grupos juvenis; investir em uma perspectiva integrada, evitando programas isolados, entre outras coisas.

Em sintonia com esse novo paradigma, a UNESCO- Brasil vem desenvolvendo, desde 1997, uma série de pesquisas e avaliações sobre distintas linhas temáticas nos campos da juventude, cultura, educação, escola, saúde, violências, vulnerabilidades, entre outras. Os resultados dessas pesquisas, aliados à preocupação com a violência que atinge os jovens de forma crescente, tanto na condição de vítimas como na de agentes, levaram a UNESCO-Brasil a desenvolver, nos Estados de Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso e Recife, o programa Abrindo Espaços com o objetivo de construir “uma cultura de paz, de educação para todos e ao longo da vida, a erradicação e o combate à pobreza e a construção de uma nova escola para o século XXI” (UNESCO, 2001: 17).

O programa tem um eixo inovador, mas que é, ao mesmo tempo, bastante simples: consiste em abrir escolas localizadas em

áreas de baixa renda nos finais de semana – justamente quando aumentam os índices de violência relacionados à juventude – oferecendo alternativas de lazer, cultura e esportes a jovens em situação de vulnerabilidade social.

No Rio de Janeiro, o programa recebeu o nome de Escolas de Paz e teve início em agosto de 2000 graças a um acordo firmado entre a UNESCO e o governo estadual. Seu modelo se fundamenta em uma configuração aberta a fim de garantir sua condução pelos atores locais. Também possui uma estrutura articulada, no sentido de evitar sua fragmentação e assegurar sua continuidade. Tal configuração e estrutura têm como objetivos: em primeiro lugar, viabilizar a criação de uma rede de cooperação, capaz de garantir a cada escola e comunidade a necessária flexibilidade de gestão e de proposição de iniciativas, de acordo com a dinâmica de cada espaço local; e, em segundo lugar, possibilitar a inserção do programa quer na vida da escola quer na da comunidade, meta a ser alcançada através da materialização dessa rede de cooperação.

O Escolas de Paz já foi adotado por mais de 200 estabelecimentos de ensino da rede estadual, em muitos dos quais já se observou melhoria nas relações que mantêm com os jovens, com suas famílias e com as comunidades, conforme se constatou na avaliação do programa realizada em 2001.

Uma das características do programa são as oficinas, que são as atividades com conteúdos e metodologias específicos. Essas oficinas, geralmente, incorporam uma variedade de cursos, como artesanato, bijuteria, teatro, rádio, culinária, papel mache, grafite, dança, tricô, maquiagem, modelagem, origami e percussão, entre outros. Uma parcela significativa dessas oficinas (41%) é coordenada por alunos. Na maioria dos estabelecimentos, eles estão presentes de modo bastante expressivo, de forma remunerada ou como voluntários – o que, sem dúvida, vem contribuindo para reforçar seus laços com a escola.

Um dos pontos deste programa é ampliar as possibilidades de acesso à cultura do jovem carente. Os indicadores sobre equipamentos culturais no Brasil justificam e reforçam a preocupação com a falta de espaços de lazer e de cultura para a população jovem, em especial para aqueles em situação de pobreza. Cerca de 19% dos

municípios brasileiros não têm uma biblioteca pública; 73% não dispõem de um museu; 75% não contam com um teatro ou casa de espetáculo e em 83% não existe um cinema. Na maioria das capitais, há menos de uma biblioteca para cada grupo de 1000 jovens.

Os depoimentos colhidos, nas diversas pesquisas coordenadas pela UNESCO-Brasil, corroboram a hipótese de uma desigual distribuição desses equipamentos entre áreas da cidade. Quando indagados a respeito de seu lazer, os jovens respondem principalmente que assistem à televisão e escutam música. Somente um terço dos jovens frequenta praias e eventuais festas. As brincadeiras também são citadas como opções de lazer. Um número ínfimo de jovens já foi ao cinema e ao teatro. Alguns deles divertem-se andando de skate, e outros *bebem muito*. À noite, alguns passeiam ou *ficam pelas ruas*.

A abertura de espaços valoriza a escola, que passa a ser percebida tanto como um local privilegiado, com equipamentos sociais disponibilizados à comunidade, como um lugar de formação dos jovens. Normalmente, a escola permanece ociosa e fechada nos finais de semana, mas, quando começa a ser aberta, proporciona alternativas de convivência aos jovens que afirmam *não ter onde ir* e frequentar. Assim, o programa serve como espaço para encontrar os amigos, para se divertir, reforçando, assim, um espaço legítimo e seguro de construção da sociabilidade.

Outro aspecto positivo do programa é a abertura “das portas” das escolas para os pais, o que promove uma maior aproximação entre a escola e a família, criando possibilidades de novas formas de sociabilidade dentro da própria comunidade, como se evidencia no seguinte depoimento, colhido para a avaliação do programa:

Eu acho é que a comunidade vem procurar espaço nesse Programa pra poder ficar junta. Se ela tiver uma área onde tenha uma atividade, onde a pessoa possa arejar a cabeça, né?, onde a comunidade se una, onde se conversa, acaba esse problema de violência. Pelos menos dentro da comunidade... (Entrevista com presidente de associação de moradores, Rio de Janeiro, 2000)²⁸

²⁸ *Ibid.*

Muitos relatos coletados para a avaliação do Escolas de Paz enfatizam a importância de um local para todos: *pai, mãe, avó, vêm prá cá se divertir, almoçar, assistir o que a escola tem para oferecer*. Para os pais, o fato de os filhos estarem na escola significa proteção, tranquilidade e um certo controle em relação aos locais que eles freqüentam: *Você sabe onde o seu filho está, aí você tem um pouco de paz. Está aqui e não tá na rua fazendo bobagem*.

A escola serve também como espaço de maior aproximação entre os jovens e a comunidade, oferecendo locais de encontro e afetividade, como o almoço coletivo em que segundo o depoimento de um encarregado do programa: *Você via famílias inteiras chegando para comer junto, porque eles não têm a chance de comer num restaurante. Eles entravam com uma postura como se estivessem indo pra um local... Muito interessante. Pra comer junto, pra estar junto*.

Também é bastante significativo o nível de aprovação alcançado pelo Programa junto à maior parte dos demais envolvidos, entre jovens, professores, animadores e membros das comunidades. O sentimento positivo está igualmente presente na opinião dos participantes sobre o impacto das atividades, tanto na redução da violência em diferentes esferas (escola, família e comunidade), como também – e principalmente – no que diz respeito à sua contribuição para a melhoria do trabalho na escola e para um melhor relacionamento desta com a comunidade intra e extra-escolar:

Cada professor que trabalha no projeto (...) leva isso pra dentro da sala de aula e a gente já está vendo devagarzinho, paulatinamente, os frutos surgirem. Antes, os meninos chutavam a cadeira do vizinho, não tinham paciência com o vizinho... Na medida em que você fala sobre a paz, abre a brecha para discutir isso, acaba vendo os efeitos surgirem. (Entrevista com animador, Rio de Janeiro, 2000)²⁹

Fiquei impressionada com o que eles estão fazendo! A oficina era de música, o oficinairo era o professor de matemática e os participantes, em sua maioria, eram seus próprios alunos. Pelo modo com que interagem, dava para perceber que música e matemática têm uma íntima relação, tão grande quanto a do professor-oficina com seus alunos-participantes. Deu pra entender o porquê daqueles alunos terem dito que as oficinas estão ajudando a melhorar sua relação com os professores e seu aproveitamento escolar. (Entrevista com observadora de campo, Rio de Janeiro, 2001)³⁰

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

A estratégia é simples e consiste em colocar esses mesmos jovens no centro das decisões e da execução do programa, multiplicando práticas sociais que busquem interditar a consolidação do processo de segregação que sofre a juventude.

Alguns exemplos concretos de mudança de atitude e fortalecimento da participação dos jovens já foram detectados. Entre eles, destaca-se o caso do adolescente pichador, com diversas passagens pela polícia, que, por intermédio da ação, voltou para a escola e tornou-se um dos mais disputados “oficineiros” de grafite na cidade do Rio de Janeiro:

Eu pichava tudo, todos os monumentos importantes da cidade. Na minha cabeça, antes, era assim: quanto mais importante, melhor! Gostava de me juntar com a galera e arrepiar. Agora não penso mais desse jeito. Descobri o grafite aqui no Programa e quero ganhar a vida fazendo isso. (Entrevista com oficineiro, Rio de Janeiro, 2001)³¹

Em um dos municípios situados na área mais pobre do Estado do Rio de Janeiro, o noroeste fluminense, o Escolas de Paz também conta com a participação de outro jovem envolvido anteriormente com o uso de drogas e que hoje é um dos monitores mais ativos do programa:

Cara, antes eu só queria saber de zoar, sair em bando por aí e aprontar todas. A gente bebia, cheirava... O Programa me chamou de volta pra escola numa hora em que eu vi que, se não mudasse de vida, ia acabar me dando mal. Hoje eu tento passar minha experiência pra outros que estão na mesma situação que eu estava. (Entrevista com monitor, Rio de Janeiro, 2001)³²

Observa-se, ainda, que alguns dos participantes já relacionam a importância de ações que têm o jovem como alvo prioritário na busca de estratégias que diminuam os riscos a que ele está submetido:

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

É um projeto que está crescendo: cada vez mais pessoas vêm aqui pra trabalhar pela escola, pelos jovens e para os jovens, que passam a ter mais oportunidades, participando de oficinas, abrindo caminhos. Garanto que não está sendo em vão. Muitos que vêm, estão passando para os amigos, estão evitando fazer certas coisas, estão pensando: pô, vou fazer isso, vou me prejudicar e aí tô prejudicando meu colega, minha comunidade e a sociedade em que vivo. (Entrevista com beneficiário, Rio de Janeiro, 2000)³³

A experiência já está se constituindo num parâmetro de política pública voltada para ações contra a violência que atinge a juventude. Em nível internacional, países como o México, a Colômbia e a Argentina também já demonstraram interesse em desenvolver a ação.

Para além da mudança de hábitos, prevê-se que os resultados do programa atuem como mecanismos efetivos de promoção ou resgate da cidadania, uma vez que, em última instância, concorrem para aumentar a responsabilidade do poder público em face dos compromissos assumidos com a sociedade. Assim como o Abrindo Espaços, existem outras iniciativas em instituições não-governamentais que também oferecem aos jovens outras opções de inserção social e cultural.

ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS

No Brasil, as organizações não-governamentais (ONGs) têm desempenhado um papel importante na oferta de alternativas aos jovens, principalmente em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa *Cultivando vida, desarmando violências*, realizada pela UNESCO, pôde dar a dimensão das instituições que estão envolvidas no processo de resgate do jovem do mundo da violência e exclusão.

Foi feito um levantamento de aproximadamente 400 ONGs que realizam aquele tipo de trabalho no Brasil. Assim, foram estudadas em profundidade 30 experiências inovadoras que se destacam nas áreas da educação, cultura, cidadania, lazer e esportes para a juventude.

³³ *Ibid.*

A partir das análises dessas experiências, identificou-se a importância de conhecer o universo das organizações que trabalham com jovens e que vinham, de alguma maneira, fazendo a diferença. Muitas dessas ações são implementadas a partir da premissa de que o jovem é um agente positivo, não só um agente de solução, mas que também pode participar desse processo de reinserção cultural. Embora as instituições sejam bastante heterogêneas no que diz respeito a tamanho, tipo de atividade e volume de recursos de que dispõem para investir, elas vêm realizando intervenções que afastam os jovens de situações, comportamentos e idéias ligados à violência.

Os projetos dessas instituições abrangem a clientela entre 15 e 21 anos³⁴, proveniente de famílias de baixa renda, que vive em bairros da periferia das capitais brasileiras. Geralmente, são pessoas expostas regularmente a situações de violências doméstica e institucional e que raramente têm acesso a lazer, arte e esporte. Um dos requisitos exigidos por esses projetos é que o jovem esteja estudando, o que permite articular as atividades artístico-culturais com o aprendizado adquirido na escola. Essas ONGs atendem entre 100 e 3.000 jovens, mas nem sempre a oferta de vagas corresponde à demanda, que é muito grande.

As ONGs também se destacam pelo baixo custo estimado para cada jovem atendido, que gira em torno de, no máximo, R\$500,00³⁵ (US\$167) mensais, o que representa 29,5% dos R\$1700,00 (US\$567,00) gastos mensalmente pelo governo para manter menores infratores na Febem³⁶.

As entidades pesquisadas oferecem aos jovens espaços alternativos, nos quais podem desenvolver as suas potencialidades. Essas são estimuladas através de atividades de arte e cultura, (música, teatro, arte circense ou de rua, e várias modalidades de dança); através do esporte, tanto o amador como o profissional, contribuindo para

³⁴ Essa faixa etária não é rígida porque muitas ONGs atendem crianças a partir dos 7 anos a adultos de 30 anos.

³⁵ Existem projetos que calculam o custo por jovem beneficiado em até R\$ 50,00 por mês.

³⁶ Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor é uma instituição do Estado de São Paulo destinada a atender menores infratores.

a socialização e a construção de regras e valores; por meio da educação e cultura (atividades voltadas para o desenvolvimento do espírito de cidadania, o reforço escolar, e a oferta de aulas de informática e de línguas estrangeiras); e o estímulo ao cultivo do tempo livre para atividades de lazer.

Dependendo da ação desenvolvida, ela pode estimular o desenvolvimento de diversas habilidades que, até então, permaneciam ocultas. Pode-se estimular a construção de uma responsabilidade social para com a comunidade e o meio ambiente. As experiências resgatam a auto-estima do jovem, orientando-o para a edificação de uma perspectiva de futuro mais otimista. Em todos os projetos, os jovens podem descobrir que são “artistas” e que também podem ser multiplicadores na comunidade de origem.

Outra característica do trabalho realizado por essas ONGs é que, em geral, as experiências mais bem-sucedidas são aquelas que recorrem, como capital inicial, à sensibilidade e à cultura popular. Mas não se limitam a essa dimensão e fazem, tanto quanto possível, a junção do saber popular com o acadêmico.

Essas experiências têm contribuído, sobretudo, para a construção de uma cultura de paz, baseada na ética, na solidariedade, na qualidade da convivência e tolerância das diferenças e na responsabilidade social. Trata-se, assim, de uma educação para a cidadania cultural e social, entendida como uma educação crítica sobre como lidar com direitos e deveres.

O comum nas experiências é o aprender fazendo. Elas são bem-sucedidas porque desenvolvem laços com a comunidade, com a família e com seu público jovem; além de os jovens estarem não só como beneficiários, mas como atores dessas experiências.

Muitas delas fazem o possível, inclusive, para quebrar preconceitos. Preconceitos contra a arte, por exemplo. Há depoimentos de muitas experiências em que os pais não deixam os jovens freqüentarem projetos de balé clássico porque isto é coisa de “bicha”, que capoeira é coisa de negro, que mulher não pode estar em artes marciais – mulher é para estar costurando, bordando, fazendo aquele artesanato que apenas reproduz coisas sem a menor criatividade. Nas coisas mais criativas, no debate de grafite, de hip-

hop, da informática, mulher não pode. Muitas experiências trabalham com os pais para quebrar esses preconceitos.

Os resultados obtidos mostram que esse tipo de trabalho realmente contribui para a reversão do quadro de violência, no qual muitos jovens viviam. Cada projeto preenche um espaço que antes era ocupado pela violência, pelo tráfico ou pela criminalidade. Assim, os jovens passam a ser os heróis de suas histórias:

Eu, antes de tudo, eu tenho 17 anos de dança e isso aí começou desde 83. Eu já aprontei muito, fiz muita bagunça, briga de gangue, envolvimento com drogas, quer dizer, eu era um marginal mesmo formado na rua. Aí veio o hip-hop e fez aquela mudança radical mesmo, tipo me tirou do fundo do poço, e eu fui mudando com o passar do tempo, eu fui me reabilitando (Grupo focal com jovens, Experiência CIARTE³⁷, Cuiabá)³⁸

Há uma série de testemunhos de jovens que participam de projetos mantidos por ONGs, em que contam que se livraram das drogas e de situações de violência, ao descobrirem outras fontes de prazer e outros sentidos para sua existência. Esses jovens se sentem valorizados e orgulhosos por terem conseguido reverter a sua realidade:

Eu aprendi a respeitar minha mãe, meus tios, coisa que eu não sabia, eu era muito desbocada, não respeitava ninguém, quando uma pessoa falava alguma coisa comigo, eu respondia na bucha; aprendi a não fugir de casa para sair com ninguém, nem usar droga, por conta do Centro e pela força de vontade da minha mãe, foi que eu passei um tempo sem usar drogas e estou assim até hoje, e faço de tudo para tirar essas pessoas que estão, mas só que dá pena porque a gente não consegue (Grupo focal com mulheres jovens da ONG Mulheres do Cabo, Cabo de Santo Agostinho)³⁹.

Além das experiências empreendidas por organizações não-governamentais existem, ainda, outras iniciativas de escolas

³⁷ Projeto Cidadania, Arte e Educação.

³⁸ CASTRO, M. G. (Coord.). *Cultivando vida, desarmando violência*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, W.K. Kellogg Foundation e Banco Inter-Americano de Desenvolvimento. 2001.

³⁹ *Idem*.

localizadas nas periferias das cidades brasileiras. As escolas também entram no enfrentamento da violência, adotando soluções simples e que estão ao alcance de todos. Então é realmente um desafio pensar que estas estratégias podem ser repensadas, analisadas e podem dar luz à elaboração de políticas públicas para a juventude.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA ANITA

A Escola Estadual Professora Maria Anita, localizada em Periperi, subúrbio da cidade de Salvador (Bahia), é freqüentada por 1.500 alunos provenientes de famílias de baixa renda. A comunidade local é composta, basicamente, de pedreiros, lavadeiras, empregadas domésticas, policiais, carpinteiros e auxiliares de serviços gerais. É uma escola que tem um diferencial em relação às demais, porque a comunidade foi levada para dentro desse ambiente e aprendeu a reconhecê-lo como um local para se divertir, aprender e que também se deve valorizar.

Concomitantemente à inserção da família na escola, a diretora da Escola Maria Anita iniciou um projeto em parceria com a ONG suíça Terres des Hommes no intuito de reverter os altos índices de vandalismo. De imediato, criou-se um grupo de capoeira conduzido por um dos vigias noturnos. Iniciou-se, também, uma revisão do sistema de normas escolares. Baniu-se toda punição que levava o aluno para fora da escola (suspensão e expulsão). A estratégia passou a ser: discutir com a equipe pedagógica, pais e alunos propostas de punição que fossem educativas e que fizessem o aluno se sentir uma parte importante da escola. Tem-se a seguir o depoimento da diretora sobre a penalidade aplicada em casos de pichação, a qual contribuiu para tornar o aluno um Amigo da Escola:

Ele topou porque eu o conscientizei de que a escola não é lugar para se fazer isso, e que a gente estava aqui não para puni-lo, mas que ele contribuísse, porque a escola é da comunidade. [...] E aí, como ele era grafiteiro, pichador mesmo, profissional, ele conhecia as marcas dos colegas, quem era quem, e qualquer risco que aparecia na

escola em desenho, ele dizia “professora esse aí é de fulano.”, ele me levava lá no autor, e eu dizia “você vai limpar.”, “mas está no teto, eu não tenho nada com isso.”, “Você não pintou no teto?! Então, vocês vão subir um no ombro do outro, e vai chegar até o teto e vai limpar.”, e assim eu ia com o balde, com o bombril e uma flanela, e o pichador ia e limpava, e eu dizia “Então, limpa essa parede toda aqui, porque está precisando de limpar.”. E assim, sem violência a gente foi conseguindo. (Entrevista com a diretora da Escola Estadual Maria Anita, Salvador)⁴⁰

Além de atividades de prevenção à violência desenvolvidas com os estudantes, a ONG suíça também realizou um acompanhamento de pais e professores. Assim, constatou-se que a maior participação dos pais na escola está contribuindo para a melhoria do comportamento e do desempenho dos alunos. Os pais, como se vê, passaram a se envolver no processo de aprendizado dos filhos:

Foi um momento, assim, de muita alegria quando uma mãe me ligou e disse assim “Ó diretora, eu estou ligando para perguntar a você se esse trabalho de pesquisa (trabalho escolar) é mesmo importante. Porque eu estou aqui lavando roupa, uma trouxa enorme de roupa e minha filha quer que eu leve ela na biblioteca dos Barris para pesquisar.”, eu digo “Muito importante sim, e a senhora vai ter que ir”, e lá se foi ela pesquisar com a filha lá nos Barris. Então, eu achei isso interessante porque a mãe também, a filha conseguiu contagiar a mãe para que fossem daqui para os Barris. (Entrevista com diretora, Escola Estadual Maria Anita, Salvador)⁴¹

Contudo, a maior participação dos pais se deve ao fato de que a equipe pedagógica passou a buscar os motivos que impediam a família de acompanhar a vida escolar dos filhos. Primeiro, as reuniões foram transferidas para os sábados, ainda assim os pais não compareciam. Percebeu-se, então, que o problema estava na relação entre escola e família, a qual era contaminada pela culpabilização dos pais, considerados ausentes.

As reuniões exaustivas de queixas sobre os alunos foram, então, substituídas por encontros permeados por dinâmicas que valorizam a realidade de cada um daqueles pais, dando-lhes voz para externar

⁴⁰ Entrevista concedida a Miriam Abramovay em agosto de 2002.

⁴¹ *Idem.*

reclamações e sugestões de mudanças. Passou-se a discutir com os pais a elaboração de projetos que seriam implementados na escola, e assim eles passaram a ser inseridos no seu cotidiano. Somando-se a isso, ao invés de culpar a família por todos os problemas dos filhos, passou-se a entender que professores e alunos também têm as suas responsabilidades e que ambos podem contribuir para a inclusão da família no ambiente escolar. Logo, o corpo técnico-pedagógico da escola começou a agir, de acordo com o depoimento da coordenadora:

[...] a gente tem tentado não só culpar a família, a gente tem tido um processo junto com os professores de pensar e “nós, enquanto alunos também, o que estamos fazendo?”, “nós, enquanto professores o que estamos fazendo?”, porque se a gente ficar só na culpa do pai, “Ah! Porque o pai não vem, que a família não participa.”, tá, então que dia vai participar? Qual o nosso processo de intervenção para que essa família chegue à escola? Então a gente tem pensado muito no nosso processo de intervenção para chegar essa família na escola. [...] (Entrevista com Coordenadora, Escola Estadual Maria Anita, Salvador)⁴²

Todo o esforço empreendido, no sentido de trazer os pais e familiares para dentro da escola, está sendo recompensado porque agora eles não só comparecem às reuniões, mas também acompanham mais de perto o processo de desenvolvimento dos filhos durante a semana. Para a Escola Maria Anita, o Dia Nacional da Família na Escola⁴³ foi um momento ainda mais especial pelo fato de alguns pais terem dado declarações sobre a mudança de seus filhos desde que começaram a pertencer, de fato, àquela comunidade escolar.

As alternativas encontradas pelo corpo técnico-pedagógico da escola para enfrentar a violência são o ponto crucial para reconhecê-la como uma experiência inovadora e que precisa ser adotada como exemplo pelos demais estabelecimentos de ensino. A estratégia de inclusão, demonstrada através do incentivo ao grupo de capoeira, da proposição de um processo democrático de construção de normas e a concepção de novas dinâmicas de recrutamento da família para participar do desenvolvimento escolar do estudante têm demonstrado

⁴² *Ibid.*

⁴³ Esse dia foi instituído pelo governo federal para os pais irem às escolas participar de atividades artístico-culturais, geralmente, protagonizadas por seus filhos.

a importância do entrosamento entre escola e comunidade na vida de cada um desses atores.

Portanto, apesar da pobreza, da violência, e de todos os preconceitos que fazem parte da realidade de exclusão vivenciada por grande parte dos jovens brasileiros, existem programas, projetos e iniciativas que contribuem para a mudança, fazendo a diferença na vida de cada jovem beneficiado. É preciso imaginar que as soluções passam pelo incentivo a atividades artístico-culturais e de lazer, primando pela valorização das peculiaridades locais, de modo a aproveitar todo e qualquer recurso disponível e que possa ser usado no processo de desarme das violências.

Essas experiências mostram que o incentivo às atividades artístico-culturais e de lazer, em que os jovens têm espaço para se expressar e autonomia para conduzi-las, abrem novas possibilidades de convivência e relacionamento. E se tornam fonte potencial para desarmar o quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens brasileiros.

4. CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, foram mostrados alguns tipos de manifestação de violência nas escolas brasileiras e algumas alternativas para superá-la. Por meio dos relatos, percebe-se que a violência pode assumir diversas formas, afetando profundamente a rotina da comunidade escolar.

No entanto, é fundamental chamar a atenção para o fato de que a violência representa um estado e não consiste em uma característica de alguns estabelecimentos de ensino ou do sistema escolar como um todo. Assim sendo, a condição de “escola violenta” pode ser alterada por meio de processos pelos quais cada uma passa. Algumas experiências apontam para o fato de que o posicionamento da direção e dos professores pode mudar o perfil de uma escola considerada violenta. Há várias medidas que podem ser tomadas e que têm dado certo: o estreitamento da tolerância em relação às regras, a democratização do ambiente escolar, além da melhoria e conservação da estrutura física.

Paralelamente, a valorização dos alunos – no sentido de estimular o sentimento de pertencimento àquele ambiente – e o estímulo ao respeito ao diálogo entre todos os atores do ambiente escolar são peças importantes no processo de mudança de uma escola da condição de “mais violenta” para a de “menos violenta”, como demonstra o caso a seguir.

Segundo um diretor, que havia sido chamado para trabalhar em uma escola por alguns meses e acabou permanecendo nela, o colégio era um *circo dos horrores*. Em parte, a responsabilidade por essa situação era atribuída à diretora anterior, que não permanecia na escola e, portanto, não acompanhava as atividades desenvolvidas pelos

alunos e pelo corpo técnico-pedagógico, muito menos cuidava da conservação do estado físico.

Um aluno relatou que o fato de estudar naquele colégio representava um obstáculo até para conseguir um emprego pela baixa credibilidade que ela tinha: *Se você fosse procurar emprego e falasse que era da (...) você era considerado baderneiro e drogado*. Entretanto, depois que mudou o diretor, *a escola nasceu de novo. É como se tivesse demolido e feito tudo de novo*.

O novo diretor contou que seu principal segredo para reverter esse quadro foi trabalhar em equipe com uma mesma filosofia, respeitando as regras estabelecidas pela escola. Ele também procurou valorizar os alunos, resgatando a auto-estima deles por meio do estímulo ao diálogo. Dessa maneira, o sentido de pertencimento a esse ambiente escolar, incluindo a conservação da estrutura física, se fez presente, combinando respeito e liberdade.

Hoje, a escola é uma das mais procuradas do bairro, tida como modelo, e todas as pessoas que têm algum tipo de relação com ela reiteram seu apreço: *eu gosto tanto daqui que venho de domingo a domingo; o que a escola oferece prende a gente aqui*. Ressalte-se ainda que o fato de o diretor e o vice serem da comunidade facilita o contato com os alunos e suas famílias.

No entanto, as saídas devem ser encontradas em cada comunidade escolar, pois cada uma tem suas especificidades. É o caso da Escola Maria Anita, citada neste artigo. Por meio desse exemplo, percebe-se que as famílias são parte importante do processo de aprendizado e podem se tornar agentes colaboradores das escolas – desde que estas saibam incluir pais e filhos na dinâmica da comunidade escolar, estimulando o sentido de pertencimento àquele espaço que, ao que se pôde verificar, é o que realmente faz a diferença.

O caso da Escola Maria Anita somado aos outros exemplos citados como propostas para enfrentar situações de violência – o Programa Abrindo Espaços e o trabalho das ONGs – mostram que a solução passa pela construção de valores, sentimentos e aprendizados que foram arrefecidos pelas violências físicas e simbólicas das quais muitos jovens foram vítimas e agentes.

O Programa Abrindo Espaços, através de suas oficinas, valoriza todo o capital cultural dos jovens, oferece a eles novas

oportunidades de lazer e expressão. A possibilidade de realizar uma atividade em uma escola aberta para a comunidade nos finais de semana valoriza e potencializa a capacidade do indivíduo de realizar e criar cultura, lazer e esporte.

Essa nova maneira de usar o espaço escolar atrai não apenas o filho, mas também o pai e famílias da comunidade. Desse modo, a participação contribui para a disseminação da cultura de paz. A juventude deixa de servir ao tráfico para compartilhar a sua criatividade e esperanças com a sua comunidade.

As experiências de organizações não-governamentais analisadas pela UNESCO assumem que a cultura é um contraponto à violência e, assim, elas podem dar novo sentido à vida de cada um dos jovens atendidos. Por isso, elas investem na criatividade desses rapazes e moças. Muitos deles se afastaram das drogas, da violência, da marginalidade porque conseguiram perceber, com a ajuda de educadores, que há uma incompatibilidade entre lazer, arte e esportes, e o consumo de drogas.

Essas experiências cultivam a mudança de mentalidade, a auto-estima, os valores éticos, o pertencimento – tudo isso sem camuflar as realidades vividas. Incentiva-se o jovem a ser sujeito coletivo, fazendo-o ser admirado entre amigos e comunidades não por inspirar medo pelo poder de uma arma, mas por sua capacidade de produzir prazeres, porque é um artista, um empreendedor, um produtor ou um atleta.

Sabe-se que essas iniciativas de organismos internacionais, organizações não-governamentais e escolas, são fundamentais no processo de busca de uma cultura de paz. Entretanto, é preciso pensar e implementar políticas públicas que sejam dirigidas à juventude, criando-se ainda mais espaços e condições para que o jovem deixe de ser percebido como um problema e passe a ser valorizado no presente e no futuro como um potencial colaborador no desarme da violência.

Ao mesmo tempo, estudar o fenômeno e propor ações concretas é fundamental. É neste contexto que a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília firmaram uma parceria para criar o primeiro Observatório da Violência nas Escolas da América Latina, que atuará em conjunto com o Observatório Internacional de Violência na Escola.

Esta iniciativa brasileira, à luz da internacional, terá um caráter multidisciplinar devido à complexidade de todos os aspectos do fenômeno em análise e será colocada em prática por especialistas da área de violências nas escolas, bem como por sociólogos, pedagogos, psicólogos e especialistas em violência urbana, além de profissionais da área de criminologia e biblioteconomia. O Observatório pretende se somar ao trabalho já realizado pela UNESCO e pelas instituições e ONGs no sentido de influir na formulação de políticas públicas para a juventude.

5. ANEXOS

ANEXO 1

TABELA 12 – Taxa de homicídio (em 100 mil) por idade e faixa etária no Brasil, 2000

Faixa etária	Taxa de homicídios
0 a 4	1,1
5 a 9	0,7
10 a 14	3,2
15	16,4
16	28,1
17	45,1
18	54,5
19	60,2
20	65,8
21	61,6
22	60,8
23	63
24	60
25 a 29	53,7
30 a 34	42,9
35 a 39	34
40 a 44	27,6
45 a 49	23,5
50 a 59	28,3
60 a 69	7,5
70 ou mais	7,4

Fonte SIM/DATASUS, IBGE

ANEXO 2

TABELA 13 – Capitais incluídas na pesquisa Violências nas Escolas

Região	Estado / Território	Capital	Nº de Habitantes por Capital
Centro-Oeste	Distrito Federal (DF)	Brasília	2.051.146
	Mato Grosso (MT)	Cuiabá	483.346
	Goiás (GO)	Goiânia	1.093.007
Norte	Pará (PA)	Belém	1.280.614
	Amazonas (AM)	Manaus	1.405.835
Nordeste	Ceará (CE)	Fortaleza	2.141.402
	Alagoas (AL)	Maceió	797.759
	Pernambuco (PE)	Recife	1.422.905
	Bahia (BA)	Salvador	2.443.107
Sudeste	Rio de Janeiro (RJ)	Rio de Janeiro	5.857.904
	São Paulo (SP)	São Paulo	10.434.252
	Espírito Santo (ES)	Vitória	292.304
Sul	Santa Catarina (SC)	Florianópolis	342.315
	Rio Grande do Sul (RS)	Porto Alegre	1.360.590

Fonte: UNESCO

ANEXO 3

TABELA 14 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico dos Ensinos Fundamental (5ª a 8ª) e Médio, que presenciaram o uso de drogas perto da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Proporção (%)
Manaus	27,1
Belém	27,8
Fortaleza	33,9
Recife	28,2
Maceió	18,4
Salvador	26,5
Vitória	23,3
Rio de Janeiro	18,9
São Paulo	43,6
Florianópolis	43,3
Porto Alegre	43,1
Cuiabá	27,1
Goiânia	33,3
Brasília	35,8
Média	30,5
N absoluto	944

Perguntou-se ao informante: “Em que lugares você já viu alguém usando drogas?”

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Brasília: UNESCO, 2001.

ANEXO 4

TABELA 15 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico do ensino fundamental (5ª a 8ª) e Médio, que presenciaram o uso de drogas dentro da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2000.

Capitais das UF	Proporção (%)
Manaus	6,2
Belém	6,7
Fortaleza	9,7
Recife	13,4
Maceió	4,4
Salvador	14,3
Vitória	10,4
Rio de Janeiro	4,6
São Paulo	13,6
Florianópolis	17,6
Porto Alegre	14,8
Cuiabá	13,7
Goiânia	13,4
Brasília	13,9
Média	10,8
N s absolutos	336

Perguntou-se ao informante: “Em que lugares você já viu alguém usando drogas?”

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Brasília: UNESCO, 2001.

TABELA 16 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupros no ambiente da escola, 2000 (%)

Informante	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Corpo Técnico-Pedagógico	20	6	6	10	5	5	9	3	4	5	3	18	7	7	7
TOTAL (N)	(137)	(201)	(262)	(177)	(255)	(186)	(149)	(315)	(189)	(193)	(280)	(257)	(187)	(311)	(3099)

Fonte UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Brasília: UNESCO, 2001.

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve estupro ou violência sexual dentro ou perto da escola”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e de membros do corpo técnico-pedagógico.

TABELA 17 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo testemunho de porte de armas de fogo e de outras armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, 2000 (%)

Porte de armas de fogo	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Corpo Técnico-Pedagógico	5	7	8	6	7	8	8	2	2	3	5	7	4	6
TOTAL (N)	(137)	(201)	(262)	(177)	(255)	(186)	(149)	(315)	(189)	(193)	(280)	(257)	(187)	(311)
Porte de outras armas	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Corpo Técnico-Pedagógico	10	18	13	13	10	13	11	8	14	12	6	10	18	19
TOTAL (N)	(137)	(201)	(262)	(177)	(255)	(186)	(149)	(315)	(189)	(193)	(280)	(257)	(187)	(311)

Solicitou-se aos informantes: “Marque se você já viu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários com arma de fogo (revólver, etc.)? Alunos, pais, professores ou funcionários com outro tipo de arma (faca, porrete, estilete, etc)?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Brasília: UNESCO, 2001.

TABELA 18 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo tipo de contato com armas de fogo, 2000 (%)

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Seus pais, parentes têm arma de fogo em casa	22	22	30	19	18	22	24	20	19	24	20	19	21	32	21
Você tem fácil acesso a armas na escola ou imediações	21	14	17	12	9	11	10	11	13	12	8	19	14	13	14
Você sabe onde/quem vende armas	13	10	14	6	9	6	5	6	7	8	8	11	12	14	9
Você já teve ou tem uma arma de fogo	7	4	6	4	5	4	2	3	4	4	4	4	3	5	4
TOTAL (N)	(335850)	(198831)	(83869)	(239376)	(192841)	(357003)	(246281)	(113607)	(459168)	(57630)	(665907)	(1462380)	(50046)	(170511)	(4633301)

Solicitou-se aos informantes: “Marque o que for verdadeiro...” Os percentuais correspondem aos que marcaram como verdadeira cada uma das alternativas constantes da Tabela.

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Brasília: UNESCO, 2001.

TABELA 19 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)

Informantes	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Corpo Técnico-Pedagógico	36	58	41	39	37	30	48	34	39	33	38	50	42	51	41
TOTAL (N)	(137)	(201)	(262)	(177)	(255)	(186)	(149)	(315)	(189)	(193)	(280)	(257)	(187)	(311)	(3099)

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: UNESCO. *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, Brasília: UNESCO, 2001.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. (Coord.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002

ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do

Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ARENDT, H. *Between past and future*. Nova York: Meridian Books, 1961.

BARREIRA, C. (Coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de*

Fortaleza. Brasília: UNESCO, 1999

BARROS, R.P. et al. *Demographic changes and poverty in Brazil*. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2000.

BATISTA, A.S.; EL-MOOR, P.D. *Violência e agressão*. In: W. CODO (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília, Vozes, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo Educacional 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____._____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental*, Vol. 1, Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, V.M.; LUCINDA, M.C.; NASCIMENTO, M.G. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTRO M.G; ABRAMOVAY, M. *Por um novo paradigma do fazer política: políticas de/para/com juventudes*, 2002. (mimeografado).

CASTRO, M.G. et al. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001

CEPAL. *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile: CEPAL, 2000.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J-C. (Coord.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CODO, W.; MENENZES-VASQUES, I. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2001. (mimeografado).

DEBARBIEUX, E. (Coord.) *La violence à l'école: approches européennes*. *Revue Française de Pédagogie*, Institute National de Recherche Pedagogic, n. 123, avr./juil. 1998.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.

ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FILGUEIRA, C.H. *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes*. In: SEMINÁRIO VULNERABILIDAD. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

GOMES, C.A. *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos, princípios das Nações Unidas e da Unesco para projetos escolares e políticas educacionais*. Brasília: UNESCO e Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

GUIMARÃES, E. *Escolas, galeras e narcotraficantes*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

HENRIQUES, R. *Meninas negras na escola: silêncios e horizontes da desigualdade racial brasileira*. versão preliminar. Brasília: UNESCO, 2002.

MADEIRA, F.R. *Recado dos jovens mais qualificados*. In: CNPD; IPEA. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD/IPEA, 1998. p. 427-496.

RODRIGUES, A.S. *Aqui não há violência: a escola silenciada, um estudo etnográfico*. Rio de Janeiro: 1994. Dissertação (Mestrado) – PUC / Departamento de Educação.

SALLAS, A.L. (Coord.). *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.

SPOSITO, M.P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SCHARTZMAN, S. *Higher education in Latin America: perspectives for the future*. *International Higher Education*. Boston: The Boston College Center for Higher Education, n. 17, p. 9-10, Fall. 1999.

UNESCO. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.

VIGNOLLI, J. R. *Vulnerabilidad e grupos vulnerables: um marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo; 17).

WAISELFSZ, J.J. *Mapa da Violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça, 2002.

WERTHEIN, J. *Juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 2000.

_____; CUNHA, C. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000. (Cadernos UNESCO Brasil; 05).

**Enfrentando la violencia en las escuelas:
Un Informe de Uruguay**

Nilia Viscardi

I. ANTECEDENTES

URUGUAY: EL PAÍS Y SU POBLACIÓN

La población de Uruguay presenta características que la distinguen de otros países de la región. La población nacional es de 3.163.763 habitantes en un territorio de 176.215 km², lo que implica una baja densidad de población, de unas 18 personas por km² (INE, 1996). Por otra parte, la distribución del territorio es muy desigual: el 90,8% de la población vive en centros urbanos. La población rural (en un país ganadero y agricultor) no alcanza el 10%. En el área urbana, Montevideo – la capital del país – incluye 1.307.562 habitantes, más del 40% del total del país. La “periferia” urbanizada, agrupa a la población en una franja de 20 km en el contorno interno del país, incluyendo el 80% de la misma. La República Oriental del Uruguay se divide en 19 departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Maldonado, Lavalleja, Paysandú, Montevideo, Río Negro, Rivera, Rocha, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó y Treinta y Tres.

Respecto a la estructura por edades de la población uruguaya, las personas de 0 a 14 años constituyen el 24% de la misma, las de entre 15 y 64 años el 63% y las de más de 65 años el 13%, siendo la tasa de crecimiento poblacional de 0,7%¹. Históricamente, la

¹ La tasa de natalidad de Uruguay es de 17.02 nac./1.000 personas, la de mortalidad de 9.05 fallec./1.000 personas, la tasa de inmigración neta de -0.99 emigrantes/1.000 personas; la tasa de mortalidad infantil de 15.4 fallec./1.000 nacidos vivos y la tasa de fertilidad de 2.32 niños por mujer. La esperanza de vida del total de la población es de 74.94 años, siendo la de los hombres de 71.8 años y la de las mujeres de 78.25 años (INE, 1996).

estructura poblacional de Uruguay ha sido caracterizada por ser la de una población envejecida y ello tanto en función de las bajas tasas de mortalidad y natalidad, como del fuerte proceso de emigración internacional de los jóvenes².

Por otra parte, la expansión temprana del sistema educativo determinó la existencia de altas tasas de alfabetización, encontrándose alfabetizados en la actualidad el 97.3% de los mayores de 15 años. El idioma más hablado es el Español. Finalmente, desde el punto de vista de la composición étnica, los blancos representan aproximadamente el 80 % de la población y los mestizos y negros cerca de un 20%.

EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONALES Y CURRICULARES

El sistema nacional de educación uruguayo se divide en dos grandes etapas, una correspondiente a la Educación Primaria – que incluye al preescolar – y otra a la Educación Media, que se divide en Educación Secundaria o forma y Educación Técnica. La estructura de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) responde a esta división en Ciclos. Encontramos por un lado el órgano máximo de Dirección que es el Consejo Directivo Central (CODICEN) y tres Consejos para cada una de las opciones educativas: Consejo de Educación Primaria, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU).

El sistema educativo uruguayo se desarrolla históricamente teniendo a las clases medias como eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades. Progresivamente, su expansión está asignada por dos etapas. En primer lugar, el temprano desarrollo de

² En la actualidad, los estudios muestran la existencia de una selectividad migratoria que hace fluir hacia el exterior a personas jóvenes, con niveles de instrucción correspondientes a la enseñanza media o superior y con calificaciones altas para el desempeño de actividades laborales, dando al denominado proceso de “brain drain” (Pellegrino, 2001).

la escuela primaria en este siglo: “... ya en 1930, la población matriculada en Primaria Pública y Pública alcanza a 178.264, lo cual es indicativo del valor otorgado históricamente a la expansión de la oferta escolar como estrategia de integración social.” (ANEP, 2000, p. 31) La ampliación de la disponibilidad de oferta que alcanzó también al medio rural permitió obtener una cobertura total en la década de los cincuenta, lográndose la universalización de egresos de Primaria en la segunda mitad de la década de los ochenta (ANEP, 2000).

El segundo proceso se refiere a la progresiva democratización de la Educación Media, que comienza en la década de los cincuenta y sesenta. Sin embargo, el efectivo acceso de una alta proporción de población socialmente con carencia se produce a partir de la segunda mitad de los ochenta: “... entre los años 1985 y 1990, se incorporan 16.997 nuevos alumnos al Ciclo Básico de Educación Media (5.213 en Montevideo y 11.784 en el Interior), lo cual implica una matrícula global pública y privada de 135.682 en el año 1999. Se estima ... que de los nuevos asistentes al sistema en el Ciclo Básico de Educación Secundaria en el periodo de 1985 – a 1990, aproximadamente 15.400 pertenecen a hogares NBI ³, explicando cerca del 66% del crecimiento de la matrícula del sub-sector público.” (ANEP, 2000, p. 31).

Desde el punto de vista curricular, la Educación Primaria, que es de 6 años en total, es obligatoria y comprende desde 1995, la Educación Inicial para niños de entre 4 y 5 años de edad. Ello aumenta a 8 años la duración del ciclo escolar obligatorio para la Enseñanza Primaria. El nivel de Educación Media es de 6 años y se divide en dos ciclos de 3 años de duración cada uno: el Ciclo Básico Obligatorio, que es general, y el Segundo Ciclo, que es diversificado. Este Segundo Ciclo puede llevarse a cabo en Educación Secundaria (enseñanza formal) o Educación Técnica (UTU). De este modo, si bien el cuarto año de enseñanza secundaria aún es general, no es obligatorio, y solamente son diversificados el quinto y sexto año de preparación, para estudios de tercer nivel.

Respecto al Ciclo Básico Obligatorio de la Enseñanza Secundaria, este se encuentra actualmente dividido en dos Planes: el Plan 1986 y el

³ El NBI es uno de los indicadores más extendidos sobre pobreza en Uruguay. Significa hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas.

Plan 1996, correspondientes a la Reforma Educativa que se implementa en el país desde 1995. Ésta es *concebida como un profundo esfuerzo de refundación y aggiornamiento de la matriz vareliana, republicana e igualitarista, de nuestro sistema educativo, que supone una decidida apuesta al mejoramiento de la equidad y la calidad de la enseñanza. En este sentido, los objetivos de la Reforma Educativa han sido en este período la consolidación de la equidad social, el mejoramiento de la calidad educativa, la dignificación de la formación y la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional.* (ANEP, 2000, p. 69)⁴. Como transformaciones significativas se implementó la universalización de la educación inicial para dar apoyo a los sectores con más carencia de la escuela pública con el objetivo de transformarla en el eje de integración de la Sociedad y a la renovación de la Educación media a través de la modificación curricular del Ciclo Básico y la configuración de la Educación Técnica⁵.

A nivel de la Enseñanza Primaria, la Reforma buscó el fortalecimiento de recursos para la mejora de la atención social de los alumnos pertenecientes a los hogares de más bajos recursos e implementó la extensión de la jornada educativa. Sin embargo, no implementó cambios curriculares, que sí se implementaron a nivel de la Enseñanza Media. Aquí, del total de los liceos existentes entre el Ciclo Básico Obligatorio y el Segundo Ciclo de Educación Media,

⁴ Para ello, las líneas de transformación que se plantean en cada nivel educativo requieren de inversión en infraestructura y equipamiento, de la capacitación masiva e intensiva de docentes de diferentes niveles y de la extensión y mejora de la calidad de los servicios sociales que brinda la ANEP (ANEP, 2002).

⁵ Asimismo, a efectos de optimizar la formación académica de los docentes, luchando contra la devaluación social de su rol y la falta de actualización disciplinaria, metodológica y teórica impartida en el sistema tradicional de formación docente, se conformó un sistema nacional terciario de formación docente: el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docentes en Montevideo, paralelo al Instituto de Profesores Artigas IPA; y los Centros Regionales de Profesores (CERP) paralelos a los Institutos de Formación Docente en el Interior del país (ANEP, 2000). Por otra parte, la Reforma también supuso cambios en la Gestión Institucional de la ANEP, los cuales se plasman en la creación de las Gerencias de Gestión Financiera, Impuesto de Educación Primaria, Proyectos Especiales y Experimentales, y Planeamiento y Evaluación de la gestión Educativa. Asimismo, se reordenaron funciones de las Gerencias existentes (Administración, Recursos Humanos e Inversiones. Se establecieron también Secretarías académicas y de gestión (ANEP, 2002).

aproximadamente 300, el 70% de ellos son de primer ciclo. De estos, sólo el 50% son de Reforma (Plan 1986). Eso hace la existencia de diferencias en la rutina escolar. Al Plan 1986 corresponde un currículo por asignatura de entre 12 y 14 materias que se clasifican por áreas. Una de sus debilidades más notorias se refiere al escaso tiempo pedagógico, que es de 3 horas diarias y a la falta de espacios colectivos.

En el Plan 1996 (de “Reforma”), el currículo se da por áreas integradas: idioma español – inglés; matemáticas – informática; ciencias sociales – ciencias de la naturaleza. El Plan prevé 6 horas de clase, de 45 minutos cada una, 5 días a la semana, destinándose un 6° día a la expresión visual y plástica, sonora y musical, en un espacio de currículo abierto que se estructura en base a los intereses de los alumnos y a los proyectos del centro. Los centros de Reforma se caracterizan por definir un estilo de gestión. Las dimensiones organizacional, administrativa y comunitaria son de apoyo y sostén a la dimensión pedagógica y didáctica. El aprendizaje es relevado como objetivo del centro y es el Director el que asume el liderazgo en esta dimensión. La propuesta está construida para ser pensada como proyecto, por lo que requiere investigación, diagnóstico y procesamiento de resultados, debiendo relevarse lo que son las prioridades del centro, cuya atención generaría un proceso de mejoramiento de la calidad del servicio y del aprendizaje. De este modo, el proyecto permite la elaboración de un perfil pedagógico del centro a través de una cultura de trabajo basada en la colaboración⁶.

Entre los procesos y problemáticas que más afectan la realidad escolar en Uruguay, podemos observar que si bien hasta mediados de los años sesenta el sistema educativo fue uno de los sistemas de integración social más eficientes de nuestra sociedad (Kaztman, 1997), los acontecimientos de fines del sesenta marcaron la crisis de este sistema integrador y democrático. Ello le permitiría a varios autores

⁶ Existe una relación directa entre la aplicación del diseño y la calidad de los logros, esto es, una gran dependencia de la presencia de un líder pedagógico, del uso destinado a los espacios de coordinación, etc. Los indicadores de evaluación más fuerte del modelo se dan en lo que hace al comportamiento de la matrícula: contención del alumno, promoción y producción pedagógica.

hablar de “deterioro educacional” en el período autoritario (Bayce, 1987; Rodríguez, da Silveira, 1984). De forma paralela a este proceso se inicia la expansión del sistema privado de educación, sobre todo en la capital (Kaztman, 1997; Rama, Filgueira, 1991). Ello reconfiguró una nueva división del alumnado en el que el sistema educativo Público se hizo cargo de los estudiantes de clases populares, fenómeno similar al que se verifica en la región.

... la escuela pública, que a menudo había conocido éxitos brillantes, en particular en América Latina y muy especialmente en Chile, la Argentina y Uruguay, se convierte cada vez más en la escuela de los pobres, tanto de los docentes pobres como de los alumnos de las categorías sociales bajas, y sus malos resultados convencen muy pronto a las familias de la clase media o los medios populares en ascenso social de que deben enviar a sus hijos a los colegios privados, que los ayudarán a elevarse, y no a la escuela pública, que los empujaría hacia abajo. (Touraine, 1997, p. 285)

En este sentido, encontramos que existe un proceso de reproducción de desigualdades expresado tanto en la consolidación de trayectorias educativas diferentes (asistencia a enseñanza pública o privada) como en el hecho de que la continuidad en los estudios es menor entre aquellos niños que provienen de un origen sociocultural bajo, presentando los mismos malos registros de aprovechamiento escolar y, por tanto, más repeticiones. Por este motivo, Rama y Filgueira (1991) hablan de una cadena de exclusión social que se inicia con la no asistencia a preescolar, sigue con la repetición en la enseñanza primaria y el egreso a edades tardías, que determinan bajas posibilidades de continuar estudios de enseñanza media, a lo que agregan un sector que no logró terminar la primaria y que constituye el más excluido de las oportunidades de incorporación futura a la sociedad.

El constatado fenómeno de reproducción de desigualdades y de generación de exclusiones que se observa en el fracaso escolar de varios jóvenes es central a la hora de preguntarse por la existencia de conflictos y violencias en el interior del sistema nacional de educación. El mismo constituye el indicio, la punta final y más visible de una compleja serie de procesos sociales que se estructuran tanto fuera como dentro del espacio escolar. De hecho, nos encontramos frente

a una situación que revierte todas nuestras visiones sobre el problema de la violencia en la escuela. En este sentido, si los trastornos de conducta se vinculan a los malos rendimientos y *si las desviaciones a la norma son mayoría, o casi (40% de repetidores, por ejemplo), entonces la norma es ilusoria y hay que cambiar los parámetros.* (Cardoso, Correa, 1996, p. 85)

NORMATIVA Y VIOLENCIA: REGLAMENTO Y DEFINICIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Para conocer la reglamentación general existente en relación a los problemas de conducta, es necesario clarificar lo que significan las observaciones y los cuadernos de conducta, que traducen la aplicación del Reglamento General. Como es de esperar, la integración a la institución y sus normas escolares y de convivencia, no constituye un proceso que carece de conflictos. Por este motivo, se establece un “Reglamento de Comportamiento del Alumno *que tiene como finalidad establecer los límites en los que se debe encuadrar el comportamiento de los alumnos pertenecientes a los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional. A éstos últimos les corresponde velar por el logro del clima escolar deseado y aplicar sanciones en caso de infracción.* (ANEP, 1998b, p.27) Dicho Reglamento establece un régimen de sanciones frente a lo que se denomina como “faltas leves, graves o muy graves”.

A grandes rasgos, las primeras se refieren al “trato irrespetuoso” hacia funcionarios y condiscípulos. Las segundas, además de incluir la reincidencia en las primeras, implican alteración en el funcionamiento del centro por infracción de normas administrativas, pequeñas depredaciones del local y sus materiales, inasistencias injustificadas o promoción de disturbios en clase y agresiones hacia los compañeros. Las faltas muy graves incluyen también la reincidencia en los puntos anteriores, las agresiones hacia las autoridades, los hechos de violencia física, porte de armas o actos de destrucción significativos del local, la realización de actos políticos o religiosos, la introducción de drogas, alcohol o materiales pornográficos y los actos atentatorios contra los símbolos nacionales. Se establece que las faltas leves serán sancionadas con observación o

amonestación⁷ debiéndose “*En cualquier caso dejarse constancia en el Libro de Disciplina*”, (ANEP, 1998b, p. 30), libro más conocido con el nombre de “Cuaderno de Conducta”. En los liceos, son los COE – Consejos de Orientación Educativa – los responsables de decidir la aplicación de sanciones en los casos de mayor gravedad. En los Cuadernos de Conducta, lo que se registran son básicamente las observaciones. Transcribimos a continuación algunos ejemplos de las notas redactadas al momento de solicitarse la aplicación de la sanción, notas que brindan un panorama global de lo que es la violencia escolar en Uruguay y del clima que se vive muchas veces en los liceos⁸.

- En el día de la fecha suspendimos a M por participar en pelea callejera entre 2 alumnos de 1er año, en primera instancia, observando la pelea (lo que entendemos como una actitud instigadora) y luego cayendo sobre el compañero que estaba lastimado en el piso. Suspendido por 5 días.
- Observación para todo el grupo. Me retiro del grupo por no poder dictar clases, la clase no responde a nada, están en un continuo desorden, molestan, se insultan y se pegan entre ellos continuamente.
- D observado por jugar con el respaldo de una silla como si fuera un skate en la escalera.
- La Directora del Liceo, Prof. E, comunica a la Sra. M, madre del alumno P de 1er año, que ha sido suspendido preventivamente por porte de armas en el liceo (sevillana). Tiene 5 días para presentar descargos.
- T observado por cantar en clase.

⁷ Las amonestaciones pueden alcanzar expulsiones temporarias de hasta 60 días y se aplican ya sea porque se cometió una falta muy grave o porque se han acumulado varias observaciones. En general, el umbral de 3 observaciones es considerado el límite tolerable para la aplicación de una amonestación. También se encuentra previsto en el Reglamento la posibilidad de expulsar al alumno de clase, acto que no siempre es seguido de una observación.

⁸ Extraído de Viscardi, N. (1999)

- Se observa a la alumna O por usar auriculares. Se pide que se los retire, lo hace pero luego vuelve a usarlos sin autorización. Sale de la clase, murmurando y saltando.
- G; F; M; L; S. Tiraron bombas de olor en clase. Las trajo J. G.
- G y S se retiran de la clase a espaldas del profesor pasando por la ventana que falta.
- Suspendidos los alumnos N, F, T, N, I, P por romper y salivar la campera del Prof. de Física. Mintieron para obtener la llave del salón donde había quedado olvidada la campera y además rompieron bancos.
- P suspendido por las dos últimas horas de clase, por juegos de mano.
- El alumno V fue observado por burlarse insistentemente y en forma ofensiva de un compañero.
- D. A. es suspendido por 3 días por estar haciendo un agujero en la pared en la clase de química. Observado S por quemar papeles en un salón de clase y amenazar a los alumnos.
- D Primero no entra a clase, luego entra, se queda parado conversando, después tira la mochila de un compañero y le pega en el rostro a una compañera.
- F observado por retirarse de forma amenazante del salón al recibir la inasistencia. Dicha inasistencia se aplicó en razón de que el alumno no hizo caso de las reiteradas advertencias de que no usara sombrero en clase.
- Suspendido el alumno M por escupir el escritorio y material de la Profesora.
- Se pide suspensión para las alumnas P y S por agresión hacia mi persona fuera del Liceo, en la calle, arrojando objetos de plomo.

Estas definiciones establecidas en el Reglamento traducen de forma intuitiva – a través de la noción de “gravedad” – uno de los conceptos básicos acuñados en la literatura académica respecto a la violencia en el Sistema educativo que hace referencia a la distinción entre Violencias e Incivildades. Siguiendo a Charlot (1997), aunque

no es posible decir qué es realmente la violencia, sí pueden mencionarse dos grandes polos entre los que oscila. Un polo es aquel que afecta a la opinión pública, en el que la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual. En el otro, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa.

La definición permite salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas, *que son capaces de pudrir literalmente la vida de establecimientos o barrios cuando son constantemente repetidas*⁹. (Debarbieux et al., 1999, p. 19). Aunque estos hechos no son necesariamente penalizados, en ese aspecto anodino que presentan emergen, sin embargo, como amenazas al orden establecido y sobrepasan los códigos elementales de la vida en sociedad, siendo intolerables por el sentimiento de falta de respeto que inducen en aquellos que los sufren. En síntesis, el concepto de incivildades confiere su especificidad a un objeto que, de otro modo, podría subsumirse por entero a los hechos analizados generalmente en términos criminológicos, permitiendo afinar y ampliar la descripción de los fenómenos de violencia en el espacio escolar.

Más allá de esta distinción, y siempre de acuerdo a Charlot (1997), consideramos imprescindible mencionar a un nivel mayor de generalidad, que la definición de los hechos de violencia en el espacio escolar, también incluye todo un conjunto de fenómenos que no siempre son pensados como tal por aquellos que los sufren, pero que pueden reagruparse bajo el nombre de “violencia simbólica”; término popularizado por los trabajos de Bourdieu, o “violencia institucional”. Esta es la violencia que se ejerce sobre una sociedad que ya no sabe acoger a sus jóvenes en el mercado de empleo, la violencia que producen una serie de cursos que no tienen sentido

⁹ La traducción es nuestra.

a los ojos de los alumnos, la de los profesores que se niegan a volver a explicar, que abandonan a su suerte a los más demorados o los desvalorizan. Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones y sus identidades por un ausentismo creciente y una indiferencia más o menos ostentosa por parte de los alumnos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RESPUESTAS: PRINCIPALES ACCIONES EN LA DÉCADA DE 1990

Cabe destacar que la reglamentación que se detalló corresponde al modo “tradicional” de dar respuesta a los problemas de conducta y muy especialmente, como lo veremos más adelante, cuando predomina una visión represiva. Sin embargo, la utilización del reglamento constituye una de las respuestas dadas a la problemática de la violencia en la escuela, aplicándose de forma diferente en cada institución. Ello se explica en función tanto del tipo de orientación pedagógica que prime para la resolución de los conflictos, como de la gravedad de los hechos ocurridos: centros con orientaciones pedagógicas inclinadas a la negociación y la mediación pueden verse obligados a utilizar el reglamento con severidad cuando los hechos son de extrema gravedad.

Más allá de la Reglamentación específica, pensar las respuestas dadas a la violencia en el sistema educativo supone tanto situarse a nivel micro, en cada uno de los centros, como a nivel macro, en el sistema educativo en general. Desde el punto de vista del sistema educativo, el problema de la violencia ha sido abordado partiendo de diferentes estrategias y procurando dar respuestas institucionales a los problemas sociales que originan los actos de violencia. Al emerger la problemática, la Administración Nacional de Educación Pública generó diversas instancias para dar cabida a la problemática: la creación de los Equipos Multidisciplinarios (1993), la Comisión de Prevención de la Violencia en Educación Secundaria (1996) y el Departamento del Alumno de la Inspección de Educación Secundaria (2000).

Por otra parte, el Programa de Seguridad Ciudadana del BID actualmente en curso en Uruguay incluye una línea de actuación en materia de Violencia en la Educación a través de la puesta a punto de un programa de Formación Docente para la Prevención de la Violencia en la Escuela, Programa que implementa el Departamento del Alumno de Educación Secundaria. El Programa, aplicado desde el año 2001, implica la formación de un amplio conjunto de docentes de todos los subsistemas de ANEP (Educación Primaria, Secundaria y Técnica) y constituye una de las acciones de mayor alcance. Junto a este Programa de impacto global, coexisten otro conjunto de acciones articuladas entre los diferentes subsistemas de la ANEP y diversas instituciones nacionales, la Universidad y Organismos No Gubernamentales vinculados a los temas de Educación y Juventud, sea en la modalidad de convenios o en la de proyectos institucionales.

A ello se suma la miríada de proyectos implementados por los propios centros educativos a los que es muy difícil acceder para obtener una visión de conjunto¹⁰. A grandes rasgos, podemos establecer que la política de los centros oscila entre una política más tradicional, que utiliza la aplicación del Reglamento de Conducta y la sanción disciplinaria frente a la emergencia de hechos de violencia; y un perfil que procura dar soluciones pedagógicas al problema y hacer potente el uso de los recursos que el sistema educativo brinda a través de sus diferentes programas ofrecidos para la resolución de la problemática.

¹⁰ La Federación Uruguaya de Magisterio, por ejemplo, ha compilado un libro en el que se detallan algunos casos de acciones implementadas en diversas escuelas (FUM-TEP, 1999). Asimismo, puede consultarse el artículo de Etchevarren (2000) quien detalla las acciones llevadas a cabo en un liceo específico de Montevideo.

2. LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR EN URUGUAY: ESTUDIOS EXISTENTES

En un marco de creciente preocupación por la problemática social vivida en diversos centros, se han elaborado algunos datos que permiten caracterizar el fenómeno. Sin embargo, no se ha construido hasta ahora un sistema nacional o departamental que permitiera obtener datos globales referentes a Violencia y a la Educación en Uruguay. De este modo, los datos existentes son parciales, escasos y generados desde distintas instancias. Las cifras más globales emergen del Censo a Estudiantes de Tercer Año implementado en 1999, en el que se hacen preguntas relativas a la percepción del fenómeno por parte de los alumnos.

Otro conjunto de hallazgos provienen de algunos estudios que han trabajado desde una perspectiva más cualitativa, desde el punto de vista de la Psicología o de la Sociología. Los mismos permiten delinear elementos claves en la problemática, aunque no permiten la generalización de los resultados alcanzados en las investigaciones.

LOS DATOS GLOBALES

Los datos más globales respecto a la Violencia en la Escuela, en Uruguay provienen de diversos informes de la ANEP. En el año 1995 uno de los primeros trabajos mostraba una fuerte presencia de conductas violentas manifestadas por los alumnos de diversos centros educativos a nivel del Ciclo Básico: 91% de los alumnos mencionaba la presencia de peleas entre compañeros, 71% diciendo haber sido objeto de agresiones verbales y 61% declarando haberlas propinado, 28% de los alumnos aceptando haberse

involucrado en peleas físicas y 18% declarando que conocían compañeros que portaban armas (ANEP, 1995).

Siete años más tarde, el Departamento del Alumno de Inspección Docente de Educación Secundaria implementó una encuesta en todos los liceos de Ciclo Básico de Montevideo y Canelones a efectos de determinar cuáles podrían ser las demandas de los alumnos al Departamento. Aplicada en un total de 3385 alumnos, de los cuales el 70% pertenece a Montevideo y el 30% al Departamento de Canelones. De la encuesta surgió que, entre las sugerencias que los alumnos elevan, una de las más reiteradas es la necesidad de que el Departamento aborde el problema de la violencia, que brinde estrategias para el tratamiento y resolución de conflictos, que brinde atención a los alumnos con fuerte problemática familiar, que proteja los derechos de los alumnos frente a los docentes y que dé apoyo a las adolescentes madres (ANEP, 2002b).

Por otra parte, a través de fichas entregadas a los 70 liceos convocados que se encuentran dentro de la Experiencia del Departamento del Alumno, se relevó la opinión de Directores de dichos centros en relación a distintas problemáticas. En esta instancia, el 57% de los Directores manifestó como principal problema el de la violencia y el incremento de enfrentamientos físicos en el ámbito y en el entorno liceal, con lesiones personales. El 55% reconoció la existencia de consumo de drogas que un 20% ubicó dentro del centro, afirmando a su vez un 6% de ellos que conoce quien las distribuye y donde lo hace. El 45% de los directores identificó problemas de discriminación entre pares y 15% entre docentes. El 67% informó sobre problemas de integración entre adolescentes y 25% entre docentes por lo cual los déficit de socialización involucran a ambos actores. Por otra parte, el informe también menciona que el 25% de los Directores indicó falta de higiene personal siendo mayor en alumnos que en docentes; el 60% de los mismos informó sobre problemas de alimentación debido a la situación de emergencia social y el 30% señaló problemas de alimentación por trastornos de conducta, anorexia y bulimia (ANEP, 2002c).

Una aproximación más específica se establece en el análisis de las actitudes y opiniones de los estudiantes de tercer año del Ciclo

Básico que participaron del Censo Nacional de Aprendizajes de 1999 (ANEP – MesyFod/Utu-Bid, 2000). De los resultados obtenidos surge que un 19,3% de los estudiantes perciben y manifiestan problemas de violencia en los liceos, 8,5% percibe problemas de drogas y tan solo un 4,6% de alcohol. Al comparar estos resultados con aquellos mencionados en relación a los responsables de los centros, una primera constatación se centra en las diferencias de percepción entre Directores y Alumnos. Como lo veremos más adelante, estos resultados son consecuentes con lo que se observa en los trabajos de corte cualitativo, que muestran cómo la violencia en los liceos es percibida como un problema de gravedad por los responsables de la institución (Directores, Docentes y Funcionarios), pero no por los alumnos (Blanco, 2001).

Asimismo, en el mencionado informe (ANEP, 2000) los resultados relativos a la percepción de problemas de violencia, drogas y alcohol en los liceos fueron analizados en función de diversas variables. Para su comprensión, hemos dividido el conjunto de estas variables entre variables que reflejan la incidencia de factores sociales “externos” al liceo, que muestran en qué contexto social se desarrolla la actividad del centro, y variables “internas” al liceo, que expresan las características del centro y del proceso de aprendizaje. Utilizaremos las dimensiones expuestas para discutir algunas cuestiones generales respecto a la problemática que nos ocupa. Antes de ello, debe recordarse que los resultados que se detallan se basan en percepciones y opiniones de los estudiantes, y no en hechos o actos violentos medidos específicamente. Por tanto, no debe asimilarse la percepción de violencias con la ocurrencia de las mismas, aunque ellas puedan guardar relación.

La incidencia del contexto social

I – *Percepciones según región*: los porcentajes observados en Montevideo para las percepciones sobre droga y alcoholismo duplican los del Interior del país: un 23% de los estudiantes perciben fenómenos de violencia en Montevideo frente a 16,7% en el Interior (conjunto de los 18 departamentos). Junto a Montevideo, los departamentos con mayores niveles de modernización muestran altos niveles de

percepción de violencia: Canelones (19.4%), Maldonado (22%) y Salto (19.4%). Asimismo Rivera (22.6%), con la existencia de problemáticas sociales y de pobreza fuertes en una región fronteriza.

CUADRO I – Porcentaje de identificación de problemas por diferentes variables. Contexto social. Año 1999.

Variables	Violencia	Drogas	Alcohol
Sexo			
Varones	21	10,1	6,7
Mujeres	17,9	7,2	2,9
Región			
Montevideo	23,3	12	6
Interior	16,7	6,3	3,8
Clima Sociocultural del Centro			
Bajo	13,8	3,3	2,5
Medio Bajo	19,5	7,7	4,3
Medio Alto	22,4	11,5	5,4
Alto	14,3	6,7	5,2
Capital Educativo del hogar			
Bajo	17,3	6,5	3,7
Medio Bajo	19,7	8,3	4,2
Medio Alto	21	9,4	4,8
Alto	19,8	9,2	5,5

Fuente: elaboración propia en base a ANEP – Programas MES – FOD – UTU/BID (2002), 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico, 1999.

En un contexto general de aumento de los hechos de violencia en el país, entendemos que los datos reflejan la preocupación por la problemática de la violencia al interior de la escuela. En este sentido, el centro escolar no es ajeno a los procesos sociales que se producen en la sociedad en que se inserta. Asimismo, la mayor percepción de violencia en la ciudad de Montevideo puede vincularse a las diferencias regionales existentes en la realidad uruguaya.

Efectivamente, en Uruguay el aumento de los fenómenos de violencia se refleja en las tasas de homicidio que pasaron de ser de 2.6 cada 100.000 hab. en la década del 80 a ser de 4.8 cada 100.000

hab. en la del 90. A su vez, estas tasas son en proporción más elevadas para la ciudad de Montevideo, pasando en el mismo período, de 4 a 8 cada 100.000 habitantes (Cepal, 1999). Si bien las mencionadas tasas son bajas comparativamente a nivel internacional “...*esta alta y acelerada variación constituye un proceso en expansión que modificará las características básicas de integración social, seguridad y confianza que caracterizaron a la sociedad uruguaya en las décadas anteriores*”. (Riella, Viscardi, 2002, p. 4) Para el caso de Montevideo, la presencia de tasas de violencia más elevadas que en el contexto nacional se vincula a la acentuación de los procesos que conllevan la profundización de las desigualdades económicas, la segregación urbana y la exclusión social (Veiga, Rivoir, 2001). Este crecimiento de la violencia, a su vez, está en relación con el aumento de la inseguridad ciudadana en la capital (Katzman, 1997).

II – *Diferencias según género*: la identificación de problemas es ligeramente mayor entre los varones que entre las mujeres, aunque aumenta en lo que se refiere al problema del alcoholismo. A este nivel, los datos se diferencian de lo que parece indicar el conjunto de los estudios (Hébert, 1991), en que los hombres son señalados como los mayores protagonistas de la violencia, más allá de que un conjunto cada vez mayor de mujeres se involucren en la realización de actos de violencia. Esto es lo que los estudios cualitativos tienden a mostrar para la realidad uruguaya (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). De todos modos, como la percepción difiere de la realización, el hecho de que hombres y mujeres se involucren de modo diferente en las relaciones violentas entre pares o con el personal de la institución (Guimarães, De Paula, 1992), no implica que no perciban de forma semejante el clima conflictivo cuando este existe.

III – *Origen familiar y nivel sociocultural del centro*: la percepción de violencia y drogas es más fuerte en los centros con un nivel sociocultural medio, que en los centros ubicados en el extremo bajo y alto de la escala. Tomando a éste como un indicador de la pertenencia de clase, la importancia de la dimensión en lo que se refiere a la problemática de la violencia, se sitúa sobre todo en la existencia de desigualdades. Si bien un contexto de pobreza en una

sociedad fragmentada y desintegrada puede conducir a mayores hechos de violencia, la vivencia de un clima conflictivo – que es lo que expresa la percepción de violencias – existe sobre todo cuando coexisten códigos sociales diferentes para la resolución de conflictos, así como códigos de clase diferentes, en los comportamientos y conductas cotidianos.

Siendo que “...los centros ubicados en el estrato medio son los más heterogéneos desde el punto de vista sociocultural y por ende comprenden mayor probabilidad de registrar estudiantes socializados en diferentes pautas y formas de relacionarse.” (ANEP, 2000, p. 34) Las diferencias de códigos – y de comportamientos – cuando coexisten generan un aumento de la conflictividad. Por ello, en contextos de desigualdades sociales – de mayor poder explicativo que la pobreza en este caso –, la generación de un espacio pedagógico de diálogo y comunicación depende de la capacidad de las instituciones educativas de actuar como factores de integración social cuando surgen diferencias que, para el caso de Uruguay, no son propiamente culturales (de lengua o raza) sino específicamente de clase.

IV – *Capital educativo del Hogar*: aparecen leves diferencias en las percepciones de los estudiantes en relación al clima educativo de sus hogares. *En el caso de violencia y de drogas, la percepción de problemas tiende a aumentar gradualmente entre el estrato más bajo y el medio alto, descendiendo algo en el estrato más alto. Más precisamente, tanto para violencia como para drogas, la diferencia más marcada se encuentra entre los estudiantes pertenecientes al estrato bajo y el resto.* (ANEP, 2000, p. 23) Así, si bien este factor no parece diferenciar de modo significativo al conjunto del alumnado, los estudiantes de sectores más humildes parecerían identificar menor presencia de violencias o, tal vez, a “naturalizar” en mayor medida la existencia de las mismas.

Contexto educativo

V – *El tamaño de los centros de estudio*: la percepción de problemas de violencia, drogas y alcoholismo tiende a aumentar en los centros de mayor dimensión. *Así, por ejemplo, la cuarta parte (23%) de los estudiantes de los liceos de más de 600 alumnos identifica problemas de violencia mientras*

que, en los liceos de menos de 100 estudiantes, lo hace únicamente uno de cada diez (9,5%). (ANEP, 2000, p. 19) Ello indica que en establecimientos de gran tamaño, las dificultades del personal responsable por establecer un orden en el liceo, la impersonalidad de las relaciones y la heterogeneidad de las poblaciones que suelen concurrir, dificultan las posibilidades de generar una comunidad educativa integrada, afectando directamente el clima escolar.

CUADRO 2 – Porcentaje de identificación de problemas por diferentes variables. Variables educativas. Año 1999.

Variables	Violencia	Drogas	Alcohol
Tamaño del establecimiento			
Menos de 100 alumnos	9,5	3,3	3,9
Entre 101 y 300 alumnos	9,4	4	2,6
Entre 301 y 600 alumnos	15,2	6,1	3,5
Más de 600 alumnos	22,8	9,6	5
Tipo de centro			
Liceo Público	21,3	9,8	4,8
Liceo Privado	10,7	5,1	4,2
Escuela Técnica	21,5	5,3	4,3
Índice de disconformidad			
Alto	27,9	18	13,1
Medio Alto	24,1	11,9	7,3
Medio Bajo	19,4	7,8	3,9
Bajo	15	5,9	2,5
Expectativas de seguir estudiando			
Hasta 4° o menos	20	19,8	19,7
Terminar 2° ciclo	19,8	8,7	8,6
Realizar estudios terciarios	19,7	4,7	4,5
Puntaje promedio total de las 4 pruebas			
Bajo	20,6	9,1	5,2
Medio Bajo	20	8,9	4,7
Medio Alto	19,5	8,1	4,1
Alto	17,4	6,6	3,8

Fuente: elaboración propia en base a ANEP – Programas MESyFOD y UTU/BID (2002), 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico, 1999.

VI – *Incidencia del tipo de administración*: en los establecimientos públicos la percepción de violencia duplica a la que se observa en los establecimientos privados (de 21% en los públicos a 11% en los privados). Entendemos que este hecho se debe a un doble conjunto de factores: de un lado, a las condiciones de crecimiento y expansión del sistema público de educación, de otro, a los recursos estructurales con que cuenta cada sistema para enfrentar sus problemáticas de violencia.

En Uruguay, al igual que en otros países (Pontes, 2001), las características que acompañaron el proceso de transición democrática se vinculan al proceso de apertura de oportunidades escolares que absorbió a un amplio contingente de estudiantes provenientes de los sectores empobrecidos de la sociedad. Así, la expansión de la enseñanza pública en condiciones precarias consolida un proceso de cambio que ofrece caminos desiguales para los distintos sectores sociales. En lo que refiere a las condiciones sociales en que se desarrolla la tarea educativa en el Sistema Público y Privado de Enseñanza, encontramos que el Sistema Público se hace cargo de los alumnos que más problemáticas y carencias económicas y sociales enfrentan. Sumado a ello, la Enseñanza Pública cuenta con menos recursos estructurales (materiales y recursos humanos) para enfrentar los problemas que emergen en su interior. Ello, evidentemente, genera contextos educativos desiguales, expresión de lo cual son las diferencias en la percepción de violencias por parte de los estudiantes de ambos sistemas.

VII – *Índice de disconformidad*: a medida que aumenta la disconformidad del estudiante con su establecimiento y con sus prácticas de enseñanza, la percepción de problemas parece más acentuada. ...*así, por ejemplo, la proporción que identifica problemas de violencia en su centro es casi el doble entre los estudiantes con mayores niveles de disconformidad que entre los “más conformes”*.: 27,9% frente a 15%. (ANEP, 2000, p. 25) La generación de un clima escolar positivo se vincula así a la percepción de violencias, lo cual muestra que existe una variable institucional de peso. Ello se refiere a lo que Debarbieux (1999) define como “efecto establecimiento” o a lo que podemos identificar como

capacidad de “Liderazgo Pedagógico” del centro: esto es, el potencial para actuar con instrumentos pedagógicos sobre una determinada realidad social, construyendo respuestas que tanto pueden acrecentar como disminuir los problemas de violencia que el liceo enfrenta por condicionamientos sociales externos.

VIII – *Perspectivas de seguir estudiando*: las mismas no tienen relación con la percepción de problemas de violencia. De este modo, las proyecciones de la trayectoria escolar no serían determinantes en la percepción de un clima de violencia al interior del recinto escolar.

IX – *Puntaje Promedio de las 4 pruebas*: se observa que la percepción de problemas no parece estar fuertemente asociada con el desempeño de los estudiantes, considerado éste en función de las pruebas de aprendizaje aplicadas. De todos modos, existen algunas diferencias entre los estudiantes que han obtenido promedios más elevados, ya que son estos los que tienden a percibir menos problemas de violencia.

LOS ESTUDIOS DE CASO

Los primeros trabajos son de corte específicamente psicológico. En esta línea Cardoso y Correa (1996) constataron un paulatino descenso del nivel de aprendizaje y un aumento creciente de los grados de violencia de los estudiantes de Enseñanza Secundaria en los noventa. Esto los llevó a realizar un estudio de caso en un Liceo Público de Montevideo en el cual analizaron los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual, remarcan los autores, está relacionado tanto con aspectos socioeconómicos como afectivos y personales, destacando que no debe negarse en este proceso la influencia de la propia institución liceal en la generación de síntomas como la apatía y la violencia. Centrado en variables psicológicas, más específicamente, en la forma en que los procesos afectivos y cognoscitivos son afectados por la situación de pobreza, el estudio nos aporta un dato central: la relación existente entre *el descenso del*

nivel de aprendizaje, la presencia de conductas violentas y de problemas socioeconómicos. De ahí que, como dicen los autores: “...la educación hace síntoma” en la alta repetición y en los problemas de conducta.

A fines de los 90, encontramos dos investigaciones sociológicas. Un estudio del año 1998 implementado en dos Liceos Públicos de Montevideo¹¹ (Viscardi, 1999) y otro del año 2000 implementado en cuatro Liceos de Montevideo y del área metropolitana (Blanco, 2001). Partiendo de un marco conceptual que torna relativo – el fenómeno de la violencia en el espacio escolar así como el fenómeno criminológico; ambos trabajos procuran determinar conceptos propios de una Sociología de la Educación que permita abordar el fenómeno. Del análisis de ambos se desprende la existencia de fenómenos de violencia en el sistema educativo en Uruguay: en la presencia recurrente de agresiones verbales y físicas desde y hacia los integrantes de la institución, en los actos de depredación del patrimonio escolar y en la ruptura de normas sociales y de convivencia (Viscardi, 1999).

Retomando la noción de incivilidad de Charlot (1998) y Debarbieux (1999) se observa que, con relación al problema de la Violencia en los liceos la mayoría de los hechos observados responden en realidad a incivildades. Al analizar el conjunto de las sanciones escolares aplicadas en los Cuadernos de Conducta, podemos observar las diferencias en la emergencia del fenómeno: el 58% del total de las sanciones responden a incivildades (alteraciones del orden de la clase, inadaptación a normas sociales básicas, desinterés por la clase, infracción de normas escolares) y el 42% a violencias propiamente dicho (agresiones físicas y verbales hacia compañeros o hacia los docentes y depredaciones). La constatación no torna relativo el peso de aquellas conductas que se definen como propiamente violentas (agresiones verbales y físicas y depredaciones),

¹¹ Esta investigación tuvo por objetivos caracterizar los fenómenos de violencia en los centros educativos en Uruguay, determinar si existían diferencias institucionales en el tratamiento de la problemática que incidieran en su generación y reproducción y analizar las representaciones que tenían de la violencia en el liceo, directores, docentes, adscriptos y estudiantes.

pero muestra que estamos aún lejos de un panorama que permita homologar el conjunto de las violencias que emergen en el espacio escolar a “crímenes o delitos graves” (Viscardi, 1999).

Por el contrario, lo que se observa es sobre todo una crisis de convivencia, una dificultad para socializar a los jóvenes en el marco de los valores que la Institución tiene por objetivo impartir. En este sentido se ha encontrado que más que “alumnos violentos” hay grupos que cambian de comportamiento en función del docente a que se enfrenten. Esta dificultad de incorporar un patrón común de comportamiento y la extrema variación en función de la “personalidad del profesor” son factores que muestran la debilidad del sistema en imponer un orden y transmitir pautas de conducta a los estudiantes (Blanco, 2000).

De los trabajos se desprende que la violencia constituye un concepto relativo y relacional. efectivamente, desde el punto de vista de los alumnos la violencia en el liceo es – literalmente – violencia física entre compañeros, sea ella de tipo instrumental (robos o rapiñas por ejemplo) o expresiva (típicamente, las riñas por amores). Raras veces los alumnos incluyen en su definición la agresión hacia los profesores o las depredaciones del local de estudios: la violencia es amenaza, extorsión, golpe, insulto. Sin embargo, la polivalencia del concepto surge cuando comparamos estas definiciones y percepciones con aquellas de los docentes. Efectivamente, podríamos caracterizar la posición de los profesores con la idea de que “todo es violencia”. En este sentido, si bien algunas menciones se limitan a las agresiones verbales y físicas entre alumnos, otras las amplían de diverso modo incluyendo infracción de normas escolares y de convivencia, la alteración del orden de la clase y del liceo, el empleo de un lenguaje “vulgar” y el uso de indumentaria incorrecta. El punto de vista de los docentes es, entonces, mucho más abarcador respecto a lo que significa la violencia en los liceos, llegando en algunos momentos, a percepciones de exceso que desbordan el problema al identificar como violencia cualquier conflicto, desacuerdo, desorden o desencuentro de opiniones. Incluye, de este modo, el concepto de incivildades, concepto que supera el de las meras violencias físicas, las cuales son apuntadas por los alumnos (Viscardi, 1999).

Por otra parte, los profesores en conjunto, concuerdan en que la violencia es un problema real, que aqueja la vida diaria de las instituciones. Aquí, el rasgo que se destaca de forma general es el de que ésta es una violencia consuetudinaria ejercida por los jóvenes en un vínculo establecido a través del juego violento y de la agresión verbal y física permanente. Vínculo violento que, “para peor”, no es sentido como tal por sus protagonistas “que lo ven como algo natural”. Entre los estudiantes tal consenso no existe y para muchos de ellos la violencia no es un problema real de los centros educativos. Aunque es difícil delimitar hasta qué punto ello obedece a una naturalización del fenómeno por parte de los estudiantes, o a una percepción de exceso por parte de los docentes, la investigación muestra, de hecho, la emergencia de graves violencias dentro de los centros educativos.

En tercer lugar, en el trabajo de Viscardi, al profundizar en el conjunto de hechos que se hicieron presentes en los dos liceos investigados, se observó que la violencia tiene diferentes significados o, si se quiere, que las violencias cometidas tienen por meta atacar contra objetivos que son de diferentes tipos. Retomando la clasificación de Debarbieux (1999), podemos establecer que son tres los tipos de violencias que, combinados, explican en su conjunto la emergencia del fenómeno:

- I- Continuación de una violencia externa que se instala en el liceo. Ello se manifiesta en la presencia de conflictos que se explican por rivalidades establecidas a nivel del barrio, tales como los conflictos vecinales. Asimismo, se manifiesta en la acción de grupos de jóvenes cuya socialización se constituye tanto en el liceo como en el barrio y que muchas veces ejercen acciones violentas contra el liceo (la presencia de “bandas”, por ejemplo). Finalmente, en la existencia de situaciones en que el centro educativo es víctima de la violencia propiamente instrumental (como en el caso de los robos a estudiantes o docentes en la puerta del liceo por parte de personas ajenas al centro).
- II- Sociabilidad violenta entre jóvenes. Se trata de la presencia de un mecanismo de socialización que pasa por el uso de la

fuerza en una lógica ritualizada y que establece jerarquías dentro de los liceos. La relación con la violencia y las estrategias para preservarse de la misma forman parte de la vida escolar, generando en los alumnos una pauta de interacción paralela a la del liceo y que lleva incluso a la conformación de “tribus” o “bandas” en su interior.

- III - Conflicto escolar. Estos conflictos emergen en el intento de la institución y su personal por conservar el orden de la clase y del liceo; por preservar el respeto de normas sociales, escolares y de convivencia; y por llevar a cabo el plan de estudios que se propone impartir, haciendo valer los juicios escolares que la adjudicación de notas representa.
- IV - Un cuarto punto a agregar, que no forma parte de aquellos planteados por Debarbieux podría incluir los hechos de violencia ocurridos en el marco de las movilizaciones gremiales de los estudiantes (ocupaciones de los liceos), en que la interferencia de la fuerza policial a pedido de las autoridades de la Enseñanza dio lugar a hechos de violencia. En este sentido, entendemos que las demandas de los estudiantes también se vinculan a una dimensión política que no puede ser excluida y que si bien no forma parte de la reproducción de una violencia difusa, ya que tiene por meta reclamar a la Institución Educativa y a las autoridades gubernamentales, a dado lugar a la emergencia de conflictos y enfrentamientos serios dentro del Sistema Público de Educación.

Otro factor de importancia se encontró en las diferencias por asignaturas impartidas. Al analizar por área de conocimiento las sanciones de conducta impuestas por los docentes a sus alumnos, se encontró que existen diferencias¹² (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). De hecho, aquellos docentes pertenecientes al área de las Ciencias Exactas

¹² Constituyen la base de datos relevados en Viscardi, N. (1999) todas aquellas sanciones solicitadas en las dos instituciones en que se trabajó por parte de docentes, adscriptos y directores desde el inicio del año lectivo en marzo de 1998 y hasta fines de octubre de ese año.

y Naturales tienen en proporción una mayor tendencia a sancionar que aquellos del área de Ciencias Sociales y de Letras y Lenguas. En el total de las sanciones asignadas por los docentes, aquellas de los profesores del área de las Ciencias Exactas y Naturales responden al 37,9% del total, las de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades el 25,2% y las de los profesores de Idiomas y de Lenguas el 17,6%. Se encontró menor tendencia a sancionar por parte de las asignaturas del área Artística y Expresiva, cuyas sanciones representan el 15,3% del total (Viscardi, 1999).

Finalmente, los resultados de las investigaciones muestran que los centros estudiados no actúan del mismo modo frente a la problemática. En el primer trabajo, mientras en uno de los centros el total de estudiantes sancionados por parte de la institución representa el 26% de la población estudiantil total, en el otro el total de los alumnos sancionados representa un 19,5% del alumnado. Aquí, las explicaciones pueden situarse a dos niveles diferentes. De un lado, postulando que las características sociales del medio en que se encuentran los liceos inciden en las diferencias. De otro, situándose a nivel de los establecimientos; de que la gestión que los centros hacen del conflicto tiene incidencia en el fenómeno (efecto institución). En este caso, la selección de dos instituciones situadas en medios sociales similares no permite testar la primera hipótesis. En cambio, permite afirmar que la diferencia verificada se debe a un “efecto institución”, dada la homogeneidad del medio social (Viscardi, 1999).

3. LAS ACCIONES SOBRE LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EN URUGUAY

Existe un amplio conjunto de acciones que se han llevado a cabo para dar respuesta a los fenómenos de violencia en el sistema educativo uruguayo. En general, estas han partido de la Administración Nacional de Educación Pública, llevándose a cabo, en varias ocasiones, en colaboración con otras instituciones u organismos. Los programas de mayor nivel de generalidad se aplican en centros educativos en los que pueden haber diversos niveles de receptividad. Es por este motivo que incluimos también la perspectiva de los actores de los centros educativos en relación a las respuestas que deben darle frente a los problemas de violencia en los liceos ya que serán estos quienes, en cada caso, “receptionen” y “traduzcan” los objetivos de los diferentes programas.

PROGRAMAS CENTRALES DE INTERVENCIÓN (ANEP)¹³

Hemos iniciado la descripción a partir de las experiencias que se diseñan e instrumentan con recursos de la propia ANEP, para luego detallar aquellas que se realizan en coordinación con otras Instituciones externas al sistema. En el caso de las experiencias a nivel

¹³ La relevancia de los programas centrales e interinstitucionales de acción contra la violencia en la escuela se basaron en el Proyecto presentado por Fundared (2001) a la Licitación URU/98/007/069, «Apoyo a la implementación del Programa de Seguridad Ciudadana» y en material relevado en el Departamento del Alumno de Inspección de Enseñanza Secundaria, en colaboración con la Coordinadora del Departamento.

intra-institucional, se trata de experiencias que son instrumentadas desde los distintos subsistemas de ANEP. Las experiencias de nivel interinstitucional son aquellas que realizan los subsistemas de ANEP en coordinación con otros programas públicos o privados.

1. *Educación Primaria*. En primer lugar la *Capacitación a docentes de Educación Primaria* que se lleva a cabo desde el Consejo de Educación Primaria y la Federación Uruguaya de Magisterio. Desde 1995 a la fecha se llevan a cabo diversos niveles en Asesorías, Talleres, Cursos en los que se hace referencia a la temática de la Violencia. El proyecto se articula con el Instituto Nacional del Menor, la Comisaría de la Mujer y el Instituto Nacional de la Mujer y del Niño.

Con un alcance limitado a las Escuelas de Tiempo Completo (escuelas de la Reforma Educativa) se implementa el *Proyecto de fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad* a nivel de Educación Primaria en el MECAEP. El proyecto trabaja en 12 escuelas de Tiempo Completo ubicadas en los Departamentos de Montevideo, Canelones y Maldonado en contextos considerados como muy desfavorables. El programa cuenta con asistentes sociales y Psicólogos. En estas escuelas se priorizó la necesidad de “intervenir en las situaciones de violencia y agresividad de los niños/as”. Es así que se han implementado líneas de trabajo en este sentido en los distintos niveles de intervención: docentes, familias, niños/as y comunidad. En esta línea se han realizado experiencias de Proyectos de Convivencia, Acuerdos de Reparación así como talleres sobre “Derechos de los niños/as y adolescentes”, “Buen Trato” y Prevención de la Violencia Doméstica; todo ello con la meta de Prevenir las situaciones de violencia en la Escuela, la familia y la comunidad. Estas líneas de trabajo han tenido logros relativos según los contextos en los que está inmersa cada escuela, y según las dinámicas institucionales de éstas.

En esta misma línea, también MECAEP de Educación Primaria, implementa la *Capacitación a docentes en proyectos de convivencia en Escuelas de Tiempo Completo*. Se realizan cursos de capacitación que se instrumentan a través del dictado de cursos teóricos y del seguimiento de proyectos implementados en el ámbito del aula y del centro

educativo, junto con los Proyectos de Convivencia. Estos cursos y la implementación de los proyectos a nivel de Centro tienen por objetivos mejorar el clima de convivencia en las escuelas, y disminuir las situaciones de violencia.

En el programa también se incluye, focalizar en la formación docente. *“Todos los niños pueden aprender”* de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales del CODICEN. El Programa abarca 74 Escuelas seleccionadas como población de riesgo. Dentro de este Programa, el Equipo Multidisciplinario que trabaja los problemas de conducta y de malestar dentro de las escuelas, realiza talleres para Maestros de las escuelas que abarca este programa, con una frecuencia semanal desde 1998 a la fecha. Se publicaron Boletines de apoyo al mencionado Programa.

Desde la Inspección de Educación Primaria y junto con la Suprema Corte de Justicia se implementa el *Programa sobre Derechos y Deberes de los niños/as*. Implementado desde 1998, los objetivos del proyecto son los de trabajar sobre los Derechos de los niños/as y adolescentes y fomentar los valores de solidaridad, tolerancia y respeto, todo ello apuntando a mejorar el clima de convivencia en la escuela y prevenir las situaciones de violencia. En el año 2000 se realizó una actividad con todos los niños/as pertenecientes a las escuelas que abarca este programa en el departamento de Florida, donde se implementó una primera evaluación del mismo. Asimismo se realizó otra actividad de este tipo, con los maestros. En estas instancias se evaluaron los resultados del programa como muy positivos, ya que había mejorado la convivencia en las escuelas.

2. *Educación Secundaria*. Una de las primeras acciones implementadas desde el CODICEN es el *Área de compensación de “dificultades múltiples de aprendizaje”*. En el año 1986 se crean cuatro áreas de compensación para atender a los alumnos con dificultades especiales, que cursaban el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria. El área mencionada, que permanece en aquellos liceos que no han ingresado a la Reforma del Ciclo Básico de 1996, tiene como objetivo trabajar en pequeños grupos con aquellos alumnos que presentan dificultades específicas de conducta, problemas familiares y en su

entorno sociocultural. Esta área de compensación apunta a prevenir situaciones de violencia y de riesgo, a mejorar la integración lical y promover la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.

En el año 1993, el Consejo de Educación Secundaria instrumenta la *formación de Equipos Multidisciplinarios* de Asistentes sociales y psicólogos en algunos Liceos de Montevideo y Canelones. Dichos Liceos se consideraron en ese momento como Liceos de Riesgo, luego se denominaron como Liceos de Zonas de Riesgo, y posteriormente como Liceos de Atención Prioritaria. En la actualidad, estos equipos están desempeñando su apoyo a la Dirección en casi todos los Liceos de Primer ciclo de Montevideo y de Canelones. Los equipos se desempeñan en las instituciones educativas teniendo como uno de sus cometidos implementar acciones tendientes a la prevención de la violencia así como la de intervención en situaciones conflictivas, ya sean individuales o grupales. Para el cumplimiento de estos objetivos se instrumentan estrategias de intervención a nivel grupal, familiar y/o de trabajo en red con la comunidad.

En Junio de 1996 la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales del CODICEN crea la *Comisión de Prevención de la Violencia en Educación Secundaria*. La misma constituye un equipo de respaldo a las Direcciones de los Centros Educativos ante situaciones de violencia para los tres subsistemas, Primaria, Secundaria y UTU. Para cumplir con este objetivo, la Comisión ha instrumentado reuniones con Directores y Profesores Orientadores Pedagógicos del Ciclo Básico con el fin de recabar información y demandas puntuales de apoyo a situaciones especiales. Asimismo, ha priorizado la Formación Permanente de los técnicos integrantes de los Equipos Multidisciplinarios (Psicólogos, Asistentes Sociales y Profesores Orientadores Pedagógicos) residentes en los Liceos considerados de atención prioritaria de Montevideo y Canelones, con jornadas mensuales de una duración de 4 horas aproximadamente.

En el año 2000, dentro de la Inspección Docente del Consejo de Educación Secundaria se crea el *Departamento del Alumno*. El mismo es un Departamento de referencia para los equipos de dirección y los alumnos ante situaciones que afecten la integridad física y moral del educando. Sus objetivos son coordinar acciones entre los distintos

grupos de trabajo existentes en el momento, a saber: Equipos de Dirección, Consejo, Inspección, Grupo coordinador de los Equipos Multidisciplinarios, PEPSA, etc. Asimismo, se procura articular estrategias de acción con departamentos de atención al alumno de ANEP, Bienestar estudiantil, Departamento de Diagnóstico, Gerencia de Programas Especiales y Gerencia de Innovaciones educativas. Fuera del sistema educativo, se procura generar una red de sostén social con instituciones gubernamentales y no gubernamentales: Ministerio de Salud Pública, Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Cultura y ONGs. Por otra parte, se propone relevar información a efectos de orientar las acciones de intervención desde la atención preventiva, de detección y derivación especializada y divulgar la existencia de los nuevos recursos disponibles a los centros educativos generando espacios de información y participación de los alumnos.

El Departamento del Alumno lleva a cabo algunos proyectos con recursos propios y otros en colaboración con instituciones externas. Sus líneas de trabajo son las siguientes: 1) Integración de alumnos con capacidades diversas; 2) Contención y asistencia a alumnos en situación de emergencia social (desertores del sistema); 3) Contención, asistencia y tratamiento pedagógico-didáctico a jóvenes desertores en situación de marginación. En este marco se implementa el *Proyecto Casa Joven*, junto con la Red de Casas Jóvenes del INAME, el CECAP y el Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Educación y Cultura. El objetivo del mismo es procurar la reinserción y de baja de los Índices de deserción en el Sistema de Enseñanza Secundaria. 4) Servicio educativo a aspirantes a cursos en situación de reclusión. Los programas y proyectos que coordina y ejecuta son los siguientes:

- I - *Proyecto Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en centros educativos en materia de prevención de violencia y socialización efectiva* (Programa de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior). El objetivo del proyecto es el de preparar a los docentes de las instituciones de enseñanza pública para transmitirle a los alumnos de Primaria, Secundaria y UTU valores de tolerancia, respeto mutuo y convivencia pacífica en los Centros Educativos. El docente, en este

emprendimiento, es visto como el sujeto más importante para transmitir estos valores. El proyecto es financiado con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo y ejecutado por la ONG Foro Juvenil.

- II - *Proyecto “Aprender a Decidir”. Educación de Resonancia comunitaria en Salud Sexual y Reproductiva para adolescentes y adultos* (junto a la ONG Defensa de los Niños Sección Uruguay). Se procura brindar educación en sexualidad a adolescentes para superar las condicionantes que impone el proceso de socialización de género que da lugar a la generación de una educación sexista y a la reproducción de las desigualdades de poder¹⁴.
- III - *Convenio para la prevención del consumo problemático de drogas* (Junto con el Ministerio del Interior – Junta Nacional de Drogas – Ministerio de Salud Pública – Gerencia de Programas Especiales de la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa del Consejo Directivo Central de la ANEP). Se procura coordinar acciones a los efectos de formular estrategias comunes consensuadas para la prevención y atención de problemáticas vinculadas al uso de drogas en el ámbito de la Enseñanza Media, mediante la realización de programas de sensibilización y capacitación del personal docente y no docente de los centros educativos dependientes del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU) y la extensión de dichos programas a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente y Centros Regionales de Profesores. El convenio entró en vigencia en el año 2002.

¹⁴ En la actualidad, y en esta línea temática, se está elaborando un proyecto a nivel nacional entre el Instituto Nacional de la Mujer y del niño del Ministerio de Educación y Cultura, el Instituto Nacional del Menor, el Instituto Nacional de la Juventud y la ANEP (Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional). El mismo consiste en la generación de un plan nacional para una sexualidad saludable, centrado en la educación en valores y en diferentes dimensiones: social, biológica y psico-afectiva.

IV - Proyecto “*Acciones sobre las enfermedades sociales*”, junto con la Unidad Nacional de Medicina Familiar ASSE-MSP, PEPSA-UNAMEFA. Se procura asesorar a los Directores, Profesores, Administrativas y Personal de Servicio acerca de cómo implementar áreas educativas de protección de la Salud en las instituciones educativas y comunidades adyacentes. El médico de familia, conjuntamente con los equipos de apoyo de los liceos, buscará un enfoque médico social comunitario y su inserción como colaborador de los proyectos de Centro Educativos ya existentes en los liceos en materia de salud. La implementación del Plan estará a cargo de los directores de los liceos.

Finalmente, el *Departamento de Diagnóstico Integral* dependiente de la gerencia de Proyectos Especiales y Experimentales del CODICEN desarrolla las actividades de un Equipo Interdisciplinario que atiende a niños y adolescentes con trastornos de personalidad y de comportamiento. Desde allí se realizan actividades de prevención y atención, dirigidas a la población escolar, las Escuelas y las familias, de Montevideo y el Interior, vinculadas a la violencia y al problema de conducta. Las estrategias de trabajo del equipo interdisciplinario son tanto abordajes institucionales, como grupales e individuales, con apoyo en red de los recursos comunitarios y del sistema Educativo. Este equipo también coordina talleres para maestros en Montevideo y en el interior del país así como la realización de boletines de apoyo para los docentes.

PROGRAMAS INTERINSTITUCIONALES

En primer lugar, encontramos el proyecto *Comunidad de Aprendizaje* que se implementa entre la Intendencia Municipal de Montevideo, el Programa de Adolescentes de la Facultad de Psicología y el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional de la ONG El Tejano. Desde 1998 a la fecha se desarrollan actividades en dos Escuelas de Enseñanza Primaria y un Liceo de

Enseñanza Secundaria. Tanto las escuelas como el Liceo se encuentran ubicados en la zona de Nuevo París y Cadorna. Este proyecto tiene como objetivos “Mejorar el clima de convivencia en los centros educativos trabajando a nivel del vínculo y fortalecer la inserción de los Centros Educativos en las Redes Comunitarias”, a través del trabajo con los docentes, niños/as, jóvenes, familias y la comunidad. La Reforma Educativa permite trabajar con los jóvenes en un espacio diferente, como lo es el Espacio Adolescente. Desde allí se ha trabajado la metodología de taller, juegos y dramatizaciones de las temáticas de sexualidad, enfermedades de transmisión sexual (ETS), género, drogas, violencia, resolución de conflictos y como eje transversal de la propuesta, se apuntó al trabajo en lo que se refiere a los vínculos y la convivencia. Se trabajó la tolerancia, la diferencia, la capacidad de escuchar, el trabajo en equipo, y la mediación. En estos grupos también se comenzó a trabajar los acuerdos de convivencia y de reparación. En lo que respecta a los logros alcanzados se puede evaluar que se han advertido logros fundamentalmente entre pares y que esto ha mejorado la convivencia tanto en las Escuelas como en el Liceo.

Desde la órbita estatal, el Ministerio del Interior a través de la *Dirección Nacional de Prevención del Delito*, en la División Mujer y en la División Adolescentes trabaja en Centros Educativos situados en contextos críticos. En lo que respecta a Primaria realiza una intervención fundamentalmente en los casos de ausentismo y apoyo a las situaciones de violencia familiar. En el ámbito de secundaria se han realizado actividades en respuesta de algunas Direcciones liceales, así como en la UTU se han comenzado actividades con el cuerpo Directivo fundamentalmente en lo que atañe a la prevención de conductas de riesgo vinculadas al alcoholismo y a las drogas.

La ONG El Faro ha realizado actividades a nivel de Enseñanza Secundaria a través del *Proyecto Centro EL FARO*. Este es un centro de atención a mujeres jóvenes víctimas de maltrato y abuso sexual. Este proyecto ha realizado actividades de taller con Profesores Orientadores Pedagógicos, Asistentes Sociales y Psicólogos de los Equipos Multidisciplinarios pertenecientes a Liceos de Enseñanza Secundaria (de Montevideo y Canelones) en el local del Centro EL

FARO. Asimismo se han realizado algunas intervenciones puntuales y talleres en los Centro Educativos.

Finalmente, encontramos el *Programa Universitario Apex-Cerro*, Programa de Atención Primaria y Extensión. Entre los años 1993 y 1996 se desarrollaron actividades en diferentes niveles vinculados al Subprograma "*Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Conducta en niños escolares*". Estas actividades fueron: a) Talleres para maestros y universitarios de la zona, en temas emergentes en la zona del Cerro: Violencia y Agresividad en las escuelas, Patologías de la Conducta en niños, Desarrollo neuropsicológico del niño, Lenguaje, Psicomotricidad, Estructuración psíquica en sectores de pobreza, Trauma psíquico y Violencia, Maltrato infantil, Prevención en salud mental infantil, etc; b) Investigación -Acción en una Escuela Pública de Requerimientos Prioritarios. Trabajo en medidas compensatorias a los problemas de aprendizaje y conducta; c) Descripción de una población de niños al ingreso escolar, en una zona de pobreza crónica.

En suma, el panorama global sobre las acciones referidas a violencia en la escuela muestra algunas particularidades en Uruguay. En lo que refiere a la cobertura regional, la mayoría de las acciones parecen ubicarse en centros educativos de Montevideo y de Canelones. Aunque esto obedece al hecho de que la mitad de la población del país se concentra en estos departamentos, parecería que hay una falta de atención a los demás centros educativos del país. Por otro lado, aunque gran parte de las acciones se sitúan en el ámbito de la Enseñanza Media, un conjunto importante de ellas atiende la realidad de la Enseñanza Primaria.

Los programas muestran diversos focos de la atención que brindan. En varios de ellos, el centro de la acción es el propio alumno, como en el caso del área de Compensación de dificultades múltiples de aprendizajes, del Programa de Derechos y Deberes de los niños/as, del Departamento de Diagnóstico de la Gerencia de Programas Especiales o del programa "todos los niños pueden aprender". En otros casos, el objetivo del programa es el apoyo a la actuación del Liceo y sus Docentes y Directores, como es el caso de los Equipos Multidisciplinarios y de la Comisión de Prevención de la Violencia. Otra línea la constituyen aquellos programas que procuran incidir

en la formación del docente, como es el caso del Programa de Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en centros educativos en materia de violencia del Programa de Seguridad Ciudadana / Bid – uno de los proyectos más ambiciosos en la actualidad, de la Capacitación a Maestros de Educación Primaria y del Mecaep en Escuelas de Tiempo Completo. Finalmente, en algunos casos se procura el fortalecimiento del trabajo en Red, con otros actores sociales, como en el caso de los diversos proyectos que implementa el Departamento del Alumno, el programa Mecaep, el Departamento de Diagnóstico de la Gerencia de Proyectos especiales y el Programa Comunidad de Aprendizaje. El Departamento del Alumno y el Programa Apex fueron los únicos que promovieron investigación sobre el tema.

En lo que refiere a la implementación de estas acciones, la manifestación histórica del fenómeno, que emergió en la década de 1990, hizo que a medida que fueran aumentando las acciones implementadas a lo largo del periodo, las mismas se aunaran a los mecanismos institucionales que la Reforma Educativa puso en pie. Ello responde en parte al hecho de que uno de los objetivos de la Reforma es el de fortalecer el Sistema de Educación Pública como sistema de integración social, en el que el problema de la violencia en la educación pasa a ser una manifestación central de los nuevos problemas sociales que la educación enfrenta. En este sentido, el eje de acción supone el fortalecimiento de instrumentos pedagógicos, del trabajo de articulación en redes, de la capacitación a docentes y de la atención a estudiantes, de aquellos centros situados en contextos críticos. En el caso de la Educación Primaria ello se produce a través de las Escuelas de Tiempo Completo, básicamente. En el caso de la Educación Secundaria, a través del fortalecimiento de las instancias de gestión, del espacio expresivo y de los Equipos Multidisciplinarios como nuevo instrumento de la Reforma Educativa, que sirven de nexo entre las instancias centrales de coordinación y los centros educativos en lo que refiere a la atención de las problemáticas sociales. Tanto la Comisión de Prevención de la Violencia como el Departamento del Alumno se basan en el trabajo con estos equipos.

MÁS ALLÁ DE LOS PROGRAMAS: LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

Es importante tener en cuenta que, más allá de los programas específicos que procuran dar respuesta a los fenómenos de violencia, cada una de las acciones se implementa en centros que tienen climas y reacciones diferentes. A nivel micro, sobre la base del estudio de caso desarrollado en dos liceos de Montevideo (Viscardi, 1999) puede decirse que el panorama que brindan las instituciones muestra que no existe acuerdo por parte de los centros en lo que refiere a las alternativas de hacerle frente a los hechos de violencia que emergen. Esta constituye una constatación fundamental a la hora de evaluar qué impacto pueden tener los diversos programas y acciones que, más allá de sus cometidos, dependen para su éxito, de la aceptación y comprensión de los actores que habrán de implementarlos. En este sentido, la comprensión de la lógica de los actores es una variable básica a la hora de definir las posibilidades de aplicar determinadas acciones.

El panorama encontrado en los centros estudiados puede describirse a través de cuatro reacciones o respuestas básicas que coexisten simultáneamente entre los docentes: la frustración muchas veces unida a la severidad o represión disciplinaria (aplicación del Reglamento de Conducta para resolver los conflictos); remitir los alumnos problemáticos para una consulta psicológica; la acción a nivel de aula intentando adaptar los contenidos del curso y finalmente la acción a nivel de la comunidad, con los padres de los alumnos. Estas respuestas representan a grandes rasgos los puntos de vista de los responsables de la institución. Las mismas muestran la disparidad de alternativas manejadas y la falta de una discusión institucional respecto a los criterios que deben seguirse. En un sistema en que los docentes y adscriptos están limitados por la falta de tiempo y el enorme alumnado de que se encargan, se hace muy difícil implementar soluciones negociadas frente a casos de gravedad que en su mayoría exigen de respuestas inmediatas. Por este motivo, en muchos casos la sanción disciplinaria aparece como la forma básica de gestión del conflicto y de reacción frente a hechos violentos (Viscardi, 1999).

Por otra parte, estas diferencias se traducen en lo que la Profesora Graciela Infanzón, Coordinadora del Departamento del Alumno de la Inspección Docente del Consejo de Educación Secundaria, denomina como capacidad de “Liderazgo Pedagógico” de los centros. En este sentido, se entiende que un elemento clave para la aplicación exitosa de las diversas estrategias de intervención es el perfil del Director, el cual puede oscilar entre un perfil más administrativo o más pedagógico. Según la Coordinadora del Departamento del Alumno:

Algunos directores tienen un perfil más administrativo, buscan tener el centro en orden y hay una escasa participación de los alumnos en la elaboración de las normas y en la disposición de los espacios de escucha. El énfasis está puesto en el control, y esa dinámica produce el efecto de vaciar el espacio pedagógico, estimulando el espíritu fiscalizador y la demanda de sanciones. Esto se produce cuando el Director procura ser el aplicador “prolijo” de un currículo prescrito. El currículo es una norma, pero requiere dinamizar los espacios pedagógicos.

El director con Liderazgo Pedagógico transforma toda situación de conflicto en una situación educativa, apuntando a la comunicación. Encontramos así los liceos con perfil pedagógico propio, en los que suele ser bajo el índice de fracaso escolar y de deserción, todo ello vinculado al trabajo con los padres y a la construcción de una comunidad educativa.

A nivel general, se observa la necesidad de un diagnóstico global acerca de la implementación y del impacto que tienen las diversas acciones, proyectos y programas en curso para enfrentar la Violencia en el Espacio escolar en Uruguay. Dicho diagnóstico permitiría tener una visión de conjunto acerca de cuáles son los programas de mayor aceptación y mayor eficiencia frente a la problemática. Ello debería complementarse con un análisis respecto al “clima de centro” frente a la emergencia del problema: la importancia del perfil del centro y de los proyectos que cada institución construya es determinante a la hora de implementar – o desconocer – las herramientas existentes y disponibles. De este modo, un diagnóstico global de las tendencias existentes en cada centro y de las razones que puedan explicar estos tipos de comportamientos, permitiría predecir el éxito de las acciones y programas a implementar.

4. CONCLUSIONES

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

En general, los datos generados desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se refieren a percepciones del fenómeno. Aunque permiten alcanzar un panorama general y vincular el fenómeno con otras variables explicativas, al permanecer en el momento “subjetivo” de la medición (la opinión o percepción), imposibilitan una comparación objetiva en la medición. De este modo, entendemos que se hace necesario implementar una serie de instrumentos que permitan conocer a fondo la problemática, estableciendo claves regionales, sociales e institucionales (incluyendo tanto el análisis de las instituciones públicas de educación como de las privadas) que permitan un abordaje integral de las mismas y una mejor implementación de las acciones y programas que buscan enfrentar la violencia en el sistema educativo en Uruguay. Asimismo, dichos instrumentos de medición permitirían comparar la realidad uruguaya con la de otros países tanto en la región como a nivel internacional, lo que ayudaría a comprender tanto las particularidades del caso uruguayo, como las semejanzas con otros países.

Del análisis esbozado se desprende que los factores que, a nivel social, inciden más en la percepción de violencias en los estudiantes se vinculan a la región del país y al medio sociocultural en que se insertan los liceos. La primera dimensión se relaciona con la mayor o menor presencia de hechos de violencia en las distintas regiones, que parecería reflejarse en la percepción diferencial de violencias en los centros educativos. En relación a la segunda, la presencia de

desigualdades sociales al interior del centro escolar aumenta la percepción de violencias entre los alumnos.

Por otra parte, la influencia del tamaño del establecimiento (a mayor tamaño, mayor percepción de violencias) y del tipo de establecimiento (mayor percepciones de violencia en liceos públicos) constituyen variables que muestran la conformación de trayectorias escolares desiguales en Uruguay, conformación que tiene incidencia en la producción del fenómeno. En este sentido, son los establecimientos públicos los que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad frente a la problemática de la violencia.

Las diferencias del punto de vista de alumnos y profesores muestra que la violencia es un concepto relacional y no estático, es decir, inherente al fenómeno. Ello explica la necesidad de trabajar con un concepto amplio de la misma, partiendo de que ella no tiene una esencia ya que lo que es percibido como uso de la fuerza y la coerción por unos puede no serlo para otros. Estas diferencias giran en torno a las situaciones que ocupan los agentes en el sistema de posiciones del espacio escolar y social, y a las concepciones – siempre históricas – que estructuran su comprensión de lo que es el vínculo con el otro.

Los hechos observados en el espacio educativo liceal muestran la existencia de fenómenos graves que obstaculizan seriamente la acción pedagógica y que no pueden ser negados si se quiere llevar a cabo la tarea de transmitir normas sociales y conocimientos a los más jóvenes. En comparación con lo que se entiende como violento en general (presencia de crímenes y delitos), las instituciones escolares representan, de todos modos, espacios de bajos niveles de inseguridad, dado que la mayoría de los hechos catalogados como violencias son, en realidad, incivildades: ruptura de normas escolares y de convivencia. En este sentido, lo que la Violencia en el Espacio Escolar muestra es, sobre todo, una crisis de la eficacia socializadora de la escuela, que se traduce en la dificultad de la organización por transmitir normas y valores.

Por estos motivos, este fenómeno no solamente “viene de afuera”, como producto del aumento de la violencia en la sociedad y de sus diferentes manifestaciones en los jóvenes que muchas veces

son protagonistas de las mismas, sino que también se construye al interior del propio espacio escolar. Siendo que la política para el tratamiento de los hechos de violencia difiere al interior de las instituciones y entre las áreas de conocimiento, los conflictos son gestionados, canalizados y vividos de modos diferenciales y en este sentido, el centro educativo participa de la construcción social del fenómeno. En los estudios más globales, la relación existente entre la disconformidad con el liceo y la percepción de fenómenos de violencia refuerza estas conclusiones. Por ello es necesaria la creación de un clima escolar que permita la tarea pedagógica estableciendo el diálogo, generando normas de convivencia establecidas y reconocidas por todos sus integrantes y transformando los conflictos que emerjan en instancias para el crecimiento personal y colectivo.

SOCIEDAD Y ESCUELA EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR.

La violencia que se produce en el espacio escolar se vincula a la articulación existente entre escuela y sociedad. Por ello, es necesario detenernos en algunas dimensiones que se refieren a la construcción social de la conflictividad escolar tanto en el vínculo docente – alumno como en la articulación escuela – sociedad. En lo que hace a la relación docente – alumno. Aunque amparados en la distancia que confiere la situación de adulto – profesor al interior del centro y en relación a los jóvenes – alumnos, los profesores no se encuentran ajenos o insensibles a las configuraciones de clase de los estudiantes. Fuera del proceso ya largamente descrito por Bourdieu vinculado a la violencia simbólica por el cual se tiende a otorgar juicios escolares positivos a aquellos estudiantes que tienen códigos de clase media, muchas veces los docentes perciben como agresiones o violencias; conductas asociadas a los códigos de lenguaje y de uso del cuerpo de los sectores sociales más populares.

Conjugado esto a la formación docente que reciben los profesores y maestros, que los prepara para trabajar con estudiantes de clases medias, este conflicto se potencia exacerbando la vivencia

conflictiva del vínculo con los alumnos, vivencia creciente entre los docentes. El desajuste existente entre las expectativas laborales de los docentes, determinadas por la formación y preparación recibidas, y lo que a diario hallan en el salón de clases se constituye en explicación básica de un conjunto de conflictos presentes en la relación profesor-alumno (Viscardi, 1999). En una tradición de enseñanza en que el vínculo educativo está edificado, como lo dice Debarbieux (1999), bajo el símbolo de la palabra, de la escucha, del orden y del respeto que el profesor representa. La violencia está constituida por lo que es sentido como el desinterés, la falta de respeto y de motivación de los estudiantes, acrecentado todo ello por la desvalorización social de la profesión docente (Weber, 1997), que refuerza este conflicto.

En lo que se refiere a la relación docente alumno, también el establecimiento del juicio escolar está presente en la gran mayoría de los desencuentros (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). El peso decisivo de los juicios en la conformación de trayectorias escolares adquiere toda su significación por el lazo existente entre trayectorias educativas y trayectorias sociales: trayectorias escolares de fracaso que en la mayoría de los casos, están vinculadas a la reproducción de desigualdades y exclusiones sociales. Por tanto, siendo claves como anticipo de las posibilidades de inserción social en los jóvenes de sectores populares, es natural que se constituyan en uno de los centros del conflicto (Peralva, 1997).

En lo que se refiere a la articulación escuela – sociedad, la violencia en el espacio escolar en Uruguay se vincula a la crisis social que vive el país y que se expresa en las altas tasas de desempleo, en el aumento de los fenómenos de pobreza, en los efectos sociales que afectan la estructura del retiro del Estado y de la falta de políticas públicas universales. La presencia creciente en el sistema educativo de sectores sociales que viven en condiciones de pobreza o exclusión lleva a la necesidad de seguir profundizando en el análisis de un mundo emergente y culturalmente asociado al antagonismo violento, al desconocimiento de las reglas básicas de sociabilidad y respeto mutuo, cuestión central en lo que se refiere a la problemática de la violencia en la educación. Dado que, tal como lo plantea Tedesco

(1999), la equidad que puede hacer alcanzar la educación sólo se produce sobre ciertas bases de desarrollo social, la problemática de la violencia en los liceos se constituye como una expresión de las dificultades que encuentra la educación en la sociedad uruguaya actual para llevar a cabo sus objetivos.

Asimismo, como es sabido, una de las funciones centrales de la escuela es habilitar el ingreso al mundo del trabajo, siendo una de sus funciones principales el otorgamiento de créditos escolares que capacitan para el mundo laboral. (Dubet, Martucelli, 1996) En sectores populares, como se ha señalado (Auyero, 1993), muchas veces esta función pasa a ser la principal: sólo tiene sentido soportar largas jornadas escolares por la necesidad de tener un trabajo, especialmente en contextos en que el mundo escolar se aleja mucho del mundo cultural de origen. Ahora bien, en sociedades en las que el desempleo masivo cuestiona la capacidad de la escuela de asegurar el ingreso al mundo del trabajo, muchos jóvenes ya no atribuyen sentido al hecho de proseguir sus estudios, aunque de hecho, la carencia de educación consolide evidentemente trayectorias de exclusión. Muchas veces, inclusive, esta “incapacidad” del sistema (que no es del sistema educativo sino de la propia sociedad), es encontrada como justificación de trayectorias delictivas que aumentan como estrategia de sobrevivir en contextos de carencia de trabajo.

Familia y educación se vinculan estrechamente, sin embargo, es necesario precisar de qué modo. A nivel de su composición estructural, encontramos un gran aumento de hogares monoparentales dirigidos por la mujer. Esto configura un nuevo panorama en relación a las condiciones de reproducción biológica de la sociedad y a la estructura de los hogares que se hacen cargo de esa reproducción: en Uruguay el 43% de los niños que nace pertenece al 23% de los hogares más pobres. A su vez, un porcentaje significativo de ese 43% de niños son hijos de madres adolescentes (Filgueira, 1996; Lournaga, 1995). Dado que el sistema de Educación Secundaria está expandiéndose mediante el ingreso de los sectores más necesitados, la constatación de esta realidad no deja de “sorprender” a los docentes. Y muchas veces, las dificultades enfrentadas por estos hogares y que se traducen en varios conflictos no son interpretadas como problemas

sociales sino estigmatizando a los responsables del hogar y culpabilizándolos por su situación.

Por otra parte, a nivel cultural, emergen nuevos patrones familiares que difieren del modelo de la familia compuesta por padre, madre y hermanos, influyendo en esto, sobre todo, la aceptación social y ampliación del divorcio, lo cual da lugar a nuevas configuraciones familiares. Esto hace a una “crisis” del modelo tradicional de la familia sobre el que la escuela estableció su patrón de relacionarse. Muchas veces, se culpa a la familia por los problemas de violencia en la educación, entendiendo que son los “hijos de padres separados” los que más problemas tienen. Sin embargo, esta visión traduce sobre todo las dificultades de la escuela para adaptarse a los patrones familiares actuales ya que, de hecho, hasta ahora nada permite demostrar que en los hogares “tradicionales” existan menos conflictos que en los “no tradicionales”.

Complementando lo anterior, debe señalarse que los valores que la familia transmite y que son muchas veces relaciones dominadas por la agresión, el rechazo y la hostilidad o la valorización de comportamientos agresivos, están innegablemente en el origen de conductas violentas en la escuela. Padres incapaces de ofrecer una coherencia entre sus conductas y sus verbas, modelos eficaces de comunicación y de resolución de conflictos y la falta de oportunidades equitativas para todos los miembros de la familia, favorecen comportamientos que en la escuela se denominan como “antisociales” (Hébert, 1991). Sin embargo, esta dimensión no depende ni de la inserción de clase, ni de la conformación del hogar, sino de factores internos y conflictos propios de cada trayectoria familiar.

ENFRENTAR LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN DESAFÍO SOCIAL

Es preciso valorizar las respuestas institucionales a las violencias que emergen en el espacio escolar, un problema vivido cotidianamente, que puede dar en situaciones de extrema gravedad y a las que el sistema precisa dar respuesta desde su gestación. Es

necesario reconocer los mecanismos sociales – muchas veces de exclusión – e institucionales que actúan sobre los jóvenes y dan en la emergencia de hechos de violencia dentro del espacio escolar, mecanismos que a menudo son reproducidos en el recinto educativo por vía de las exclusiones escolares. Sin embargo, es necesario recordar que los actos que los alumnos protagonizan muchas veces realmente transforman a sus colegas y a los docentes en víctimas. Esto hace que no pueda negarse la importancia de estos hechos y que deban tomarse resoluciones frente a acciones muchas veces intolerables para aquellos que las sufren (Debarbieux, 1999).

La formación docente (fortalecida en muchos de los programas implementados en Uruguay) es una de las vías para repensar la escuela, aunque sin transformarla en la clave de los cambios que se consideran imprescindibles y que se sitúan en el ámbito político y económico. En la situación actual, si bien se llama a la responsabilidad y el compromiso docente, se observa simultáneamente el deterioro de sus condiciones materiales de trabajo. Tal como ocurre en diversos países de la región, los conflictos estructurales están signados por el deterioro de los sueldos docentes que muchas veces coloca las remuneraciones por debajo de los sueldos mínimos, la persistencia de la población no escolarizada a nivel de educación media cuya incorporación requiere del crecimiento de esos planteles docentes, una estrechez presupuestaria instalada desde los años 70 y una cultura política propensa a la negociación participativa (Birgin, Dussel, Duschatzky, Tiramonti, 1998; Weber, 1997)

En Uruguay, el conjunto de respuestas institucionales procuran sobreponer a los actos de violencia, y a las respuestas coercitivas que muchas veces reciben, un sistema de acción basado en la negociación y el diálogo. Existen diversas técnicas implementadas parcialmente en Uruguay y en otros países, tales como las técnicas de la mediación y el establecimiento de un código de convivencia, que pueden contribuir a esta tarea. Pero el problema de la violencia en el medio escolar no puede atacarse desde la acción que procede de los centros. Así, se hace imprescindible el fortalecimiento de las acciones institucionales y centrales existentes y llevadas a cabo en la actualidad, lo cual, desde nuestro punto de vista, supondría:

- el fortalecimiento de programas integrales de acción, que incluyan la articulación entre el sistema educativo, los centros educativos, las autoridades de dichos centros, los alumnos y la comunidad del centro. En este sentido, la mayoría de los programas tiene como objetivo de sus acciones únicamente uno de estos niveles.
- La definición de líneas de trabajo duraderas, de modo de ir generando una política sostenida en la materia.
- Para la generación de una política sostenida e integral, se necesita también de una ampliación de la cobertura de estas acciones al conjunto del país, dado que las mismas se encuentran en general circunscriptas a los Departamentos de Montevideo y Canelones.
- Asimismo, se necesita ampliar la cobertura al conjunto de los centros educativos que no han pasado por el proceso de Reforma, y en los que es menor la cantidad de acciones implementadas.
- Por otra parte, si bien existen algunos programas puntuales en Educación Primaria, también se hace necesario ampliar el radio de las acciones de prevención a este nivel, y de forma coordinada con las de Educación Secundaria, que podrían constituirse en continuación de estas.
- Finalmente, fortalecer la investigación en el tema dado que la carencia de datos globales (magnitud de las violencias en los centros, diferencias institucionales, diferencias regionales, etc.) dificulta la delimitación de necesidades y la orientación de las acciones.

En el ámbito de Educación Secundaria, el Departamento del Alumno constituye un avance significativo en ese sentido, dado que ha procurado concentrar una serie de acciones y proyectos e implementar líneas definidas de trabajo, que articulan desde las técnicas específicas de prevención de la violencia (técnicas de la mediación), hasta el trabajo en redes – con la comunidad del centro y con otros actores de la sociedad civil y del Estado –, además de profundizar la Formación Docente a través de cursos y Talleres y

del Programa de Fortalecimiento a la Formación Docente del BID, que supervisa. Sin embargo, las debilidades de su modelo parecen radicar en la excesiva dependencia del perfil del centro educativo para la aplicación de sus políticas y de la falta de Recursos Humanos y Materiales para implementar el conjunto de estas acciones.

En suma, si bien se está trabajando intensamente en la problemática a diversos niveles, el panorama general parece estar marcado por una multiplicidad de acciones que, en su totalidad, resultan muy fragmentarias. En este contexto, y en un marco en que las condiciones sociales, económicas y políticas favorecen los factores que inciden en la generación de violencias al interior del espacio escolar, la naturalización del fenómeno puede constituirse en una “salida” al problema. Estigmatizando en tanto “liceos violentos” a los centros que sufren esta problemática en vez de mostrarla como resultado de un complejo conjunto de determinantes y problemáticas sociales, pueden reforzarse respuestas coercitivas de implementación más “rápida” y “sencilla” que las que se instalan en los programas y proyectos institucionales o de centro que son de gran complejidad, exigiendo alta dedicación de recursos humanos, de recursos materiales y de tiempo. En este sentido, medidas tales como enrejados de los locales, policías en su interior y aplicación rigurosa del sistema de disciplina, dispensan a un conjunto de actores sociales y políticos del necesario debate. Y por esta vía, siendo que en la mayoría de los casos son las instituciones públicas las que más sufren los problemas de violencia, serán otra vez los sectores sociales más necesitados y los que asisten a la educación pública quienes sufrirán más los efectos de este modelo, ampliando las desigualdades sociales de la sociedad y contribuyendo a su fragmentación.

5. BIBLIOGRAFÍA

ANEP. *Comisión de prevención de violencia en educación secundaria*. Montevideo: Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, 1996.

_____. *Compendio de normas vigentes: normas relativas al ciclo básico de educación media*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, 1998a.

_____. *Compendio de normas vigente: normas relativas a los alumnos*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, 1998b.

_____. *Tabulación de las encuestas de opinión aplicadas a los alumnos*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Inspección Docente, Departamento del Alumno/a, 2002b.

_____. *Tabulación de los datos aportados por los directores en la ficha de relevancia*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Inspección Docente, Departamento del Alumno/a, 2002c.

_____. *Violencia en los centros educativos*. Montevideo: Ciclo Básico, Consejo Directivo Central/División de Planeamiento, 1995.

_____. *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP, 2002a.

_____; MESyFOD; UTU/BID. *Cuántos somos y qué sabemos: censo nacional de aprendizajes en los terceros años del ciclo básico de educación media 1999*. In: _____. *Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes*. Montevideo: CODICEN, MESyFOD, UTU/BID, 2000.

AUYERO, J. *Otra vez en la vía: notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires: Espacio, 1993.

BAYCE, R. *Sistema educativo y crisis nacional*. Montevideo: FCU, 1987. (Ficha; 267).

BIRGIN, A; et al. *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel, 1998.

BLANCO, E. *Resistencia al control en educación secundaria: una investigación de centros educativos en Montevideo y área metropolitana, año 2000*, monografía final. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS, UdelaR, 2001.

CANDAU, V; LUCINDA, M; NASCIMENTO, M. *Escola e violência*. Río de Janeiro: DP&A, 1999.

CARDOSO, R; CORREA, L. *Cuando la educación hace síntoma*. Montevideo: Roca Viva, 1996.

CEPAL. *Panorama social de América Latina, 1998*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, 1999.

CHARLOT, B; EMIN, J.C. *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

DEBARBIEUX, E. et al. *La violence en milieu scolaire, tome 2: le désordre des choses*. Paris: ESF, 1999.

DUBET, F; MARTUCELLI, D. *À l'écol: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DOUBET, P.-A; ERKOHEN-MARKÜS, M. *Violences à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

ETCHEVARREN, P. Agresividad y convivencia. In: ANEP; CODICEN-MESYFOD; UTU/BID. *Propuesta de mejoramiento de centros de educación media*. Montevideo: ANEP, 2000. p. 273-280.

FILGUEIRA, C. *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*. Montevideo: Naciones Unidas, CEPAL, 1996.

FORO JUVENIL. *Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en centros educativos en materia de prevención de violencia y socialización efectiva*: 1. Introducción al Proyecto. 2. Técnicas. 3. Marco Teórico. Montevideo: Impresora Salto (Arte SRL), 2002.

FUNDARED. *Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en Centros Educativos en materia de prevención de violencia y socialización efectiva*: proyecto presentado a la Licitación URU/98/007/069, apoyo a la implementación del Programa de Seguridad Ciudadana. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2001.

FUM-TEP. *Agresividad, violencia y límites*. Montevideo: Queduca, 1999.

GUIMARÃES, E; DE PAULA, V. *Cotidiano escolar e violência*. In: ZALUAR, A. (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 19-36.

GALLAND, O. *Les jeunes*. Paris: La découverte, 1996.

HÉBERT, J. *La violence à l'école*. Montréal: Logiques, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *VII censo general de población, III de hogares y v de viviendas*. Montevideo: INE, 1996.

KAZTMAN, R. Marginalidad e integración social en Uruguay, *Revista de la Cepal*, Santiago de Chile: CEPAL, p. 91-116. ago. 1997

LAURNAGA, M. E. *Uruguay adolescente: maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Montevideo: Trilce, 1995.

LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York, *Contemporaneidade e educação*: revista semestral de ciências sociais e educação. Rio de Janeiro: a. 2, n. 2, p. 70-95, 1997.

PELLEGRINO, A. *¿Drenaje o éxodo?* reflexiones sobre la migración calificada. Montevideo: Rectorado, UDELAR, 2001. (Documento de Trabajo; 12).

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas, *Contemporaneidade e educação: revista semestral de ciências sociais e educação*. Rio de Janeiro: a. 2, n. 2, p. 7-25,. 1997.

PONTES SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, *Educação e pesquisa*, São Paulo: v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun., 2001.

RAMA, G; FILGUEIRA, C. *Los jóvenes de Uruguay: esos desconocidos*. Montevideo: CEPAL, 1991.

RIELLA, A; VISCARDI, N. *Mapa social de la violencia en la Ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana*. Montevideo: DS/FCS, 2002.

RODRIGUEZ, E.; DA SILVEIRA, P. *Apogeo y crisis de la educación uruguaya: el proceso educativo uruguayo, dos enfoques*. Montevideo: FCU, 1984.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. *O muro da escola e as práticas de violência*. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de (Orgs.) *Reestruturação curricula: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-234.

TEDESCO, J. C. *Paradigmas, reformas y maestros*. Montevideo: FUM-TEP, 1999.

TIRAMONTI, G. *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas, 2001.

TOURAINÉ, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VEIGA, D; RIVOIR, A. *Desigualdades sociales y segregación en Montevideo*. Montevideo: FCS, DS, 2001.

VISCARDI, N. *Violencia en el espacio escolar: prácticas y representaciones*. Porto Alegre: 1999. Tesis (Maestria) – IFCH-UFRGS.

WEBER, S. A desvalorização social do professorado, *Contemporaneidade e educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: a. 2, n. 2, p. 156-170, 1997.

ZALUAR, A. *A globalização do crime e os limites da explicação local*. In: VELHO, G; ALVITO, M. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, FGV, 1996. p. 48-68.

_____(Org.). *Exclusão social e violência*. In: _____. *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 37-54.

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Chile

Luis H. Navarro Navarro

I. EL CONTEXTO NACIONAL Y EDUCACIONAL

EL PAÍS

Chile se sitúa en el extremo sur oeste del continente americano. Limita al norte con Perú, al este con Argentina y Bolivia, al sur con el Polo Sur y al oeste con el Océano Pacífico. Además del territorio continental, incluye la Isla de Pascua, el archipiélago de Juan Fernández y las islas de San Félix, San Ambrosio y Sala y Gómez. De norte a sur, el país tiene diferentes relieves y variados climas: el norte es árido, de lluvias escasas y días generalmente soleados; la zona central es de clima templado y conforme se avanza hacia el sur, las lluvias aumentan y la temperatura baja hasta los 10°C promedio.

Administrativamente, Chile se divide en 13 regiones, 51 provincias y 341 comunas. La población chilena, según el Censo Nacional de 2002, alcanza a 15.050.341 habitantes, un 50,8% son mujeres y un 49,2% hombres (INE, 2002). El ingreso per cápita es de aproximadamente US\$ 5.000 y la población es mayoritariamente urbana (85%).

El idioma oficial es el español. La mayoría de los chilenos son mestizos: sin embargo, la existencia de miembros de las etnias originarias más numerosas (aymara, mapuche y rapanui) ha permitido que conserven y practiquen su lengua en algunas zonas del país (región de Tarapacá, regiones del Bío-Bío y la Araucanía e Isla de Pascua, respectivamente), aunque la mayor parte de ellos vive en las grandes ciudades.

Las principales religiones son la católica y la evangélica (iglesias metodistas, pentecostales y protestantes, entre otras). Cerca de tres cuartos de la población chilena se declara católica y poco más del 15% evangélicos (Hinzpeter y Lehmann, 1999)¹.

¹ La encuesta realizada por el Centro de Estudios Públicos (CEP) en junio de 1998, mostró que los católicos llegaban al 72%, mientras que los evangélicos al 16%. Adicionalmente, de

En la última década, se ha experimentado un flujo creciente de inmigrantes de países latinoamericanos, especialmente los fronterizos. Se estima que ha ingresado alrededor de 500 mil inmigrantes, muchos de los cuales se encuentran en situación ilegal².

EL SISTEMA EDUCATIVO

La estructura del sistema escolar chileno considera niveles, ciclos y modalidades. Estas últimas son formas de educación dirigidas a un sector específico de la población escolar. El cuadro siguiente muestra el esquema general:

Nivel de Enseñanza	Ciclos/Modalidades	Años Duración	Edades Oficiales
Preescolar o Parvularia	Sala Cuna Nivel Menor y Nivel Medio 1er. y 2do. Nivel de Transición	5	0 y 5 años 11 meses
Básica	Primer Ciclo Básico (1° a 4°) Segundo Ciclo Básico (5° a 8°)	8	6 a 13 años
Media	Científico Humanista Técnico Profesional	4 2+2	14 a 17 años.
Superior	Centros de Formación técnica Institutos Profesionales Universidades	Según carrera y modalidad	

acuerdo a la encuesta hay un 7% de mayores de 18 años que afirma no tener religión y un 4% se adhiere a otras religiones La encuesta referida consideró sólo a los mayores de 18 años.

² En términos de efectos en la sociedad chilena, para un sector de la población la llegada de inmigrantes de escasa calificación laboral ha significado una suerte de competencia desleal por el empleo, ya que algunos aceptan trabajos por rentas muy bajas e incluso por debajo de los mínimos legales. En estos casos, el “juicio social” parece ser que los inmigrantes no constituyen un aporte al país, sin que esto implique expresiones abiertas de discriminación o xenofobia. En otros casos es distinto, así, por ejemplo, la llegada de médicos ecuatorianos y cubanos para trabajar en Chile ha sido criticada por el gremio médico argumentando que se desconoce la calidad de su formación, pero ha sido bien recibida por la población porque estos profesionales casi siempre se desempeñan en el sector público de la salud o atendiendo a los sectores populares.

La Educación Parvularia no es obligatoria. La Enseñanza Básica sí lo es y, recientemente, el gobierno envió al Parlamento el proyecto de ley que establecerá la obligatoriedad de la Enseñanza Media, con lo cual se llegará a los 12 años de escolaridad obligatoria. La Educación Superior es el nivel postsecundario de enseñanza y es impartida por tres tipos de instituciones que son estatales o privadas: las Universidades, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica.

Por otra parte, la Educación Especial se propone la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. La enseñanza a estos alumnos se da en establecimientos de dedicación exclusiva a ellos; sin embargo, en los últimos años, el Ministerio de Educación ha fomentado su integración a los establecimientos comunes. La Educación de Adultos, a su vez, está dirigida a las personas mayores de 18 años que no han completado sus estudios básicos o medios, sean éstos de formación general o de habilitación para el trabajo.

Administrativamente, los establecimientos pueden ser municipales, particulares subvencionados, particulares pagados o dependientes de corporaciones de administración delegada. Cada uno representa el 57,8%; 32,2%; 9,5% y 0,5%, respectivamente, del total de 10.803 establecimientos. La matrícula escolar en el 2001 fue de 3.559.022 alumnos, de los cuales el 53,1% asistió a establecimientos municipales, un 36,6% a establecimientos particulares subvencionados por el Estado, un 8,8% a establecimientos privados pagados y un 1,5% a establecimientos de corporaciones (Mineduc, 2002c).

Según datos oficiales, en el 2000 poco más del 60% de los establecimientos subvencionados por el Estado (lo que implica cerca de un 50% de la matrícula escolar subvencionada) se había incorporado al régimen de “jornada escolar completa” (Mineduc, 2001c), es decir, una jornada de 38 horas semanales para los alumnos de 3ro. a 8vo. Básico y de 42 horas semanales para los alumnos de enseñanza media, en horas pedagógicas equivalentes a 45 minutos cada una, distribuidas en cinco días a la semana (lunes a viernes). Como en todos los establecimientos chilenos, la organización horaria es una decisión autónoma de cada escuela o liceo; sin embargo, todos los establecimientos en jornada escolar completa deben cumplir la carga horaria indicada y respetar los tiempos de recreo y almuerzo. Por lo general, la distribución horaria

considera bloques de 2 a 3 horas, luego de los cuales se debe intercalar un periodo de descanso equivalente a 5 minutos por cada hora de trabajo escolar (recreo). El horario de almuerzo oscila entre los 30 minutos y una hora cronológica. El formato típico de un horario de jornada completa reserva las horas de la mañana a las clases formales en aula y las horas de la tarde a talleres y actividades complementarias al currículo. Esta organización se extiende por todo el año escolar, que tiene 40 semanas, divididas en semestres o trimestres, entre los meses de marzo y diciembre.

En los planes y programas escolares deben estar presentes los denominados “objetivos fundamentales transversales” (OFT), orientados al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y desplegados en tres ámbitos: “formación ética”, “crecimiento y autoafirmación personal” y “relación con la persona y su entorno” (Mineduc, 1998). Las aproximaciones o estrategias curriculares más usuales para implementar estos OFT son integrarlos a las asignaturas que tratan disciplinas afines, a saber, ciencias sociales, lenguaje, literatura, historia, biología, entre otras. También suelen estar declarados en los proyectos institucionales y reglamentos de disciplina y convivencia.

CONCEPTO Y ALCANCE DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Dado el escaso desarrollo de estudios y propuestas sobre la violencia escolar en Chile, no existe una definición unívoca del concepto y alcance de la misma. Por lo general, se emplea para describir situaciones o episodios de intimidación o victimización entre escolares o, en otros casos, para hechos de violencia de jóvenes escolares que ocurren dentro o en los alrededores de la escuela. De una manera más amplia, el concepto se refiere también a expresiones violentas entre profesores y alumnos, profesores y apoderados y entre directivos y profesores (Araya, 2000).

Sin embargo, como anota Flores (2002), la violencia en la escuela se instala en un dominio que supera la dimensión visible de los hechos. De aquí, entonces, que el concepto de violencia también debe dar cuenta

de los hechos de violencia de la escuela como institución educativa, es decir, de aquellos en que es la propia institución escolar la que violenta al otro. La violencia escolar es una manifestación de los procesos de interacción entre los miembros de la escuela, superando los límites de lo individual; según resultado de procesos de interacción, cualquier individuo puede llegar a ser violento, con diferentes modalidades o manifestaciones (Contador, 2001). Así, cuando aparece en las interacciones escolares se trata de una disfunción de un sistema que debiera impulsar la creación y el crecimiento personal; la violencia contra un niño en un contexto que debiera ser esencialmente protector lesiona la confianza que éste debiera desarrollar hacia otras personas y hacia sí mismo (Arón y Milicic, en Contador, 2001). Una de las reflexiones de Flores, al respecto, se refiere al valor comunicativo de la violencia: quienes la ejercen, quieren manifestar algo que no pueden decir de otro modo. La violencia tiene de suyo un mensaje de negación y escepticismo respecto al valor y sentido de la palabra: no se reduce tan sólo a la agresión ejercida de hecho, sino también a la tendencia de reducción y deslegitimación del otro desde un determinado discurso. El mismo autor remarca que uno de los aspectos soslayados por los medios de comunicación y por estudios del problema de la violencia en la escuela es que se refieren a ella como desprovista de sentido y finalidad, pero es evidente que en sus manifestaciones hay un mensaje que descifrar (Flores, 2002).

En las reglamentaciones de las instituciones escolares, a la vez, la violencia escolar es mencionada en el marco de la normativa disciplinaria o sobre convivencia escolar. Por el carácter descentralizado del sistema escolar chileno, sin embargo, no es posible señalar una definición general del concepto: suelen utilizarse las expresiones “agresión física”, “insultos”, “acoso”, entre otras, para caracterizar las “faltas graves” a la convivencia que, en tanto “graves”, serían merecedoras de las sanciones más serias (suspensiones, expulsiones, condicionalidad de la matrícula). Un elemento característico de estas normativas es que casi siempre señalan genéricamente los derechos de los alumnos y con gran detalle sus obligaciones; de los profesores casi siempre se refieren vagamente a sus obligaciones respecto a los alumnos y, aún más, se omiten las sanciones en caso de incumplimiento.

En los documentos oficiales, por otra parte, el concepto de violencia escolar es muy reciente y no está definido explícitamente. Su aproximación se inscribe en la política de convivencia escolar y, más concretamente, en materiales desarrollados para abordar pacíficamente los conflictos en el ámbito escolar. En éstos se distingue entre “agresividad”, “violencia” y “violencia abusiva”. La primera es reconocida como consustancial a la naturaleza humana; se convierte en violencia cuando no se modera la fuerza y se daña al otro: “lo central en la violencia es dejar de considerar al otro como un semejante”. La violencia es abusiva cuando se trata de actos que dañan a otros que están en una relación de poder inferior a quien ejerce la violencia (Mineduc, 2002). Estas distinciones, no obstante, no aparecen en estadísticas porque, lisa y llanamente, el Ministerio de Educación no dispone de registros estadísticos acerca de la violencia escolar. Otras agencias gubernamentales se aproximan al problema pero desde sus propios enfoques sectoriales (Justicia, Gobierno Interior, Salud) y sin entrar a la escuela.

LAS ACCIONES Y POLÍTICAS NACIONALES CONTRA LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ÚLTIMA DÉCADA

En rigor, sólo en los últimos cinco años, la política educacional ha incorporado algunas acciones relacionadas con la prevención de la violencia escolar: son acciones que parten de una percepción de la realidad que revelaría que el fenómeno de la violencia escolar en Chile es aún de baja magnitud, aunque los medios de comunicación parecen estimular la percepción de que el fenómeno es mayor (y de algún modo, alimentan una lectura sesgada del fenómeno cuando tienden a denunciar los casos de agresiones o ataques a estudiantes y profesores en establecimientos públicos que atienden a la población en riesgo socio-educativo). Por lo mismo, las acciones en desarrollo suelen ser presentadas en un marco más amplio de mejora o fortalecimiento de la convivencia y la participación democrática en las escuelas y liceos.

En efecto, a mediados de la década de 1990, se inician una serie de programas enmarcados en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la educación chilena. Estos programas desarrollaron acciones

en “educación para la democracia”, y “convivencia escolar democrática y participación ciudadana”, destacando, para los efectos de este trabajo, la difusión y capacitación en técnicas de mediación escolar como estrategia de resolución pacífica de conflictos. Estos programas de resolución no violenta de conflictos deben comprenderse como parte de una política de convivencia y participación en las escuelas y liceos. No surgen como respuesta a la toma de conciencia sobre el problema de la violencia escolar; nacen como una expresión de la voluntad gubernamental de hacer de la escuela un espacio democrático y participativo. Por ello, desde el principio, estas acciones más bien pretenden influir en los paradigmas en torno al conflicto y la naturaleza de las relaciones interpersonales en escuelas y liceos.

Otros programas relacionados abordaron la prevención de las denominadas “conductas de riesgo” (drogas) mediante la promoción del uso educativo del tiempo libre. En una perspectiva algo distinta, el programa de becas al exterior para profesionales de la educación de Chile incluyó en su oferta de los años 1997 a 1999, la pasantía en Alemania, llamada “Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar”. Muchos de los profesores capacitados de esta manera desarrollaron en sus escuelas y comunidades experiencias de mediación escolar, resolución de conflictos y mejoramiento de la disciplina y normativa de convivencia (Schimpf-Herken, I. y Jung, I., 2002)

2. ESTUDIOS

ESTUDIOS ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE

La violencia escolar es una preocupación que en Chile no se remonta más allá de la segunda mitad de la década de 1990. En estos años, los estudios han sido principalmente exploratorios, basados en técnicas cualitativas y giran en torno a la caracterización y comprensión de la violencia en cuanto expresión o disfunción de la convivencia en los ambientes escolares específicos o acotados. No se han realizado investigaciones o estudios específicos de cobertura nacional que permitan construir un diagnóstico nacional de la magnitud del problema en Chile. Desde ámbitos próximos como la prevención del maltrato infantil o la delincuencia en menores y jóvenes se pueden obtener cifras que aportan antecedentes y/o que eventualmente son útiles para la comprensión de la violencia en las escuelas y liceos pero que no abordan directamente el problema. Hay, en consecuencia, una importante falencia de conocimiento sistemático: Chile carece de estadísticas nacionales y locales acerca de la incidencia de la violencia en las escuelas y liceos; se desconoce qué tipos y manifestaciones de violencia son más frecuentes, cómo se modifican según el tipo de establecimiento (público o privado, laico o religioso, mixto o unisexual), la zona geográfica (urbano-rural, barrio pobre-barrio rico), la edad, el sexo y las características socio-culturales del agresor y la víctima (etnia, nivel socioeconómico del hogar, escolaridad de los padres, etc.). Asimismo, por ejemplo, tampoco se conocen estudios que relacionen la violencia escolar con expresiones de violencia fuera de ella. En este sentido, es válido afirmar que la política y las estrategias de prevención de la violencia escolar hoy en desarrollo se basan fundamentalmente en casuística y en marcos teóricos conceptuales sólidos pero muestran debilidad en el diagnóstico.

ESTUDIOS DE COBERTURA NACIONAL

Hay dos estudios nacionales que, si bien no se diseñaron especialmente para conocer la magnitud del problema de la violencia escolar, aportan hallazgos relevantes al respecto: el primero de ellos establece la relación que existe entre maltrato infantil en el hogar y violencia escolar y, el segundo, confirma que la violencia “no tiene clase”, o sea, que es un fenómeno transversal que afecta a los jóvenes de todos los establecimientos, públicos y privados.

En efecto, la violencia escolar suele acompañar a los niños y jóvenes que son violentos o violentados en el núcleo familiar. El estudio de UNICEF (2000) permite sostener que hay cierta concurrencia o concomitancia entre ser víctima de maltrato en el hogar y tener malas relaciones con los compañeros y los profesores en la escuela, de modo tal que la violencia en el hogar aparece como la antesala de la violencia potencial en la escuela: un 20,4% de los niños escolares dice tener relaciones regulares o malas con sus compañeros; de ellos, un 61% es víctima de violencia física por parte de sus padres. Asimismo, un 23,2% de los niños dice tener malas relaciones con los profesores; de ellos, un 64% recibe violencia física de sus padres. Dicho de otra manera: los resultados del estudio comparativo de UNICEF sobre maltrato infantil muestran que una parte importante de los niños que sufren violencia en el hogar tienen también problemas de convivencia en la escuela. Así, si se toman 10 niños de este estudio, 2 de ellos dirían que tienen relaciones malas o regulares con los otros niños o con sus profesores. Y si se considera sólo a estos niños con malas o regulares relaciones, el 61% diría que sufre violencia física por parte de sus padres. En estos niños, el ser víctima de violencia en el hogar es una señal de que estos niños serán agentes de posible violencia en la escuela.

El problema es transversal en la sociedad, aunque en los niveles altos prima la violencia psicológica y en las familias de nivel socioeconómico bajo, hay mayor presencia de violencia física grave. Ya en 1994, UNICEF (2000) encontró que el 77,5% de los niños de los hogares chilenos recibía algún tipo de violencia física y/o psicológica. Dicha cifra se redujo apenas al 73,6% en el 2000. En 1994, un 63% de los niños eran víctimas de violencia física; en 2002, el porcentaje

disminuyó al 53,9%. En general, es la madre quien ejerce de manera significativa más violencia física leve y grave (en el 2000, un 21,3% de los niños recibía violencia física grave de parte de su madre y un 11,9% de parte de su padre).

Por otra parte, la Tercera Encuesta Nacional de Juventud (2002) permite estimar la evolución del problema de la violencia escolar entre los jóvenes estudiantes, en los últimos años. En promedio, el 40,3% de los encuestados declaró que uno de los problemas frecuentes al interior del establecimiento escolar es “la violencia entre alumnos”. También alcanzaron porcentajes importantes de mención “los problemas graves de disciplina” (45,2%), “los robos” (47%) y “el consumo de alcohol y drogas entre los alumnos” (59,7%). El cuadro siguiente muestra la variación porcentual de situaciones conflictivas en establecimientos escolares, según la dependencia administrativa, entre los años 1994 a 2000:

Evolución de situaciones conflictivas en establecimientos educacionales, según dependencia administrativa del liceo. Porcentaje de encuestados que indica ocurrencia habitual (n=3.701)

Situaciones conflictivas	Año	Dependencia administrativa		
		Municipal	Particular subvencionado	Particular no subvencionado
Problemas en la disciplina	1994	34,7	31,1	35,8
	1997	33,1	34,6	19,6
	2000	53,9	41,6	31,9
Falta de interés de los alumnos por estudiar	1994	25,7	29,2	23,2
	1997	26,4	23,5	24,2
	2000	71,5	68,9	78,0
Violencia física entre los alumnos	1994	14,0	10,4	4,6
	1997	19,8	11,9	8,9
	2000	45,5	34,9	31,4
Robos	1994	14,8	7,8	4,6
	1997	15,2	11,7	10,0
	2000	52,2	38,9	45,4
Intenciones sexuales por parte de los profesores	1994	0,6	0,9	0,5
	1997	1,2	0,4	Sin datos
	2000	9,6	4,8	5,3

Nota: los porcentajes no suman 100 porque se admitía más de una mención.

Fuente: Instituto de la Juventud, Tercera encuesta nacional de juventud, 2002

Como se aprecia, entre los jóvenes escolarizados, la percepción de la ocurrencia habitual de situaciones de violencia ha aumentado en todos los tipos de establecimientos. En las situaciones de violencia física entre los estudiantes, el sector municipal alcanza el valor más alto (45,5%) pero el mayor crecimiento es informado por los alumnos de establecimientos pagados (el valor crece más de siete veces entre 1994 (4,6%) y 2000 (31,4%). Un aumento también notorio se advierte en las situaciones “problemas en la disciplina” y “robos”, ambas generalmente vinculadas con expresiones de violencia³. Se puede sostener que en los últimos años la violencia escolar se ha hecho dramáticamente visible para los jóvenes.

Una tercera fuente nacional de datos acerca de la violencia en los espacios escolares es la Oficina de Información Educativa y Cultural del Ministerio de Educación (OFIEC), hoy denominada “600 Mineduc”, en referencia al número telefónico nacional que permite a los padres y apoderados presentar reclamaciones y denuncias sobre el servicio educativo que reciben sus hijos, incluyendo agresiones y actos de violencia. A partir de sus registros en esta agencia, la violencia escolar denunciada por los padres y apoderados es difícil de estimar (además, las estadísticas policiales no desagregan la información de modo que permita distinguir si su origen es la escuela). El cuadro siguiente muestra la cantidad y los porcentajes de situaciones problemáticas denunciadas por los padres y apoderados en 2000:

Situaciones problemáticas denunciadas por padres y apoderados en las Oficinas de Información Educativa y Cultural (OFIEC) del Ministerio de Educación (totales nacionales, año 2000)

Situación Problemática	Total	%
Agresión física y/o psicológica	77	2,94%
Aplicación del reglamento interno	184	6,75%
Trasgresión de normas Mineduc	246	9,58%
Otras denuncias	2936	80,72%
Total Anual	3443	99,99%

Fuente: elaboración propia a partir de estadísticas oficiales Mineduc/OFIEC

³ No fue posible precisar operacionalmente qué se entendió en la Encuesta por “problemas en la disciplina”. A menudo, en esta categoría los profesores incluyen situaciones que pueden ser consideradas agresiones (verbales o psicológicas) o violencia (intimidación, abusos). Como la

Según se ve, las denuncias de agresiones físicas y/o psicológicas son escasas y apenas bordean el 3% del total de denuncias de situaciones problemáticas. La “aplicación del reglamento interno” y la “trasgresión de normas del Ministerio de Educación” se refieren más bien a actuaciones que pueden contener arbitrariedad y no necesariamente suponen violencia. “Otras denuncias” parece denotar una amplitud de aquellas situaciones que implican un conflicto. La baja cantidad de denuncias de violencia física y/o psicológica en los establecimientos escolares sugiere varias hipótesis: este canal es poco utilizado por los padres para denunciar actos de violencia escolar; la violencia escolar conocida por los padres es escasa y no refleja la magnitud del fenómeno en las escuelas; y los estudiantes no informan a sus padres o apoderados de los actos de violencia de que son víctimas.

ESTUDIOS DE ALCANCE REGIONAL O LOCAL

Los estudios locales sobre violencia escolar dan cuenta generalmente de casos situados en la región metropolitana, es decir, en la capital del país. En otros casos, cubren ciudades próximas a la capital nacional. Suelen ser de carácter exploratorio y cualitativos, pero han contribuido positivamente a configurar un piso conceptual sólido que comienza a ser considerado en la discusión de políticas y estrategias.

Estudios en la región metropolitana (RM)

Los principales aprendizajes que se desprenden de las investigaciones realizadas en la RM son los siguientes:

- a) *La violencia escolar tiene un substrato socio-cultural que la legitima y regula (Araya, 2002; Florenzano, 2002; UNICEF, 2000):* La violencia se afirma en creencias y teorías explicativas que la legitiman y regulan entre los niños y jóvenes que participan en

disciplina es evidentemente una cuestión sociocultural que se expresa de manera normativa, su contenido varía con los contextos escolares. Por lo mismo, es posible que en esta categoría se incluyan situaciones que aumenten el porcentaje de ocurrencia de la violencia.

circuitos de violencia (maltrato infantil, abuso sexual). En un estudio cualitativo en que participaron 97 personas (60 niños y 37 adultos, entre directores, profesores, personal de apoyo y apoderados), tanto los adultos como los niños reconocen la existencia de un grado de violencia inherente a las relaciones de crianza y/o educativas, es decir, estiman que ciertas prácticas de violencia son necesarias y correctivas (Araya, 2000). Estos resultados son consistentes con los del estudio comparativo de UNICEF (2000): en éste, la opinión de los niños acerca de la utilización del castigo físico es diferente según el tipo de violencia que reciben: uno de cada cuatro niños que no son víctima de ningún tipo de maltrato aprueba el castigo físico, mientras que la mitad de los niños que son víctimas de violencia física grave lo aprueba. Asimismo, de acuerdo con Florenzano (2002), en 1994, un 13,8% de los jóvenes reconocieron ser víctimas de la violencia en sus hogares (maltrato físico), de éstos un 11% informó ser víctima de maltrato frecuente. Por lo general, se esconde el maltrato (un 44,9% dijo no conversarlo con nadie).

- b) *La violencia escolar se presenta en contextos y escenarios escolares específicos, que suponen ciertas características identificables y susceptibles de prevención (Arón, 2000; Betancourt, 1997; Florenzano, 2002, Milicic y Arón, 2000):* A menudo los jóvenes están expuestos a “violencia perversiva”, es decir, la violencia omnipresente del entorno (Arón, 2000). La gravedad de este hecho es que incuba lo que Betancourt (1997, en Arón, 2000) denomina “violencia anticipatoria”, o sea, respuestas violentas que aparecen como anticipación a las conductas de otros. Dicho de otro modo, la exposición a la violencia es contagiosa y tóxica. Así, en las escuelas situadas en barrios con alta exposición a la violencia, los estudiantes tienden a responder agresiva y defensivamente frente a la ambigüedad; los profesores tienden a interpretar los comportamientos y las situaciones ambiguas como amenazas y anticipan más respuestas violentas que no violentas (Arón, 2000). En términos de clima escolar, se configura un “clima social escolar tóxico”, esto es, una percepción compartida de

- estar en un lugar caracterizado por la percepción de injusticia, la descalificación y/o ausencia de reconocimiento, el predominio de la crítica, la sensación de ser invisible, marginal o de “no pertenecer”, el desconocimiento o la arbitrariedad y rigidez en las normas, la sensación de no ser respetado en su dignidad, individualidad o diferencia, la falta de transparencia en la información, la obstaculización de la creatividad y la tendencia a no enfrentar los conflictos o a hacerlo autoritariamente (Milicic y Arón, 2000). En contrapunto, otros autores (Paz Ciudadana, 2002) hacen referencia a “factores de protección” para denotar las fortalezas de la escuela que pueden promover la seguridad y sana convivencia (valoración de la escuela como lugar de apoyo, preocupación y estímulo por parte de los profesores, valoración del potencial de los alumnos como personas, no discriminación).
- c) *La violencia escolar tiende a ser “circular” (quien es víctima, también es o ha sido victimario) y “horizontal” (es más frecuente entre pares) (Contador, 2001; Florenzano, 2002):* Los adolescentes escolares presentan conductas violentas y son, a la vez, víctimas de violencia. El cuadro siguiente muestra las principales formas de conductas vandálicas que los mismos jóvenes dicen realizar dentro de los establecimientos escolares en Santiago:

Frecuencia de conductas vandálicas entre adolescentes escolares en Santiago de Chile, 1994 (en porcentaje)

Conducta	Porcentaje entre los mismos adolescentes	Porcentaje conductas entre amigos
Destruyen cosas en el colegio	23,7	4,6
Pelean físicamente	13,0	6,8
Roban	18,6	2,5

Fuente: Florenzano, 2002

Según los mismos adolescentes, más de la mitad de ellos se expresa mediante actos vandálicos y un 13% ejerce violencia contra sus compañeros.

En otro estudio (Contador, 2001), más del 80% de los jóvenes de establecimientos públicos y privados de las comunas de la región metropolitana que respondieron un cuestionario de auto-reporte (n = 584) dijo participar en más ocasiones en eventos de violencia verbal que física (2 a 3 veces por semana versus ninguna o 1 vez); asimismo, la mayoría reconoció haber participado en más eventos violentos como agresor que como víctima; sin embargo, quienes responden haber agredido también dicen haber sido víctimas y viceversa. La violencia es un proceso circular que envuelve a ambos (agresor y víctima) en un juego de roles intercambiables. En los grupos focales del mismo estudio, se vio que la percepción de violencia se despliega preferentemente en forma horizontal y menos en forma vertical: más entre pares que hacia profesores o desde éstos hacia los estudiantes: desde los profesores a los estudiantes, un 15% de los casos reconoció violencia del tipo insultos y amenazas; a la inversa, desde los alumnos hacia los profesores, un 23% reconoció violencia del tipo insultos.

Esta expresión de violencia prima sobre otras de mayor gravedad, como la violencia sexual: un 10,7% de los sujetos dijo haber sufrido intimidación sexual por parte de compañeros y un 5,5% por parte de profesores. En ambos casos, la mayoría dijo haber sufrido un evento violento el último año. La presencia de armas de fuego, palos o sprays paralizadores en los establecimientos parece ser todavía minoritaria: sólo un 5% reconoció llevar estos implementos; sin embargo, lo que es más preocupante es que el 15% dijo haber llevado cuchillos.

Ello se relaciona con las causas a las que los jóvenes atribuyen la violencia escolar: entre el 80% y el 90% dice que se deben a las provocaciones de otros, la rivalidad u odio hacia un determinado grupo de alumnos, la necesidad de sentirse importantes o superiores, y la necesidad de defenderse. Una relación que debe ser profundizada, entonces, es la que puede existir entre la proliferación de grupos de referencia o con “límites y legalidad propia” (pandillas, punks, graffiti, raperos, etc.) y el aumento de violencia escolar, sin que ello implique estigmatizar a estos grupos como “violentos” *per se*.

- d) *La violencia escolar es un fenómeno transversal, cuyas expresiones varían según el grado cursado y el sexo (Contador, 2001)*: La percepción de violencia varía con el grado cursado y con el sexo, pero no según el tipo de establecimientos. Esto último es relevante porque permite romper el prejuicio social que asocia la violencia con la pobreza: según este prejuicio, los estudiantes de establecimientos públicos serían más violentos por el solo hecho de provenir de hogares de menores ingresos. En el estudio de Contador (2001), la violencia aparece como un fenómeno transversal, modulado por el curso (en el primer año de enseñanza media, los jóvenes perciben más violencia y la atribuyen a la necesidad de defenderse de atropellos y agresiones; a medida que se avanza a cursos superiores, disminuye la percepción de situaciones violentas) y por el sexo (los hombres son quienes más sufren de violencia pero, al mismo tiempo, lo perciben como algo natural que no les preocupa porque poseen un sistema de creencias que la justifica; las mujeres dicen que la violencia les genera pena y les da miedo. Estas explicaciones, señala Contador, se ajustan a los cánones tradicionales de género, donde la mujer vive la violencia como víctima y el hombre la vive como agresor).
- e) *La violencia escolar se asocia a factores psicosociales en los niños que, si son detectados y abordados tempranamente, pueden ser moderados o revertidos (De La Barra, 2002)*: Un estudio particularmente relevante es el de la psiquiatra Flora De La Barra y equipo (2002). En su estudio longitudinal (realizado en 1.279 niños que ingresaron a 1ro. Básico en 1992 y 1993 a siete escuelas de Santiago, de los cuales 535 fueron seguidos en su trayectoria educativa hasta 6to. Básico) mostró que algunos problemas conductuales detectados en el primer grado aumentaban el riesgo de presentar conductas agresivas o de desobediencia en sexto grado. Los factores psicosociales asociados con conductas violentas se pueden clasificar en tres grupos de factores de riesgo que es posible identificar tempranamente en niños de primer año básico y que

conjuntamente permitirían predecir conductas agresivas o problemas conductuales, emocionales y cognitivos, dado que muchas prevalecen en los niños de sexto año básico y aumentan la probabilidad de desadaptación. Estos factores son:

Factores relacionados en el niño	Factores relacionados con el núcleo familiar	Factores relacionados con el grupo de pares y el clima escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento difícil • Agresividad persistente • Bajo coeficiente intelectual • Alta hiperactividad o déficit atencional • Dificultades en lenguaje y escritura • Mal desempeño escolar • Desarrollo afectivo pobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia disgregada • Presencia de patología psicológica en los padres • Falta de normas y límites o, en caso contrario, disciplina severa. • Violencia física o verbal • Maltrato o abandono físico o psicológico por parte de los padres. • Ausencia de un referente afectivo fuerte e incondicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo o aislamiento respecto a sus compañeros o amigos • Pertenencia a grupos con conductas antisociales o agresivas • Ambiente escolar competitivo y con sobrevaloración de lo académico. • Alto nivel de conflicto y manejo disciplinario autoritario • Población escolar de bajo desempeño escolar, alta repetición y con sanciones disciplinarias.

¿Cuánto influye cada uno en las conductas violentas de los niños?. En los antecedentes disponibles, De La Barra no responde ni aporta elementos categóricos para tal juicio porque el estudio no se lo propone, lo que hace es identificar factores de riesgo y predictores de problemas de salud mental en niños, entre los cuales se inscriben las conductas agresivas o de desadaptación conductual. Con todo, entre las conclusiones del estudio, se encuentran algunas de interés para la escuela:

- las variables de riesgo familiares afectan a los niños tempranamente y persisten en el tiempo: esto podría sugerir la necesidad de contar con estrategias intersectoriales que aborden esta problemática en forma integral, es decir, teniendo como unidad de intervención a la familia entera.

- los problemas emocionales, conductuales y cognitivos son detectados en alta proporción por los profesores, pero éstos no pueden diferenciarlos, es decir, los docentes son un valioso recurso para identificar alumnos con conductas de riesgo, sin embargo, requieren de asistencia profesional especializada para afinar criterios de derivación y para implementar programas preventivos en los primeros años.
- la desobediencia/agresión, la timidez, el déficit cognitivo e hiperactividad predicen su propia continuidad en sexto año básico: se trata, entonces, de conductas que requieren una intervención temprana.
- la participación familiar en redes sociales es un mecanismo protector para los niños que presentan conductas de desobediencia, agresión y timidez en sexto año básico, o sea, se podría sostener que las estrategias de prevención de las conductas problemáticas deben implicar a la familia enfatizando su incorporación a redes sociales.

Un estudio interregional (Melipilla y Valparaíso)

La violencia escolar es más frecuente en contextos urbanos que en los rurales. En un estudio de López y Filsecker (2001), realizado con 2.450 niños⁴ de quinto a octavo grado de educación básica (de 10 a 13 años de edad aproximadamente) de 22 escuelas básicas urbanas (15) y rurales (7) de la Región Metropolitana (Melipilla) y de la V Región (Valparaíso), más de la mitad de los niños manifestó haber agredido o haber sido agredido al menos una vez por sus compañeros. Ello hace de la violencia una cuestión presente en la convivencia cotidiana de la escuela: las formas más comunes son las discusiones y las peleas. En una situación de discusión, un 12,8% declaró que golpeaba a sus compañeros, un 8,4% lo insultaba y un 7,8% se burlaba. En caso de enojo, un 11,3% dice que golpea al otro y un 9,8% señala que lo insulta. Si se trata de una pelea, es decir, de un acto de violencia mutua entre niños, un 41,9% dice recurrir a

⁴ La palabra "niños" se utiliza para denotar a niñas y niños.

los golpes de puño o de pies, un 15,5% a los rasguños o tirones de pelo, un 16,4% a los insultos y un 16,2% a las burlas o mofas. De lo que se puede deducir que un 57,4% recurre a alguna forma de violencia física y un 32,6% a violencia verbal o psicológica.

Expresiones de violencia física de los niños (Porcentaje de respuestas a la pregunta: “Cuando peleas, ¿cómo lo haces?”)

Alternativas	Rural	Melipilla	Valparaíso	Total
Puñetes, combos	33,1	48,6	40,4	34,0
Patadas	10,0	9,8	5,6	7,9
Insultos, garabatos	18,1	12,9	13,2	16,4
Burlas, mofas	17,9	8,4	16,1	16,2
Otra cosa (*)	14,7	10,7	15,8	15,5
Sin información	6,2	9,6	8,9	10,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Esta alternativa tenía la posibilidad de especificarse. Ella fue elegida por muchas niñas, las que especificaron el tipo de agresión que realizan como “tirarse el pelo”, “rasguñar”, alternativas no consideradas por las autoras de la investigación.

Fuente: López y Filsecker, 2001

Según estos resultados, la frecuencia de las agresiones parece ser más frecuente en escuelas rurales que urbanas. Sin embargo, es en Melipilla (una ciudad próxima a la capital nacional pero que mantiene características provincianas) donde los niños informan más agresiones (un 14,1% de ellos dice haber sido agredido más de cinco veces en la escuela).

Frecuencia de agresiones en la escuela, según la víctima (Porcentaje de respuesta a la pregunta: ¿Algún compañero/compañera te ha agredido?)

Alternativas	Rural	Melipilla	Valparaíso	Total
Nunca	33,1	37,2	47,7	39,9
1 o 2 veces	40,1	31,4	32,6	33,7
3 o 4 veces	9,0	8,3	6,8	7,9
Más de 5 veces	9,2	14,1	8,9	11,3
Sin información	8,2	9,1	4,0	7,2
Total	99,6	100,1	100,0	100,0

Fuente: López y Filsecker, 2001

Frente la a pregunta inversa, es decir, desde la perspectiva del agresor, se produce una coincidencia significativa: los niños declaran haber sido agresores en una frecuencia que es muy similar a la de quienes responden desde la posición de víctima. Ello parece sugerir que la escuela es efectivamente un espacio de agresiones.

Frecuencia de agresiones en la escuela, según el agresor (Porcentaje de respuesta a la pregunta: ¿Has agredido tú a algún compañero/compañera?)

Alternativas	Rural	Melipilla	Valparaíso	Total
Nunca	36,1	38,2	41,5	38,9
1 o 2 veces	39,0	32,7	35,0	34,7
3 o 4 veces	7,4	9,4	8,4	8,7
Más de 5 veces	10,0	10,1	10,7	10,3
Sin información	7,7	8,6	4,5	7,5
Total	100,2	100,0	100,1	100,1

Fuente: López y Filsecker, 2001

Estas expresiones de violencia ocurren en los espacios escolares, con y sin el conocimiento de los profesores. En el estudio citado, el 18,9% de las niños manifestaron que no informaban a sus profesores sobre el maltrato que recibían en la escuela o del cual habían sido testigo. Es decir, una parte de los niños asume que la vida escolar tiene episodios de violencia. Un niño de 12 años afirma “es así como las personas aprenden a defenderse en la vida real” (Filsecker y López, 2002). Los actos de violencia (peleas, discusiones o agresiones) pueden ser no conocidas por los adultos de las escuelas y hasta ignoradas por las familias. Cuando las situaciones de agresión son informadas a los docentes, en cambio, un 68,6% de los niños afirman que intervienen siempre o casi siempre y detienen el maltrato entre compañeros.

Ciertamente, las situaciones de violencia ocurren por lo general en los espacios compartidos y, por lo mismo, ante otros niños. La actitud frente a una situación de maltrato de un compañero a otro, sólo un 59% dice que trata de impedirla; los demás adoptan una actitud de indiferencia, si bien la mitad dice que “debería hacer algo”. Se observa, entonces, una falta de solidaridad con el maltratado que puede interpretarse como egoísmo o individualismo o, simplemente, como una tendencia a auto-protegerse.

Parte de estas situaciones de violencia se dan por la presencia de agresores cuya existencia, según Filsecker y López (2002) entre los compañeros de la clase es reconocida por un 72% de los niños. La presencia de este agresor no sólo es temida o respetada, también se convierte en factor de más agresión puesto que induce o presiona a ejercer violencia contra otros. Así, en el estudio comentado, un 31,5% de los niños encuestados reconoció ser o haber sido parte de un grupo agresor.

La escuela chilena, en consecuencia, revela grados visibles de agresión y violencia aunque aún parece primar la buena convivencia: según el estudio de Filsecker y López (2002), casi un 75% dice de los niños dicen que se sienten seguros en la escuela siempre o la mayor parte del tiempo, es decir, al menos 7 de 10 niños estiman que la escuela es un ambiente no riesgoso y poco más de 1% dice que es un lugar riesgoso (en el mismo estudio, un 15% de los niños perciben que la escuela es un ambiente riesgoso y un 30% dice que “a veces”). Si con ello se relacionan las preguntas relativas a la percepción acerca de la escuela según los niños, entonces parece evidente la afirmación de la escuela chilena como un lugar de bienestar y tranquilidad: el 58,4% de los niños y el 55,9% de las niñas, manifestaron que son felices en la escuela, pero en general, el 10,5% afirmó que no lo era. Este rechazo se debe fundamentalmente al trato que reciben de parte de sus compañeros(as). El 46,4% de los(as) encuestados(as) dicen ser tratados “regular”, por parte de sus compañeros y un 6,2% manifiesta ser maltratado.

3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS NACIONALES Y LOCALES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

POLÍTICAS NACIONALES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

En estricto rigor, Chile no tiene una política nacional sobre violencia escolar. En un sentido amplio, en cambio, se puede argumentar que los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son el marco de referencia de la política de convivencia escolar que, a su vez, acoge las acciones de prevención de la violencia escolar, todo ello ciertamente al amparo de la Constitución Política (Art.19, nro.10) y de las Convenciones internacionales que ha suscrito el Estado de Chile. Los OFT señalan un deber, ser de la formación ético y moral de los niños chilenos que se debe traducir en los planes y programas curriculares y simultáneamente, en la práctica y la cultura de la escuela. La política de convivencia escolar, a su tiempo, tiene la misión de establecer los criterios generales de las acciones ministeriales de promoción de una convivencia escolar democrática, donde los valores no sólo son conocidos en su dimensión cognitiva sino también en las prácticas y relaciones cotidianas (Mineduc, 2001). Hasta ahora el Ministerio de Educación ha definido los lineamientos generales y ámbitos de la política de convivencia escolar y ha constituido “mesas de trabajo” en temas específicos, como “derecho a la educación y convivencia escolar” (Mineduc, 2001b). Los ámbitos de acción de la política son “normativa escolar” (normas y valores de convivencia, procedimientos de resolución de conflictos), “actores educativos” (reconocimiento de los distintos actores de la comunidad escolar como sujeto de derechos y responsabilidades en la construcción

de la convivencia escolar), “institucionalidad y gobierno escolar” (necesidad de organización y asociatividad de los miembros de la comunidad escolar) y “pedagogía y desarrollo curricular” (contenidos curriculares y prácticas pedagógicas coherentes con los sentidos y valores de una convivencia escolar democrática).

Respecto a las políticas locales (regionales, provinciales o municipales), no se pudo obtener datos. Es probable que los municipios más grandes dispongan de criterios generales de respuesta frente a casos de violencia escolar.

PROGRAMAS E INICIATIVAS NACIONALES Y LOCALES

El Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Apoyo a la Transversalidad, ejecuta actualmente varias iniciativas que contribuyen a la prevención de la violencia escolar. En general, se trata de estrategias que quieren influir la dimensión “normativo institucional” de los establecimientos y que, además, buscan modificar el paradigma en torno al conflicto y las relaciones al interior de las escuelas y liceos.

La escuela debe ser un espacio que intencione experiencias que no se producen “naturalmente” en la sociedad; la escuela es un espacio para “aprender a vivir juntos”. ¿Cómo se logra esto?. Un principio de respuesta son estos programas que recién comienzan. Lo que se ha hecho hasta el momento, es trabajar con los profesores, para establecer un piso común de teorías y conceptos acerca del conflicto y su abordaje, incluyendo orientaciones y sugerencias de actividades para desarrollarlas con los niños. Al respecto, la experiencia de “Mejoramiento del clima escolar” (Arón y Milicic, 1999), es quizá la más estructurada en Chile, como se verá luego.

Ahora bien, dada la reciente preocupación nacional sobre la convivencia escolar, las iniciativas promovidas por el Ministerio de Educación no necesariamente tienen cobertura nacional. En tal sentido, la distinción “nacional/local” debe ser interpretada de manera que “lo nacional” signifique “acción estatal” y “lo local” como “acción de instituciones locales y/o no gubernamentales”.

Los programas nacionales son:

a) Desarrollo familiar y roles parentales que colaboran con la educación escolar: acciones de cobertura nacional para la promoción de la participación y responsabilidad de los padres y apoderados, a través de seminarios y talleres en que se desarrollan temáticas como convivencia, violencia y resolución de conflictos, auto-cuidado, sexualidad responsable y prevención del consumo de drogas.

b) Comités de convivencia escolar democrática: propuesta pedagógica que promueve la institucionalización de un espacio permanente de reflexión acerca de la gestión, la normativa, la resolución pacífica y dialogada de conflictos y la participación democrática. El proyecto se ejecuta en 95 establecimientos escolares de las tres principales regiones del país (V, VIII y Metropolitana) y se basa en la constitución de un Comité de Convivencia Escolar que integran directivos, profesores, dirigentes o representantes de los alumnos y de las familias (Mineduc, 2002b). Los “comités” funcionan como un espacio de conversación y decisión acerca de los aspectos de la vida escolar que tienen que ver con la convivencia y la participación. Los integrantes de los comités deben representar las distintas visiones de los actores acerca de las normas disciplinarias, los procedimientos de gestión, los mecanismos de consulta y decisión, así como las formas de canalizar y resolver los conflictos. El punto de partida es, ciertamente, la construcción participativa de un diagnóstico, el que posteriormente debe ser difundido y aprendido (“hecho suyo”) por la comunidad. El diagnóstico permite identificar el problema que el comité abordará y que, probablemente, implique una etapa de “adecuación institucional” para revisar la normativa, los procedimientos para resolver diferencias, etc. Sigue la implementación del plan, con coordinación y articulación del conjunto de actividades del comité, incluyendo acciones e hitos de seguimiento y evaluación. Estos “comités” se inician en 2001 y, por lo tanto, no se conocen sus resultados. Un factor que seguramente dificultará medir su impacto en el mejoramiento

de la convivencia y la disminución de los conflictos y la violencia dentro de las escuelas, es que no se implementan sobre una “línea de base” que señale el piso desde el cual interviene la realidad escolar. Todo ello deja lugar para evaluaciones basadas en las percepciones de los actores pero no en datos que señalen la magnitud de la mejora.

- c) **Construcción cooperativa de normas y resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar:** difusión de material “Orientaciones para abordar pacíficamente los conflictos en el ámbito escolar”. El proyecto se implementa en mayo de 2002 en 80 municipios del país con profesores que participaron en la pasantía “Incorporación de conflictos sociales en el curriculum escolar”, desarrollada en Alemania, y que ejecutaron proyectos escolares y/o comunales de mediación de conflictos (Schimpf-Herken y Jung, 2002; Ahumada y Arroyo, 2001). La fase actual es de validación de materiales y estrategias pedagógicas. Los antecedentes de esta iniciativa se encuentran en otro proyecto denominado “Educación para la no violencia”, ejecutado por la Universidad Católica de Chile entre los años 1998 a 2001 y dirigido por Ana María Arón.
- d) **Programa de mediación entre pares:** es un conjunto de iniciativas de organizaciones no gubernamentales que son apoyadas pero no ejecutadas directamente por el Ministerio de Educación. Se ejecutan en 60 escuelas de tres ciudades (Chillán, San Bernardo y Talcahuano), implicando la participación de alrededor de 250 alumnos mediadores en escuelas básicas. Los liceos, en cambio, han sido más resistentes en su incorporación. Los niños mediadores son elegidos entre sus pares por sus capacidades de liderazgo y de contener la agresión de sus compañeros.
- e) **Escuelas para la paz (UNESCO):** fomenta la tolerancia, la convivencia y la solidaridad cotidiana en la escuela, la prevención de conflictos y su solución por medios no violentos. Supone la distribución de material didáctico a las escuelas asociadas al programa.

Como se trata de iniciativas recientes, ninguna de ellas ha sido evaluada en términos de impacto o transformaciones en la situación inicial que pretenden superar o atenuar. Según los encargados nacionales de estos programas, se está en una etapa de sensibilización y de incorporación de nuevas prácticas, entre ellas, la mediación entre pares como procedimiento alternativo de resolución de conflictos. Con todo, este último programa parece estar influyendo favorablemente en las comunidades que lo implementan, disminuyendo considerablemente el conflicto al interior de las escuelas y evitando que éstos terminen fuera de ella.

PROGRAMAS E INICIATIVAS LOCALES

Las iniciativas locales o no gubernamentales relacionadas con la violencia son muy escasas y se relacionan fundamentalmente con el diseño e implementación de estrategias para incorporar los objetivos fundamentales transversales (OFT) en las situaciones de la vida real escolar, el fortalecimiento de la convivencia y la promoción de métodos no violentos de resolución de conflictos. En general, se trata de programas o proyectos no evaluados en términos de impacto. A continuación se reseñan algunos de ellos.

a) Programa “En la escuela aprendemos a convivir”: Iniciado en marzo de 2000 en dos escuelas municipales de La Reina, en la ciudad de Santiago. El proyecto del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) tiene como estrategia central la capacitación para los profesores de escuelas municipales en la utilización de materiales educativos para enseñar los OFT y vincularlos con el desarrollo de una buena convivencia escolar. Las fases de la intervención son diagnóstico; desarrollo del curso de capacitación y seguimiento/ acompañamiento a los docentes en la aplicación de los materiales; y evaluación de la capacitación y el seguimiento (Córdoba, Kimelman y Romero, 2002).

b) Proyecto “Resolución pacífica de conflictos y mediación escolar”: Desarrollado en tres liceos municipales de la comuna de Cerro Navia, en Santiago, por la Fundación “Paz Ciudadana”.

La propuesta de intervención se basa en el modelo de *Peace Education Foundation* para la resolución pacífica de conflictos y mediación escolar; busca desarrollar habilidades sociales en los niños para reducir los comportamientos disruptivos que afectan el clima escolar. Los componentes esenciales del modelo incluyen la creación de un clima de confianza, exploración de intereses comunes, manejo de las emociones, desarrollo de la capacidad de escuchar reflexivamente, comprensión del conflicto y abordaje pacífico del mismo a través de la mediación (Paz Ciudadana, 2002). Este proyecto surgió por una iniciativa ministerial que fue implementada por tres organizaciones, entre ellas la Fundación “Paz Ciudadana”. Lamentablemente, esta iniciativa se discontinuó en 2001 y, en rigor, sólo alcanzó a levantar un diagnóstico sobre cada establecimiento escolar pero no llegó a la intervención.

- c) **Proyecto “Convivencia escolar sin fronteras”**: iniciativa de dos profesoras chilenas (de las ciudades de Talcahuano y Osorno) y un docente venezolano (de la ciudad de La Colina) que, mediante la creación de un portal educativo sobre convivencia escolar se proponen generar un espacio virtual con información para alumnos y profesores y mecanismos de resolución de conflictos. El portal apoya acciones similares en los establecimientos educacionales en que laboran los educadores; sin embargo, como se trata de un recurso en Internet, se convierte en un espacio público potencialmente abierto a todo tipo de usuario. El portal incluye tres secciones: “apuntes conciliadores” (centro de recursos con documentos y enlaces sobre resolución de conflictos, orientaciones didácticas y material para docentes), “cartelera de la convivencia” (foro virtual y mural electrónico para intercambios asincrónicos sobre convivencia escolar entre los alumnos de las escuelas participantes) y “jueces de paz” (una interfase que permite a alumnos apoyados por docentes, mediar entre pares para la búsqueda de solución a conflictos). La dirección electrónica del portal es: <http://lacolina.lasalle.e12.ve/view/index.asp?ms=153&pageMs=7933>.

UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EVALUADO: “MEJORAMIENTO DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR”

El “programa de mejoramiento del clima social escolar”, ejecutado durante cinco años en diferentes comunas del país, es una propuesta curricular diseñada por un equipo de profesionales dirigidos por Arón y Milicic (1999) sobre la base de revisión de literatura y los resultados de grupos focales que sirvieron para identificar las estrategias que espontáneamente usan profesores y alumnos para mejorar el clima o, en su defecto, para neutralizar los efectos de un clima social escolar adverso. Consta de un Taller de Perfeccionamiento para profesores y un Programa de Unidades Didácticas.

El Taller se propuso fortalecer las competencias docentes para identificar los factores estresantes del clima escolar, mejorar las estrategias utilizadas por ellos para manejar situaciones de estrés y mejorar el clima escolar, y fortalecer su capacidad para crear nuevas estrategias. Se realizaron ocho sesiones de dos horas de duración cada una; las primeras con intervalos de una semana, las últimas con intervalos cada quince días. Fueron agrupadas en cuatro modalidades de trabajo:

1. Sesiones focalizadas en entrega de información: diseñadas para entregar un marco teórico y establecer un piso conceptual homogéneo, incluyendo contenidos relacionados con clima social, resiliencia, desgaste profesional, habilidades sociales, redes sociales, entre otros.
2. Sesiones focalizadas en desarrollo de competencias: se propusieron desarrollar estrategias comunicacionales para mejorar la relación entre profesores, entre profesores y alumnos y entre profesores y padres.
3. Sesiones de planificación de actividades con estudiantes y apoderados: construidas en conjunto con los docentes, las actividades debían ser luego aplicadas en el trabajo con los estudiantes.
4. Sesiones de asesoría y supervisión de la puesta en práctica de las actividades: se propusieron validar las actividades

diseñadas por los profesores, enfatizando la experimentación y la puesta en común de los problemas y dificultades encontradas, los logros obtenidos y el clima emocional durante la actividad.

Las unidades didácticas incluían treinta y tres actividades agrupadas en ocho unidades (diseñadas para trabajo grupal con los alumnos, pudiendo ser modificadas por los profesores para adecuarlas al contexto local manteniendo los objetivos y conceptos básicos). Las unidades fueron:

- a) “Evaluando el clima social”: discusión del concepto de clima social, análisis de los efectos negativos de la violencia en ambientes escolares, visualización de las causas y consecuencias de la violencia en el contexto escolar.
- b) “¿De dónde provienen mis fortalezas?”: toma de conciencia de fuentes de recursos internos y externos, valoración del apoyo de los otros y de lo importante que es tener a alguien que confíe en uno, identificación de las personas claves que han confiado en ellos, importancia de definir prioridades y expectativas y de identificar los pasos que deben dar para cumplirlos.
- c) “¿Por qué son importantes los amigos y amigas?”: valoración de los espacios de confianza y convivencia entre pares, desarrollo de estrategias para fortalecer la amistad a partir del reconocimiento de experiencias comunes.
- d) “Mejorando la comunicación”: identificación de las consecuencias de una mala comunicación en las relaciones interpersonales, reconocimiento de los factores que facilitan o interfieren una buena comunicación, generación de una actitud activa para la superación de las dificultades de la comunicación.
- e) “¿Cómo disminuir el estrés?”: identificación de signos del estrés, sus fuentes y las estrategias para reducir la tensión.
- f) “Resolviendo problemas”: identificación de los elementos de un problema, las estrategias para la resolución de conflictos a través del pensamiento alternativo y la capacidad de anticipar las consecuencias de los actos propios, fortalecimiento de la actitud de tolerancia frente a las divergencias, de aceptación de las diferencias y de la capacidad de escucha.

- g) “Resolviendo conflictos interpersonales”: conocimiento de formas constructivas y no constructivas de resolución de conflictos interpersonales, identificación de modalidades personales de resolución de conflictos, juicio respecto de las formas más apropiadas para enfrentar y resolver un conflicto, ejercitación de las distintas fases del proceso de mediación.
- h) “Somos responsables por nosotros mismos”: toma de conciencia de riesgos a los que están expuestos y sus consecuencias, responsabilidad para evitar los riesgos, toma de conciencia de las ventajas de un estilo de vida sano, identificación de eventos y actividades que se disfrutaban.

El programa se aplicó a una muestra de veintiún profesores de 7mo. y 8vo. Años de educación básica de escuelas municipales de San Joaquín, Santiago. Ellos constituyeron el grupo experimental (231 sujetos). El grupo control se formó con seis profesores y sus grupos-curso del mismo municipio, que no participaron en el programa (en total, 116 sujetos).

La evaluación utilizó como indicadores la “percepción de los pares” (test sociométrico con escalas de aceptación, rechazo e indiferencia, que corresponde al número de preferencias, rechazos y reportes de indiferencia, respectivamente, que recibía cada niño o niña por parte de sus pares), la “autopercepción” (usando el test de autoconcepto de Piers Harris y sus cinco escalas) y el “criterio del profesor”, según el test de Gesten, para identificar a los niños y niñas impulsivos o inhibidos, utilizando las escalas respectivas.

Los resultados más significativos fueron:

- Aumento significativo de la escala de aceptación en el test sociométrico entre la primera y segunda medición en el grupo experimental, respecto al grupo control. Ello indica un progreso en la capacidad de los niños y niñas para percibir positivamente a sus pares.
- Aumento significativo de los promedios de puntuaciones de los alumnos del grupo experimental en la escala de autoconcepto de Harris, entre la primera y segunda medición. Ello indica que, luego de la aplicación del programa, los niños y niñas se perciben más positivamente en términos de su comportamiento en la sala de clases.

- Mejora de la escala intelectual del test de Harris, del grupo experimental respecto al grupo control (promedios en la segunda medición en relación con la primera). Este efecto puede deberse a que los profesores participantes en el programa desarrollaron mejores habilidades en la entrega de reconocimiento por los logros intelectuales de los estudiantes y disminuyeron la tendencia a focalizarse en los resultados negativos a través de la crítica.
- Mejora significativa en el test de clima social en el grupo experimental, especialmente en las sub-escalas de “percepción de eventos negativos” (tanto en el entorno físico como en las relaciones con profesores y pares) y de “interacción”, que incluye aspectos tales como la percepción de ser aceptado o rechazado por los pares y la calidad de la relación con los profesores.

El programa de mejoramiento del clima social escolar logra afectar positivamente los factores que ayudan a evitar las situaciones de violencia escolar, en tanto favorece el desarrollo de habilidades sociales y la generación de situaciones educacionales orientadas al crecimiento emocional de los estudiantes y a dar espacio para la creación de vínculos positivos entre ellos y entre ellos y los profesores.

4. RESUMEN

La preocupación por la violencia en las escuelas y liceos chilenos es reciente. Ello se evidencia en la baja producción de estudios e investigaciones sobre la magnitud del problema en Chile y en su incorporación tardía a las políticas y estrategias educacionales. Los estudios nacionales son, corrientemente, de corte cualitativo y exploratorios. En general, no dan cuenta de la realidad nacional y se concentran en la región metropolitana, seguramente porque es en las grandes ciudades donde se conocen más casos de agresión y actos de violencia a través de los medios de comunicación. Los principales hallazgos de estos estudios son:

- La violencia escolar es un problema cuya presencia ha aumentado en los últimos años en los establecimientos y es más frecuente en contextos urbanos que en rurales.
- la violencia “no tiene clase”, es decir, que es un fenómeno transversal que afecta a los niños y jóvenes de todos los establecimientos, públicos y privados.
- Existe una relación de concomitancia entre maltrato infantil en el hogar y violencia escolar.
- La violencia tiene un substrato socio-cultural que la legitima y la regula.
- La violencia se presenta en contextos y escenarios escolares específicos que suponen ciertas características identificables y susceptibles de prevención.
- La violencia escolar tiende a ser “circular” (suele haber un intercambio de roles entre víctima y agresor) y “horizontal” (es más frecuente entre pares).
- La violencia escolar es un fenómeno transversal, cuyas expresiones varían según el grado cursado y el sexo.

- La violencia escolar se asocia con factores psicosociales que, si son detectados y abordados tempranamente, pueden ser moderados o revertidos.

Sin perjuicio de lo anterior, hay todavía, una importante falencia de conocimiento sistemático: Chile carece de estadísticas nacionales y locales acerca de la incidencia de la violencia en las escuelas y liceos; se desconoce qué tipos y manifestaciones de violencia son más frecuentes, cómo se modifican según el tipo de establecimiento (público o privado, laico o religioso, mixto o unisexual), la zona geográfica (urbano-rural, barrio pobre-barrio rico), la edad, el sexo y las características socio-culturales del agresor y la víctima (etnia, nivel socioeconómico del hogar, escolaridad de los padres, etc.). Asimismo, por ejemplo, tampoco se conocen estudios que relacionen la violencia escolar con expresiones de violencia fuera de ella. En este sentido, es válido afirmar que la política y las estrategias de prevención de la violencia escolar que están en desarrollo se basan fundamentalmente en casuística y en marcos teóricos conceptuales sólidos pero muestran debilidad en el diagnóstico.

Las políticas y estrategias nacionales de prevención de la violencia y/ o programas de prevención de la violencia de conflictos, deben comprenderse como parte de una política de convivencia y participación, en las escuelas y liceos. No surgen como respuesta a la toma de conciencia sobre el problema de la violencia escolar; nacen como una expresión de la voluntad gubernamental de hacer de la escuela un espacio democrático y participativo. Por ello, las acciones pretenden influir en los paradigmas en torno al conflicto y la naturaleza de las relaciones interpersonales en escuelas y liceos (normativa de convivencia, resolución no violenta de conflictos escolares, creación de espacios de decisión sobre la convivencia en los establecimientos). Como se trata de iniciativas recientes, muchas de ellas tienen baja cobertura y no han sido evaluadas. Las escasas iniciativas locales o no gubernamentales, a su vez, operan con supuestos similares a las políticas nacionales y tienden a enfatizar estrategias de modificación de prácticas cotidianas y curriculares. Tampoco han sido evaluadas en términos de impacto. Una excepción a esta realidad es el programa “Mejoramiento del clima social escolar”, dirigido por Aron y Milicic (1999), cuyos efectos fueron evaluados positivamente.

5. BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventud, violencia y vulnerabilidad social en América Latina*. Brasilia: UNESCO, BID, 2002.

AHUMADA, M.; ARROYO, I. *Mediación en la escuela: una estrategia de resolución de conflictos*. Chillán: Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional DSE, 2001.

ARACENA, M. et al. *Pesquisa de maltrato físico infantil: una dificultad metodológica o conceptual. Apreciaciones de investigaciones chilenas*, *Revista Psykhe*, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile, v.8, n.1, p. 117-124, 1999.

ARAYA, C. *Educación para la no violencia: estudio exploratorio en una comunidad escolar*, *Revista Psykhe*, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile, v.9, n.2, p.181-192, 2000.

ARÓN, A. *Diseño, implementación y evaluación de un programa de educación para la no violencia: resumen de proyecto FONDEF D98I1020*, 1998. Disponible en: <<http://www.fondef.cl/bases/fondef/PROYECTO/98/I/D98I1020.HTML>>. Consultado el 20 sep. 2002.

_____. *Un programa de educación para la no-violencia*, *Revista Psykhe*, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile, v.9, n.2, p. 25-39, 2000.

_____; MILICIC, N. *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1999.

CERDA, A.; TOLEDO, M. La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes. In: MADGENZO, A.; DONOSO, P, (Eds.). *Cuando a uno lo molestan...: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: Ediciones LOM-PIIE, 2000.

CERDA, A. et al. *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?, un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: Ediciones LOM /PIIE, 2000.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Comités de convivencia escolar democrática. Elementos para la participación*, Santiago: Ministerio de Educación, 2002b.

_____. _____. *Compendio de información estadística educacional año 2000*, Santiago: Ministerio de Educación, 2001c.

_____. _____. *Criterios para una política de transversalidad*, Santiago: Ministerio de Educación, 2001.

_____. _____. *Estadísticas de la educación año 2001*, Santiago: Ministerio de Educación, 2002c.

_____. _____. *Mesa de Trabajo: derecho a la educación y convivencia escolar. conclusiones y compromisos, documento de trabajo*, 2001b. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/convivencia/derechoed.htm>>. Consultado el 22 oct. 2002.

_____. _____. *Orientaciones para abordar pacíficamente los conflictos en el ámbito escolar (material en proceso de validación)*. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.

_____. _____. *Reforma en marcha: buena educación para todos*. Santiago: Ministerio de Educación, 1998.

CONTADOR, M. Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media, *Revista Psykhe*, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile, v.10, n.1, p. 69-80, 2001.

CÓRDOBA, C.; KIMELMAN, E.; ROMERO, P. *OFT y Convivencia escolar: la experiencia del Programa “En la escuela aprendemos a convivir”*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, 2002. (Documento; 2).

DE LA BARRA, F. Estudios epidemiológicos y programas para la prevención de los problemas conductuales en la escuela”, presentación de resultados de investigación. In: SEMINARIO “VIOLENCIA ESCOLAR: RESPUESTAS Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN, Oct. 2002. *Documento*. [Montevideo]: Universidad del Desarrollo, oct. 2002, Disponible en: <<http://www.udd.cl/facultades/psicologia/noticias/violencia.php>>. Consultado el 7 nov. 2002.

DONOSO, P. El matonaje: la discriminación grupal que margina. In: MADGENZO, A.; DONOSO, P. (Eds.). *Cuando a uno lo molestan...: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: Ediciones LOM-PIIE, 2000.

_____; MADGENZO, A. Percepción de la discriminación: docentes y estudiantes. In: MADGENZO, A.; DONOSO, P. (Eds.). *Cuando a uno lo molestan...: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: Ediciones LOM-PIIE, 2000.

FILSECKER, M.; LÓPEZ, A. Sentimientos de inseguridad en la escuela frente a situaciones de violencia escolar. In: X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Cuenca, España, 3-6 jun. 2002. *Ponencia*. Disponible en:

<<http://www.aufop.org/x-congreso/actas.asp>>. Consultado el 29 ago. 2002.

FLORENZANO, R. *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002.

FLORES, L. *El fenómeno de la violencia en la escuela. Aproximación ética antropológica*, artículo electrónico, 2002. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/modulos/noticias/constructor/detalle_noticias.asp?id_noticia=5357>. Consultado el 20 sep. 2002.

_____ et al. *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela: lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo*, resumen de proyecto FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) nro.1010771, 2002. Disponible en: <<http://www.conicyt.cl/bases/fondecyt/proyectos/01/2001/1010771.html>>. Consultado el 20 sep. 2002.

FUNDACIÓN PAZ CIUDADANA. *Violencia y delincuencia: proposiciones a partir de la experiencia chilena*, 1999. Disponible en: <http://www.pazciudadana.cl/diagnostico/index_diagnost.htm>. Consultado el 7 nov. 2002.

_____. *Proyecto "Resolución pacífica de conflictos y mediación escolar"*, resumen ejecutivo, 2002. Disponible en: <http://www.pazciudadana.cl/diagnostico/index_diagnost.htm>. Consultado el 7 nov. 2002.

HINZPETER, X.; LEHMANN, C. *Mapa de Religiosidad: ¿cuán religiosos somos los chilenos?* Santiago: Centro de Estudios Públicos CEP, mar. 1999. (Puntos de Referencia; 207).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. *Resultados preliminares del Censo 2002*. Disponible en: <http://www.censo2002.cl/menu_superior/cuantos_somos/documentos.htm>

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. *Inclusión social y juventud: educación y trabajo*, Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2002. (Cuadernillo temático de la tercera encuesta nacional de juventud).

LÓPEZ, M.; FILSECKER, M. *Manifestaciones de violencia y agresividad en la escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET, 2001.

MENA, M.; VIZCARRA, R. Algo nuevo bajo el sol: hacer visible el maltrato y posible la esperanza, *Revista Psykbe*, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile, v.10, n.1, p. 81-101, 2001.

MILICIC, N.; ARÓN, A. Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar, *Revista Psykbe*,

Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile, v.9, n.2, p. 117-123, 2000.

SCHIMPF-HERKEN, I.; JUNG, I. *Descubriéndonos en el otro: estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar*. Santiago: Ediciones LOM-Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional DSE, 2002.

UNICEF. *Estudio comparativo sobre maltrato infantil 1994 y 2000*: documento de trabajo. Santiago: UNICEF, 2000. (mimeografiado).

PORTAL CONVIVENCIA ESCOLAR SIN FRONTERAS. Disponible en: <<http://lacolina.lasalle.e12.ve/view/index.asp?ms=153&pageMs=7933>>. Consultado el 7 nov. 2002.

Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Ecuador

Norma Alejandra Maluf
Chrystiam Cevallos
Rossana Córdoba y Jenny

I. CONTEXTO GENERAL

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN ECUADOR

A continuación, realizaremos un breve análisis de la evolución de las políticas educativas a partir de la década de los sesenta hasta la actualidad, vinculadas a los procesos socio-económicos que afectaron al país. La educación en el Ecuador atravesó por diferentes momentos, acordes con la marcha y los vaivenes de los gobiernos de turno y de las políticas económicas que se implementaron.

Líneas generales de la *política educativa* entre 1960 y 2000

El modelo educativo laico inaugurado oficialmente a principios del siglo XX, promovido por el proyecto político liberal, tuvo su punto de inflexión con el velasquismo; este último abordaría su política educativa con una preocupación moralista, actitud que generó una oposición al magisterio nacional laico, que en las décadas anteriores había adquirido un importante protagonismo político. Velasco Ibarra desarrolló todo un discurso a favor de la libertad y la despolitización de la enseñanza que favoreció la participación de la Iglesia Católica en este campo. A la par, su accionar en el ámbito educativo marchó al compás de las políticas economicistas de ésta época; se implementaron reformas, entre ellas educativas, de características muy similares por parte de gobiernos de distinto signo político que a pesar de los contrastes, redundaron en beneficio de la extensión de la educación pública.

Estas políticas fueron impulsadas por organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL y la OEA, entre otras, y presumieron la incursión del Estado en las estrategias de modernización, favorecidas por los períodos de bonanza de la economía ecuatoriana, a los que se sumó el flujo de los fondos externos. Desde los años 50, los países latinoamericanos, en su mayoría, adoptaron medidas de planificación del desarrollo que incluían una ampliación de la educación pública, concebida como creadora de riqueza y de estabilidad social. En Educación, el modelo del nuevo paradigma desarrollista fue *la teoría del capital humano*, que nutrió las reformas educativas elaboradas de acuerdo a los requerimientos del sistema ocupacional, entendiéndose las decisiones en el campo de la educación como inversiones de capital¹. El impacto de lo que significó la concreción de este modelo, aún está siendo investigado, por lo que resulta difícil aventurar alguna afirmación acerca de qué tipo de escuela se llevó a la práctica; en general, en América Latina, el tecnocratismo característico de esas estrategias de desarrollo trasladó a los organismos de planificación nacional y a los expertos internacionales el campo de las decisiones en temas como la innovación educativa y el diseño curricular, entre otros; en ese sentido se produjo una gran pérdida de protagonismo por parte de los docentes y los pedagogos en todo el proceso reformador².

De acuerdo a la perspectiva señalada, y a la manera de ejemplificar la vinculación entre los propósitos de mejorar la educación y los planes de desarrollo económico que se implementaron en el Ecuador, señalamos algunos de los planteamientos generales que constan en el “Plan Integral de Transformación y Desarrollo (1973-1977)”; en el mismo se reconoce el insatisfactorio funcionamiento de la economía y la sociedad que históricamente excluyó a la mayoría de la población del país; fruto de condiciones como la vinculación dependiente del país al “orden

¹ OSSENBACH, G. *La educación en el Ecuador en el período 1944-1983, Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. v. 10, n. 1, ene./jun. 1999. Disponible en: www.tau.ac.il/eial/x1/ossenbach.html.

² Idem, p. 9-10.

internacional”, y de condiciones internas, que han impedido una expansión económica permanente. En pos de cambiar tal situación, se pensó en la necesidad de impulsar transformaciones estructurales para alcanzar un “auténtico proceso de desarrollo”, así como una activa y creciente participación en la estructura de poder, por parte de los sectores sociales marginados³.

Dentro del espectro de posibilidades de cambio, la educación, guarda un rol decisivo en el programa de recursos Humanos; específicamente en lo que se refiere al papel que le corresponde como instrumento, para la formación de la mano de obra que requieren los sectores económicos con la finalidad de desarrollar sus actividades, en forma productiva:

“...la expansión de la escolarización se ha efectuado de manera desordenada y generalmente ha satisfecho una demanda espontánea, la misma que, por sus características, difiere sustancialmente de las necesidades nacionales, y por lo tanto, ha conducido conjuntamente con otros factores, a que se produzcan importantes desajustes en el mercado laboral. Frente a esta situación es absolutamente indispensable que el sistema educativo, por la responsabilidad que tiene en lo relativo a la formación de mano de obra, sea objeto de una reorientación que le permita cumplir con sus propósitos y finalidades.”⁴

A partir de los sesenta, se impulsaron importantes reformas en los niveles primario y secundario; la política educativa favoreció esencialmente la extensión de la educación primaria en las áreas rurales, así como un considerable crecimiento de la enseñanza secundaria pública en las ramas de enseñanza general y técnica.

Entre las reformas⁵ que se realizaron durante el período 1960-2000, mencionamos las siguientes:

- 1964: Ampliación de la enseñanza primaria rural a 6 años, igualándola a la urbana, organizada en tres ciclos: a cambio, por exámenes, y por ciclo.

³ JUNTA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN., *Desarrollo y Educación en el Ecuador (1960-1978)*: proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Ecuador: UNESCO, CEPAL, PNUD, feb. 1979, p. 12-16.

⁴ Idem, p. 17-18.

⁵ Ibid, p 8-12.

- Por ciclo. En la enseñanza secundaria, se instituyó un ciclo básico y otro diversificado, que incluía opciones de estudio para la formación de obreros.
- 1977: Ampliación de la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta el primer ciclo de enseñanza secundaria (enseñanza básica).
- 1983: Nueva Ley de Educación, la cual no introdujo cambios significativos en la organización de los niveles educativos, pero las estrategias de desarrollo del sistema dieron la prioridad a la educación preescolar, tradicionalmente desatendida. Se da un reconocimiento oficial a la *educación bilingüe intercultural*.
- 1996: reforma curricular consensuada; tiene el propósito de reordenar los elementos del currículo y promueve una educación en valores.
- 2000: Instancia reformista que se constituye en complemento de la anterior. Hace hincapié en el Bachillerato.

La preocupación educacional desde los 80, se centra en cuestiones relativas a la “calidad de la enseñanza”, y – especialmente las que provienen de los organismos de financiamiento internacional – tienen un sesgo económico: “las propuestas del Banco Mundial para la educación son propuestas hechas fundamentalmente por economistas y desde la lógica y el análisis económico. La relación coste-beneficio y la tasa de rentabilidad constituyen las categorías centrales desde las cuales se define el quehacer educativo, las prioridades de inversión, los rendimientos y la calidad misma”.⁶

La preocupación por la calidad de la enseñanza, ha gravitado en todas las estrategias latinoamericanas de reforma educativa. Es por un lado, una reacción a alarmantes cifras como las de deserción y repetición dentro del sistema escolar, en especial en el nivel primario. Por otro, constituye una forma de respuesta al reto de la globalización y la competitividad internacional, sumado a cuestiones relativas a valores de la convivencia y la gobernabilidad. No obstante,

⁶ AGUILAR HERNÁNDEZ, L. *El discurso de la calidad de la educación en Latinoamérica: una travesía filantrópica*. Disponible ne: <www.pedagogia.netfirms.com/cuaderno/aaguilar.html>.

como en el caso de otros países latinoamericanos, la calidad constituye un concepto que encierra significaciones diversas para cada contexto, y que no acaba de ser definida para los casos nacionales y los entornos políticos y socio-culturales específicos.

Si bien la intención de este apartado es mostrar los resultados de lo actuado desde los últimos años en materia de política social, que incluye al área educativa, resultan significativas las apreciaciones generales que se expresan en el documento elaborado por el *Plan social de mediano plazo 2001 – 2005*.⁷

Presupuesto General del Estado: El porcentaje asignado para el sector de la educación resulta muy reducido, aún más si lo comparamos con la disposición constitucional que establece el 30% para la educación. Así, alcanza dimensiones variables: en 1996, el 10.11%; en 1997, el 11.48%; en 1998, el 12.31%; y en 1999 desciende a 7.27%, experimentándose un pequeño incremento en el 2000 que llega al 8.01%, monto que aún sigue siendo insuficiente para atender en forma efectiva las demandas y requerimientos propios del proceso educativo.

Baja calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: Este problema se muestra en la falta de universalización de las innovaciones educativas relevantes, en la aplicación parcial de la Reforma Curricular en el aula, en la insuficiente infraestructura, equipamiento y material didáctico adecuado, y en la lentitud con que avanza la propuesta de reforma para el bachillerato.

La debilidad del sistema intercultural bilingüe: Se evidencia en la ausencia de políticas de promoción del reconocimiento social de la educación intercultural bilingüe en las políticas nacionales de educación, y en la falta de una oferta de calidad del modelo curricular bilingüe que se consolide en el aula.

La cuestión presupuestaria es en efecto, uno de los problemas recurrentes y que obstaculiza el proceso de cambio educativo. En términos de *gasto social*, ya en el período 1970-1990, los recursos

⁷ Aquí, se parte de la identificación como problema central *la baja calidad de la enseñanza*, y se desglosan algunos indicadores que nos pueden ayudar a entender el deterioro de la misma. SECRETARÍA TÉCNICA. *Plan Social de Mediano Plazo 2001–2005 para la reducción de la pobreza*. Ecuador: Jun. 2001.

públicos estuvieron concentrados principalmente en gastos corrientes. El Estado ecuatoriano favoreció el gasto de tipo corriente por sobre las necesidades de inversión; ese gasto corriente no ha beneficiado al gasto de tipo social. Es decir, se ha dejado de gastar en los sectores de Educación, Salud, Vivienda y Bienestar Social para incrementar la participación de los gastos en remuneraciones, bienes y servicios, e intereses de la deuda pública de otros sectores.⁸

En el cruce entre las políticas educativas y los procesos político-económicos cabe resaltar que desde la era del velasquismo, se enfocaron los problemas del país en términos de producción; para ello se elaboraron planes de fomento financiados y asistidos con ayuda externa.⁹ La continuidad de este perfil económico atravesó por una serie de transformaciones ya en las décadas posteriores, entre 1980 y 1990, así como en el resto de las economías latinoamericanas, entre las que se destacaron como fenómenos más notorios la crisis de la deuda externa, el estancamiento económico de los 80, los intentos de ajuste de los problemas macroeconómicos, y la implementación de los programas de reestructuración en los países más importantes de la región. Los problemas de la pobreza se agudizaron, y otros como el desempleo, el empobrecimiento de nuevos sectores de la población, y una distribución menos equitativa del ingreso se hicieron evidentes¹⁰. En este marco, Ecuador experimentó la sucesión de dos modelos de desarrollo; el primero de **industrialización sustitutiva** basado en la expansión petrolera pero con importantes desajustes originados por los problemas inflacionarios y el déficit fiscal. El

⁸ Esta tendencia se mantiene hasta la actualidad. En las proyecciones presupuestarias para el año 2000 el gasto social alcanzaría los 761 millones de dólares. Esta reducción significa una disminución de 76 millones de dólares para el año 2000 con relación al año anterior. La mayor reducción la sufre el sector Educación con - 37 millones de dólares. UNICEF. *Los recursos previstos para el gasto social*. In: _____. *La Pro forma presupuestaria 2000 como herramienta del Ajuste Social*. Ecuador: UNICEF, 2000. p. 3.

⁹ El velasquismo hubo de convivir y alternarse con el nuevo discurso economicista y con la política desarrollista y planificadora que se le impuso a toda América latina y que encontró acogida en los gobiernos opositores a él. CUEVA, A. *El proceso de dominación política en el Ecuador*. Colombia: Planeta, 1997.

¹⁰ KOROL, J. C.; TANDETER, E. *Historia Económica de América Latina: problemas y procesos*. Argentina: FCE, 1998.

segundo, **de apertura y de promoción de las exportaciones**, que se sitúa entre los 80 y los 90, tuvo que enfrentar una marcada inestabilidad macroeconómica y una restricción externa que la señalan como limitantes¹¹.

A merced del, impacto de los cambios suscitados en el orden internacional – internacionalización y globalización económica – y como una alternativa para salir de la crisis y el estancamiento económico, se ha seguido la “propuesta de reformas” que Williamsom, su autor, ha denominado “Consenso de Washington”, al paquete de medidas que procuran lograr la estabilización y el crecimiento económico en América Latina. Todo indica que ya han pasado a formar parte del nuevo repertorio de verdades de sentido común acerca de los problemas de desarrollo que prevalecen entre las elites regionales¹². En aras de concretar estas propuestas, se ha transitado por lo que se conoce como “modernización del Estado” proceso que involucra, entre otras, medidas de ajuste y de reforma estructural de la administración pública que comenzaron a implementarse a lo largo de la década de los 90.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PAÍS

El Ecuador es un país con 12'090.804 habitantes¹³, de los cuales 7'372.528, es decir el 60.9% corresponden a la población urbana y 4'718.276, el 39.1% corresponden a la población rural. Sus regiones naturales son Costa, Sierra, Oriente y Galápagos. Cuenta con 22 provincias en total. Desde el año 2000 el dólar estadounidense es la moneda de curso legal. El Castellano es el idioma oficial. El Quichua,

¹¹ BURNEO, D.; OLEAS, J. *Análisis del crecimiento en el Ecuador, 1965-1994: estabilidad macroeconómica y apertura como factores coadyuvantes*. Ecuador: BCE, 1996. (BCE notas técnicas; 28).

¹² NUN, J. *América Latina en la década de 1990: algunas conjeturas*, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.: BID, 1993, p. 46.

¹³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Resultados del VI Censo de Población 2001*. Ecuador: INEC, 2001.

el Shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley.¹⁴

Según la Constitución el Ecuador es un Estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. Con un gobierno republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable, alternativo, participativo y de administración descentralizada.¹⁵

El Ecuador tiene 5'996.559 de habitantes hombres y 6'094.245 mujeres.¹⁶ Aproximadamente 3'670.000 jóvenes de 14 a 29 años, frente a 4'300.000 de niños, niñas y adolescentes y 600.000 personas de la tercera edad.¹⁷

La población pobre del país es de 9'965.000 y la población indigente es de 5'691.000. Los ocupados plenos son el 25.1%, los subempleados el 65.9% y los desocupados el 9%. La población económicamente activa (PEA) está en 5'054.000.¹⁸

El analfabetismo de la población de 15 años y más llega al 10.8%. El 90.3% de los niños y niñas de 6 a 11 años se encuentran escolarizados en el ámbito primario, la escolarización secundaria de los adolescentes entre 12 y 17 años es del 51.4% y la escolarización superior de las personas entre – 18 y 24 años es del 14.9%.¹⁹

Siendo el Ecuador un país multiétnico, esa diversidad no se refleja en la realidad. Hasta el presente, las estadísticas no han permitido identificar de manera directa a los grupos indígenas y afroecuatorianos. Sin embargo, se puede notar que los principales distintivos étnicos están ligados al sentido de identidad, a la lengua, la historia o ancestro, la religión y la vestimenta. El idioma hablado es la característica específica a la hora de definir la existencia de éstas.

¹⁴ REPÚBLICA DEL ECUADOR. *Constitución Política del Ecuador*, Artículo 1.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Op. Cit.*

¹⁷ REPÚBLICA DEL ECUADOR. MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL/DIRECCIÓN NACIONAL DE LA JUVENTUD. *La Juventud al final de la década de los noventa*. Quito: MBS, 2000.

¹⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Proyección al 2000 del censo de 1990*. Ecuador: INEC, 2000.

¹⁹ BANCO CENTRAL DEL ECUADOR. *Boletín*. Quito: BCE, jul. 2001.

En el último censo realizado en el 2001, se evidencia la autodefinición étnica de la población ecuatoriana, siendo que, en las ciudades el 73% se considera mestizo, el 18% blanco, el 2% indígena y mulato. En el campo el 71% mestizo, el 13% indígena, el 10% blanco, el 4% negro y el 2% mulato.²⁰

La proporción de hombres y mujeres es similar en todas las categorías étnicas, en ese sentido, no existen diferencias según sexo y edad. Por otro lado, es notorio que el nivel socio-económico está asociado a la identificación étnico-racial; así, el 73% de los ecuatorianos que pertenece a hogares que se auto describen como indígenas vive en condiciones de pobreza.

La proporción de niños y niñas indígenas y afroecuatorianos que vive en la pobreza 79% y 68% respectivamente, es considerablemente mayor que la proporción de los niños y niñas blancos-mestizos cuyo porcentaje es del 61%.²¹

EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ECUADOR

El Ministerio de Educación y Cultura – MEC – es el organismo responsable de la definición de las políticas educativas del Estado, de sus objetivos y de la administración de los servicios educativos establecidos en la Ley de Educación.

El Ministerio tiene cuatro niveles de decisión: central, regional, provincial y de las instituciones educativas. La Ley Orgánica de Educación y el Reglamento Orgánico Funcional del MEC son los documentos regulatorios que definen la estructura de relaciones entre los niveles de decisión.²²

La estructura básica organizacional y curricular que rige la oferta educativa se fundamenta en la normativa vigente desde 1993.

²⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Emedinbo 2001*: elaboración del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador SIISE. Ecuador: INEC, 2001.

²¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Los niños y niñas, ahora*: una selección de indicadores de su situación a inicios de la década. In: _____. *Emedinbo 2000*. Ecuador: INEC, dic. 2000

²² *Reglamento General de la Ley de Educación*. Desde artículo 23.

La Ley de Educación establece dos subsistemas: Educación formal (escolarizado) y Educación no formal (no escolarizado).

El sistema educativo regular actualmente se encuentra en proceso de cambio. La Reforma Curricular vigente desde 1996 dispone un nuevo esquema secuencial, en el cual se integran los niveles preprimario, primario y el ciclo básico del nivel medio para conformar la llamada Educación Básica.

El subsistema escolarizado está integrado por la educación regular, compensatoria y especial. La educación regular se somete a disposiciones sobre límites de edad, secuencia y duración de niveles. En ella se establecen los siguientes niveles secuenciales:

- Educación inicial, destinada a niños y niñas menores de cinco años, que es opcional.
- Educación básica obligatoria, constituida por diez años de estudio, comprende pre-primario (1 año), primario (6 años) y básico de nivel medio (3 años).
- Bachillerato, que comprende tres años de estudio y que podrá ser general o tener especializaciones en educación humanística, técnica, artística, deportiva y otras que se establezcan de acuerdo a las necesidades locales, regionales y nacionales.
- Posbachillerato para la formación de docentes, con dos o más años de estudio, de nivel superior no universitario, el cual se desarrolla en los Institutos Superiores de Educación.

El año lectivo de educación formal comprende doscientos días laborables, incluidos los períodos para clases, evaluaciones, juntas de curso, juntas de área y otras actividades. Los regímenes de educación se inician el primer día de la segunda quincena del mes de abril para las regiones de la Costa y Galápagos, y del mes de septiembre para las regiones Sierra y Oriente. Existen horarios de estudio diurno, vespertino y nocturno en todos los ciclos.

El año lectivo se divide en dos quimestres terminales. Los períodos de clase duran no menos de cuarenta y cinco minutos (hora-clase), la semana tiene treinta y cinco o más períodos. Los planteles nocturnos tienen un mínimo de treinta períodos por semana.

Según la Ley de Educación, en su artículo 35 se señala que “la evaluación académica a los estudiantes en todos los estamentos, niveles y modalidades del sistema de educación será permanente, formativa e integral y estará orientada a comprobar el desarrollo de competencias del alumno mediante la verificación de indicadores de logro”. Actualmente el país tiene un sistema educativo de baja calidad y con serias limitaciones para responder a sus necesidades de desarrollo. De acuerdo a la primera prueba nacional de medición de la eficiencia de la educación – realizada en 1996 por el recién establecido Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos –, el dominio de las destrezas básicas adquirido por los alumnos y alumnas de todo el país es insuficiente.²³ “Los promedios que obtuvieron los estudiantes de noveno grado de básica (tercer curso) fueron de 12.89 y 7.29 (sobre 20) en castellano y matemáticas, respectivamente”. Gran parte de los estudiantes actualmente matriculados consideran que las formas de evaluación son injustas, y que recaen mucho en los criterios de los profesores, lo que muchas veces depende de la relación que éstos tengan con los alumnos, es decir, que no exista antipatías personales y represalias.

En el conjunto del país existe un total de 26.652 planteles educativos fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares laicos y religiosos, en los tres niveles de formación; de ellos, el 40.7% en la zona urbana y el 59.3% en la zona rural. (Cuadro No. 1). De este total, el 92.6% son planteles de habla hispana y el 7.4% planteles bilingües. (Cuadro No. 2)

Según los datos publicados en el Boletín Estadístico del Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador (SINEC), en el año lectivo 2000-2001, el mayor número de planteles educativos era mixto, con el 95.5%, seguido por establecimientos de mujeres con el 2.9% y 1.6% de establecimientos masculinos. Del total de la población estudiantil en el país en todos los niveles, el 50.6% son hombres y el 49.4% mujeres. (Cuadro No. 3).

²³ REPÚBLICA DEL ECUADOR, MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL, DIRECCIÓN NACIONAL DE LA JUVENTUD., *La Juventud al final de la década de los noventa*. Quito: MBS, 2000. p.10.

En cuanto a prestación de servicios educativos, los datos nos muestran que el mayor porcentaje de niños, niñas y jóvenes asisten a establecimientos del sector público, es decir a escuelas y colegios fiscales, seguido por el sector privado laico. Los municipales no prestan un servicio relevante.

En la información del año 2000-2001, en el nivel pre-primario, el 54.7% de los alumnos asistió a entidades fiscales y el 31.9% a entidades educativas particulares laicas. En la primaria el 73% de los alumnos asistió a escuelas fiscales. Y, finalmente, en el nivel medio el porcentaje de alumnos que asistió a los establecimientos fiscales fue del 68.5% frente al 15.7% que asistieron a establecimientos particulares laicos. (Cuadro No. 4).

Del total de matriculados en bachillerato regular, el 56.2% corresponde a especialidades de ciencias y el 43.8% al bachillerato técnico.²⁴ Los tipos de Bachillerato se plantean actualmente en tres ofertas. (Cuadro No. 5).

Son dos los principales problemas que se evidencian en el sistema educativo. El primero está dado por las marcadas desigualdades. La ampliación del acceso a la educación favoreció predominantemente a los grupos medios y altos de la población, y si bien existe un mayor porcentaje de planteles educativos en la zona rural (los datos mencionados anteriormente lo demuestran) no quiere decir que el mayor porcentaje de niños, niñas y adolescentes que acceden a la educación pertenece a la zona rural, de hecho existe un sesgo marcadamente urbano. Existe una relación contradictoria entre el número de establecimientos y el número de estudiantes y docentes, ya que hay un alto número de planteles con un bajo número de alumnos en las zonas de menor concentración poblacional, mientras que un número de colegios ubicados en las principales ciudades mantiene un volumen excesivamente alto de alumnos.²⁵ Los niños, niñas y adolescentes pobres, especialmente pertenecientes a etnias indígenas acceden aún en menor porcentaje al sistema educativo formal.

²⁴ SINEC. *Boletín Estadístico 2001*. Quito: SINEC, Ministerio de Educación y Cultura., 2001.

²⁵ SECRETARÍA TÉCNICA DE PLANIFICACIÓN. *Reforma de la Educación Ecuatoriana: plan nacional de desarrollo social, 1996-2005*. Ecuador: STP, p. 17.

El segundo problema, está relacionado con la calidad educativa, es decir, a la pertinencia de los estudios: su capacidad de respuesta a la variedad de demandas sociales, de corto y largo plazo es mínima, por no decir inexistente; el actual modelo educativo, especialmente en la educación pública, es inflexible y homogeneizante, con una escasa consideración a las particularidades regionales, culturales y sociales del país. La falta de incentivos para mantenerse en el sistema educativo, es uno de los factores que más influye en la decisión de aprovechar las oportunidades educativas. En 1999, alrededor del 15% de los niños, niñas y adolescentes no escolarizados explicaban su ausencia por falta de interés en los estudios.²⁶

²⁶ DNI. Mi opinión si cuenta: opinión nacional de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos, *Encuesta*, n. 35, 1999.

2. DEFINICIONES EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR

CONCEPTOS REGISTRADOS EN LA LEY

No es posible analizar la violencia sin hacer mención de las normas y códigos que existen para su regulación, control y prevención. Siendo la violencia una realidad presente en las relaciones sociales, es preciso construir una normatividad social que la limite y prohíba. Aunque la existencia de la ley no es una condición suficiente para la prevención de la violencia, consideramos que sí es necesaria para el establecimiento de la convivencia y la mediatización de los conflictos sociales.

En lo que respecta a la violencia o al maltrato de niños y adolescentes en general, el aspecto legal o jurídico puede enmarcarse dentro de dos perspectivas distintas e interrelacionadas: por una parte se puede enfatizar la perspectiva de la promoción de los derechos y entonces pensar la problemática desde los instrumentos que los explicitan, por otra parte es posible aproximarse al problema desde el punto de vista de la violación de estos derechos; entonces los instrumentos utilizados son distintos.²⁷ Desde el punto de vista de la promoción de los derechos se pueden mencionar instrumentos legales como la Constitución, o la Convención sobre los Derechos de los Niños, en los cuales están explícitos los derechos que tanto el Estado como la sociedad garantizan a niños y niñas. Dentro de esta perspectiva, los movimientos sociales enmarcados en el contexto

²⁷ REINOSO, M. Abuso sexual a niños y adolescentes. In: FLACSO; MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL; BID. *Diagnóstico de la problemática de niños y adolescentes de 6 a 18 años en situación de riesgo*. Quito: MBS, FLACSO, BID, abr. 2002

internacional cumplen el papel de llamar la atención de la comunidad con respecto al tema e incidir de alguna manera en las políticas a implementarse para su promoción.

Desde la perspectiva de protección e intervención cuando los derechos han sido quebrantados en la actualidad en Ecuador existen varios instrumentos legales: el Código de Menores, la Ley contra la violencia a la mujer y la familia, y el Código Penal.

A continuación se revisan brevemente los aspectos concernientes en cada una de estas leyes:

El Código de menores

Bajo la influencia del movimiento por los derechos de los niños, que cobró fuerza a raíz de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, el actual Código de Menores ecuatoriano, en vigencia desde 1992, considera que un niño es maltratado: cuando “ha sido objeto de violencia, abuso físico o mental, malos tratos de cualquiera índole, mendicidad, explotación, abuso sexual, utilización en actividades contrarias a la ley o en actividades que violan sus derechos por parte de sus padres, parientes o tutores o de cualquier otra persona, institución o grupo social que lo tenga a su cargo, bajo su custodia o se relacione de manera temporal con el menor maltratado.”²⁸ Los Artículos 145 148 Y 149 definen y expresan la obligación de denunciar los casos de maltrato y por parte de las autoridades, así como la de escuchar al menor en una acusación o relato del mismo. El Código de Menores presenta una óptica distinta a la de la penalización: su finalidad tiende fundamentalmente hacia la rehabilitación tanto de la víctima como la del ofensor.

El Art. 7 expresa que desde este Código los litigios son entendidos como problemas humanos, y otros artículos detallan la perspectiva de rehabilitación y las medidas a ser tomadas para que ésta se produzca.

Finalmente, está explícito en los artículos mencionados, que el Tribunal de Menores es la autoridad competente para dar trámite a una denuncia de maltrato.

²⁸ Código del Menor, Art. 145

Ley contra la Violencia a la Mujer y la familia

El movimiento de mujeres ha incidido tanto en la construcción social de la problemática de la violencia intra familiar, como en su marco legal; así en la exposición de motivos del proyecto de ley contra la violencia a la mujer y la familia, se explicita:

“La utilización de la violencia en las relaciones cotidianas de pareja estimula la respuesta violenta y un comportamiento imitado por los hijos que adoptan como norma de convivencia social y generan en gran medida conductas delictivas, lo que crea una permisividad cultural y legal de la violencia. (...) El estado ecuatoriano tiene el deber de reconocer que la violencia intra familiar no es un hecho aislado sino un fenómeno social de grandes proporciones que hasta el momento no ha sido combatido (...) El Ecuador ha ratificado diversos instrumentos internacionales²⁹ que han pasado a ser parte de su derecho interno. Por tanto tenemos el compromiso de revisar nuestras leyes y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir, erradicar, y sancionar la violencia contra la mujer y la familia”^{30/31}.

La finalidad de esta Ley pone menos énfasis en la rehabilitación que el Código de Menores; son la sanción y la prevención los objetivos fundamentales de la misma.

Además de establecer una vía de entrada distinta a la del maltrato, esta Ley establece autoridades competentes diferentes a las del Tribunal de Menores. En el Capítulo I, Artículos 8, 11, 12 y 23 se mencionan a los Jueces de Familia y Comisarías de la Mujer y la Familia, así como a las autoridades legales de cada localidad como las encargadas de dar tratamiento a las denuncias que no constituyen delitos.

²⁹ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer Convención de Belem Do Pará, Convención sobre los derechos de los niños, 1989. FONDO DE POBLACIÓN DE NACIONES UNIDAS. *Proyecto de Ley contra la violencia a la mujer y la familia*. Quito: UNFPA, 1995.

^{30/31} Idem.

Código Penal

En el Código Penal la violencia es tipificada y sancionada con el nombre de *lesiones*,³² las cuales pueden ser físicas y sexuales (violación, estupro, rapto, atentado contra el pudor, acoso sexual); mientras que en el Código de Menores se señalan las físicas, sexuales y psicológicas, vista esta última como un trastorno emocional a la víctima que desemboca en un sin número de enfermedades: como la depresión y el suicidio.

La finalidad de este código es estrictamente punitiva, cada delito tiene definida una condena de acuerdo a su gravedad.

La existencia de varias leyes, y las dificultades de su aplicación conlleva a que la confusión para el potencial denunciante sea mayor, ya que ante una situación de malos tratos, abuso o violencia, no se establece con claridad cuáles son los procedimientos a seguir para iniciar y sostener una denuncia, ni a qué institución ni marco legal acudir en busca de protección. Esta situación de desprotección y superposición en el marco legal, se extiende a los malos tratos en las instituciones educativas.

LA VIOLENCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR

La violencia es parte constitutiva de la vida social en la actualidad; ella vincula prácticas de las diversas instituciones sociales (escuela, familia, matrimonio),³³ es decir, la violencia que ocurre en una está ligada a la violencia no resuelta en la otra. Está presente en las relaciones que tienen lugar en ellas, y se despliega desde un campo de relaciones a otro. “Cuanto más desigual es una sociedad (en términos de riqueza y poder) mayor es la carga de violencia que segrega y acumula en su interior. Y esta carga de violencia tiende a difundirse, concentrarse y monopolizarse, en aquellos lugares donde mejor se

³² Lesión que se mide dependiendo de la gravedad que limita a la persona poder trabajar. La posibilidad o no de poder trabajar es una referencia para determinar el grado de lesión.

³³ SÁNCHEZ PARGA, J. *Escuela y violencia*. Quito: Instituto del Niño y la Familia, p 16.

establecen las desigualdades: de edad y sexo, físicas y morales, de conocimiento, de riqueza y poder.”³⁴

La violencia escolar en Ecuador es una violencia en las escuelas. Ya en los años 70 Bourdieu hacía mención de la violencia simbólica como toda acción pedagógica, como una imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.³⁵

La educación en sí misma conlleva un trabajo de disciplinamiento que conllevó la negación de la individualidad y de la identidad cultural, en pos de la homogeneización de los conocimientos y la transmisión de valores modernos a las nuevas generaciones.

El sistema educativo ecuatoriano tiende a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad, por sus prácticas discriminatorias que se expresan a través de rituales racistas, consistentes en humillaciones, burlas y hasta castigos físicos a los niños y jóvenes indígenas, y que se desplazan hacia los alumnos mestizos y blancos de escuelas y colegios de los barrios marginales. Reproduce también las jerarquías sociales en la figura de los profesores con autoridad plena, y en la de padres y madres que consideran a la escuela como el único dispositivo de ascenso, movilidad social e integración cultural, y que por lo mismo se ven obligados a una aceptación pasiva del maltrato escolar, a fin de evitar la expulsión de sus hijos de la escuela.³⁶

Si bien el artículo 124 de la Ley de orgánica de educación señala que “Están prohibidos los castigos físicos, así como cualquier sanción que represente una humillación o maltrato corporal y emocional para el estudiante”, las prácticas de los educadores tienden a consagrar la violencia como método disciplinario y de control al interior de los establecimientos educativos.

³⁴ *Idem.*

³⁵ BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, 1972.

³⁶ DE LA TORRE, C. La letra con sangre entra. *ICONOS: Revista de la FLACSO*. Ecuador, n. 3, p. 97.

“A veces nos vemos obligados a recurrir a acciones de maltrato, porque los jóvenes no reciben una educación buena en la casa, vienen al colegio y se portan altaneros, malcriados y groseros. Generalmente se pide que traigan a su representante (padre o apoderado), pero lo que hacen es dejar de venir. Entonces es mejor castigarlos inmediatamente, ya sea echándolos de clase, bajándoles las notas, o mandándolos donde el inspector para que los castigue. Ellos saben también con quien abusan y con quien se portan calladitos”. Maestra de Colegio fiscal mixto de Ambato.³⁷

Cabe resaltar que los maestros y maestras no se consideran violentos en su gran mayoría y de igual forma los alumnos y alumnas no perciben la violencia más allá de un acto físico agresivo, de ahí que las relaciones violentas dentro del sistema educativo (maestro/alumno, alumno/alumno o alumno/maestro), pueden estar siendo parte de los procesos de socialización, por los cuales la violencia se naturaliza y por lo mismo se invisibiliza, ya que forma parte de las relaciones cotidianas de los docentes, a través de imposiciones, gritos, humillaciones, apodos, insultos, la no-posibilidad de optar y decidir, entre otras prácticas.³⁸ Asimismo, la violencia es incorporada a las prácticas de los niños y jóvenes que construyen una hegemonía y liderazgo al interior de los cursos y las escuelas.

La mayoría de niños, niñas, adolescentes y maestros entrevistados no reconocen el concepto de *violencia* sino para casos extremos de agresión que dejan una huella física grave y que se han vuelto públicos. Se refieren a la existencia de malos tratos y se asumen “maltratados”, pero también “maltratantes”. En general consideran que no puede existir una escuela libre de maltrato.³⁹

Aunque los niños, niñas, adolescentes y jóvenes también son objeto del maltrato familiar, en este espacio existe un factor afectivo, que en el caso de la escuela es reemplazado por la autoridad que monopoliza y representa el maestro, lo cual le posibilita el

³⁷ De las entrevistas realizadas con niños, jóvenes y docentes para el presente estudio. Octubre-Noviembre de 2002.

³⁸ *Idem.*

³⁹ *Ibid.*

ejercicio de su sentido de “autoridad”. El padre hace descansar en el docente la responsabilidad de educar a sus hijos; al recibirla, el maestro queda autorizado a hacer uso de la violencia si ésta fuera necesaria. El alumno, niño, niña o adolescente, cuando ha sido sujeto de maltrato se enfrenta desde el inicio a posiciones adultas del maestro y del padre que lo ubican como culpable antes que como víctima de prácticas violentas.

“En el colegio siempre hay maltrato, a veces nos castigan los profes, a veces entre nosotros mismo (compañeros), y encima más, en la casa nos pegan por lo que pasa en el colegio”. Adolescente de 15 años, hombre de colegio fiscal de Quito⁴⁰

Entonces, existe una autorización anticipada del padre de familia para que el docente maltrate al hijo, bajo la justificación de la disciplina, el cumplimiento o el aprendizaje. Existe también, una desconfianza original en el niño o joven: al ser representados como seres sin pensamiento ni racionalidad, no son sujetos acreditables, por lo tanto, no se puede confiar en ellos.

“A uno como padre le da vergüenza cuando lo mandan a llamar de la escuela, porque el profesor le dice a uno que su hijo, no ha llevado los deberes, hace mucha bulla etc. Para evitarme eso yo le digo al profesor que si tiene que reprenderle le dé no más”. Padre de familia de escuela fiscal de Quito⁴¹

“Mis papás siempre creen que les estoy mintiendo, cuando les digo que de gana me mandó⁴² de clases”. Adolescente de colegio particular de Quito⁴³

Al ser el niño un sujeto desacreditable, y “sin razón”, tanto para padres como para maestros, y al estar la familia desacreditada ante a la escuela, por no haber alcanzado la formación y el estatus del maestro, los progenitores quedan deslegitimados en su función

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Entrevista a padres de familia realizadas para la presente investigación.

⁴² Mandar: expulsar.

⁴³ Entrevistas a niños y adolescentes en escuelas privadas y públicas

educativa, dejando en manos de la escuela – que funciona con una lógica patrimonial y autoritaria – la tarea de socializar y educar a niños y jóvenes. El concepto de función pública de la escuela no existe, y los docentes se conciben a sí mismos como la “otra familia” de los niños.⁴⁴

⁴⁴ MALUF, N. A. M. *Por su propio bien*: investigación sobre las causas, formas y consecuencias del maltrato infantil. Quito: Programa del Muchacho Trabajador, 2002.

3. ESTUDIOS EXISTENTES EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR

ESTADÍSTICAS NACIONALES Y MUNICIPALES

Millones de niñas, niños y adolescentes del Ecuador viven en condiciones sumamente desfavorables para su desarrollo como seres humanos: la pobreza, el hambre, la violencia familiar y social, el abandono afectivo y material, la corrupción, la falta de comunicación y de oportunidades, son algunos de los elementos con los cuales deben enfrentarse a diario.

Al finalizar el año 2000, el 63% de los ecuatorianos menores de 18 años vivía en hogares cuyos ingresos económicos eran menores al valor de la línea de pobreza.⁴⁵ Es decir, más de 3.000.000 de niños y niñas pertenecían a familias que sufrían privaciones o riesgos en la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, educación y salud.⁴⁶

La pobreza es uno de los factores que destruye y anula las posibilidades de desarrollo integral. “Desde pequeños conocen la exclusión económica, social, política y cultural”⁴⁷, sus opciones, oportunidades y perspectivas son limitadas y muchas veces anuladas por completo. La pobreza ha sido concebida como una forma de violencia a niños y adolescentes, porque constituye una forma de exclusión que conlleva el riesgo de ser expulsados de las instituciones sociales que construyen filiaciones y pertenencias. Cuando un sujeto no se integra a alguna forma de vida social, sea a través de la familia,

⁴⁵ La línea de pobreza fue estimada en 28 dólares por persona, por mes.

⁴⁶ Indicador: Porcentaje de menores de 18 años que pertenecen a hogares cuyo ingreso es inferior a la línea de pobreza. Fuente: INEC, *Emedinbo 2000. Op. Cit.*

⁴⁷ DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL. *Op. Cit.* n. 37, Jun. 2001.

la escuela, o el trabajo – entre otras – buscará en los grupos informales formas de inclusión social, aunque estas conlleven seguir normas o prácticas que lo conduzcan a la transgresión o a la violencia.⁴⁸

En esa perspectiva la violencia constituye un tema que debe merecer una especial atención por parte de la sociedad ecuatoriana. En los espacios de participación en que se los invita, talleres y grupos de discusión. Las niñas, niños y adolescentes reclaman constantemente sobre el comportamiento del mundo adulto; los padres, madres y profesores ejercen un poder arbitrario, único y sin control, respaldados en una sociedad que se organiza y articula desde las miradas del poder que se centran en torno de las ventajas socioeconómicas, étnicas o de edad, y que, si bien en lo político ha cedido espacios a demandas a otros grupos sociales excluidos como los indígenas, no ha posibilitado espacios de participación y decisión a los más jóvenes.

Los adolescentes, conforme con el estatuto de sujetos proclives a la situación irregular que les ha conferido la ley de menores vigente hasta el año 2002, conviven entre relaciones de maltrato y miradas compasivas, que los despojan de su condición de sujetos de derechos y los convierte en objetos de protección o corrección.

La violencia es un código permanente en nuestra sociedad, por ser éste el marco cultural sobre el cual nos desenvolvemos; el maltrato se ha convertido en hábito y práctica individual y social, tan imbricada que ciertos tipos de violencia, no son percibidos como tal, por ser cotidianos.

La familia y el sistema escolar principalmente son quienes proporcionan a las personas el estilo que permite las relaciones con los demás; sin embargo, en su interior se evidencian una serie de contradicciones en los procesos sociales de relación y acción. Esa contradicción se observa en la familia cuando se habla de amor, de buen trato y cuando sus actitudes frente a las niñas, niños y adolescentes son agresivas. Tanto en el ámbito del lenguaje corporal

⁴⁸ No obstante el uso amplio del concepto de exclusión social, preferimos el concepto de expulsión social. Mientras la exclusión habla de un estado, la expulsión remite a una operación social cuyo resultado es un “desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y de intercambio. FLACSO. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, *Gestión de las instituciones educativas*, Argentina. Disponible en: <www.latintraining/flacso>.

como del verbal; los castigos y malos tratos afectan física y psicológicamente a los niños: no hay un castigo físico que no deje sus marcas en la significación dada por el niño a este castigo, y a los sentimientos del ser que se los propició; inversamente no existe un maltrato verbal que no incida en el cuerpo, en sus expresiones o en su bienestar o en su salud presente o futura.

El 37.6% de los hombres y el 27.7% de las mujeres niños, niñas y adolescentes reciben golpes de sus padres por lo menos tres veces a la semana.⁴⁹

En la escuela esa contradicción existe cuando los profesores como autoridades, tienen un discurso de honestidad, de amistad y de respeto en su propuesta de enseñanza académica en los recreos u otros ámbitos, y sin embargo “muchos reglamentos escolares establecen que las niñas y niños que llegan tarde deben permanecer fuera del aula y de pie, hasta que termine la clase. Además, los alumnos de cursos superiores “bautizan” a los nuevos con agresiones y acciones ofensivas”.⁵⁰

Si los espacios donde cotidianamente se desenvuelve el niño y el adolescente están imbuidos de agresividad, la construcción de su subjetividad estará sujeta a esa misma agresividad y violencia, es decir, se convierte en la forma “normal” y natural de relacionarse con los demás. Es así como la violencia se constituye en un estilo de vida y en un comportamiento permanente, también en una forma de respuesta frente a los continuos maltratos y golpes que reciben, y fundamentalmente frente a las palabras ofensivas que desvalorizan y minimizan a los niños, pues estas últimas se mantienen latentes en el inconsciente.

Si bien en el sistema escolar se prohíbe golpear a las niñas y niños, las palabras ofensivas constituyen hoy una de las formas de relación más violentas, los profesores se refieren a sus alumnos todo el tiempo con palabras ofensivas; sin embargo, a pesar de tratarse de una forma de violencia verbal y psicológica muy acendrada en las prácticas, no es considerada como tal; las relaciones se manejan desde esa lógica y con esos códigos.

⁴⁹ DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL. *Op. Cit.* n. 39, May. 2002.

⁵⁰ *Idem.* n. 37. Jun. 2001.

“La desvalorización que existe del maestro se traslada a la desvalorización que éste proporciona a sus alumnos. La escuela se ha vuelto un espacio de concentración de los problemas sociales, muchas veces los padres ven en la educación de sus hijos una posibilidad de mejoramiento de su condición de vida, pero del otro lado el estudiante ve en la educación un espacio en el cual no le están formando para la vida, y encuentra mayores atractivos fuera de ella”. Especialista en educación ⁵¹

El maltrato constituye – entre otros – uno de los principales factores que conllevan a que niños y jóvenes abandonen los estudios, que se perciben como de muy largo plazo y con inciertas posibilidades de inserción laboral y social para el futuro. En estos casos, los costos materiales y personales de la educación son tan altos, que la elección más racional y comprensible es el abandono escolar. Tal es el caso de los niños y jóvenes que trabajan:

“La percepción del valor de la educación para los niños/as y jóvenes trabajadores se relaciona también con su utilidad para el trabajo. Pero va más allá, en términos del beneficio inmediato que “debería” generar versus las evidentes carencias y deficiencias del sistema. Los problemas o distancias frente a la educación en general tienen que ver principalmente con las formas de relacionarse entre profesores y estudiantes, establecidas en las escuelas. Así, los niños y jóvenes se quejan del maltrato por parte de los educadores, la falta de infraestructura y en algunas ocasiones, los paros y huelgas que afectan el normal desenvolvimiento de clases.”⁵²

TIPOS DE VIOLENCIA, VARIABLES, TENDENCIAS POR EDAD, DIFERENCIAS DE GÉNERO, FACTORES ÉTNICOS Y CONDICIÓN SOCIO-ECONÓMICA

Según un estudio, la violencia hacia los estudiantes se observa en situaciones en que el profesor evidencia “desprecio al niño que tiene menos material escolar, que va mal vestido, que no tiene fluidez en su

⁵¹ Entrevista realizada para el presente estudio.

⁵² VASCONEZ, A. *Trabajo infantil y juvenil: diagnóstico de la problemática de niños y adolescentes de 6 a 18 años en situación de riesgo*. Investigación FLACSO-MBS-BID, Quito: FLACSO-MBS-BID, abr. 2002, p. 40.

conversación”⁵³. El castigo con las calificaciones, las llamadas “sanciones por conducta”, limitaciones en la toma de decisiones y en las iniciativas propuestas por los niños, niñas y adolescentes se percibe como otra forma de violencia que genera el profesor al interior del aula. El maltrato pedagógico es el principal instrumento de enseñanza-aprendizaje, que los propios niños y adolescentes incorporan como natural, pues desde sus hogares han aprendido a ser castigados y a castigar. Muchas prácticas pedagógicas se basan en las amenazas de maltrato; es este el comportamiento que habitualmente condiciona el proceso educativo en escuelas y colegios, siendo sumamente preocupante por su potencia para construir subjetividades ya que las niñas, niños y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo en el aula.

En cuanto al trato de los docentes, si bien el 42.3% reclaman la presencia del padre de familia o representante cuando el o la estudiante han cometido alguna falta, es también evidente que para cerca del 30% de los mismos las notas bajas son una forma de “castigar”.⁵⁴ Otro elemento importante de análisis está relacionado con la tipología del trato, donde el 33.8% de profesores son indiferentes con sus estudiantes, es decir que si bien profesores y alumnos pasan la mayor parte del tiempo juntos, no existe una relación entre profesores y estudiantes que permita conocer y entender al otro u otra como ser humano, con problemas, incertidumbres, temores y anhelos. (Cuadro No. 6)

Siguiendo la lógica de la tipología de trato queda claro que en todo el país predomina el buen trato cuyas estadísticas son del 46.6%, sin embargo, es más evidente el mal trato en el campo (24.5%) que en la ciudad (16.7%). De igual forma es en la región costa donde se observa un mayor porcentaje de maltrato (22.2%), seguida por la Amazonía (21.9%) y finalmente por la sierra con el 16.6%.⁵⁵

La condición étnica es otro determinante en el trato que los niños, niñas y adolescentes reciben por parte de los profesores, así

⁵³ DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL. *Op. Cit.* n. 37. Jun. 2001.

⁵⁴ INEC. *Emedinbo 2000. Op. Cit.*

⁵⁵ DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL. *Op. Cit.* n. 27. Jul. 1998.

la población indígena (17.8%) recibe más golpes que la no-indígena (8.7%), en ese sentido el maltrato es más frecuente con la primera (29.1%) en relación con la segunda (18.6%). A la condición étnica se vincula la situación socio-económica, pues los niños, niñas y adolescentes pobres son quienes sufren un mayor maltrato (22.3%) en relación con los no pobres (cuyo porcentaje es de 15.7%).⁵⁶ (Cuadro No. 6)

El trato de los docentes también considera la condición de género, son los hombres, – por su supuesta condición de fuerza, de agresividad y de dureza – quienes reciben más golpes 10.5% que las mujeres 8.8%.

Es evidente que las diferencias en el trato se producen de manera acorde con la edad; para los profesores es mucho más fácil pegarle a un niño o a una niña de 6 a 10 años que a un adolescente de 17 años. En ese sentido, si bien los docentes afirman que ante las faltas de sus estudiantes se solicita la presencia del representante o se dialoga con los alumnos, es evidente que en el caso de los niños y niñas de 6 a 10 años un alto porcentaje (15.7%) de estas situaciones se resuelve con golpes.⁵⁷

Para los siguientes grupos de edad la actitud que predomina cuando cometen una falta es bajar las notas: un 16.7% entre los 11 y los 13 años, 22.8% de los 14 a 16 años y un 15.8% a los 17 años. En el caso de los adolescentes de 14 a 16 años la sanción es otra medida ante las faltas(12.2%) (Cuadro No.7)⁵⁸

Pero la violencia que viven los niños, niñas y adolescentes en la escuela no es sólo física, sino también psicológica, y ésta quizá es la más recurrente, pues humillar, limitar, prohibir y exigir sin dar opción a conocer el criterio del otro, son formas de violencia que cotidianamente genera el cuerpo docente frente a los estudiantes. Así, por ejemplo, cuando se pregunta si en la institución educativa les permiten vestirse a su manera el 76.92% de los hombres y el 76.90%

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*

de las mujeres, responden que no (Cuadro No. 8).⁵⁹ Este impedimento está sujeto a reglamentos establecidos al interior de los colegios y escuelas, en un 58.29% en el ámbito nacional. La prohibición es más fuerte en adolescentes de 14 a 16 años, 81.12% y especialmente de estrato social medio 78.59%. Muchas de las prohibiciones que forman parte de los reglamentos educativos son vistas por los alumnos como atentatorias a su individualidad. Por ejemplo la prohibición de llevar cabello largo, usar arete o vestir de cierta manera, es asumida por los alumnos como un elemento más de desentendimiento con sus maestros y autoridades. Las autoridades asumen como formas disciplinarias las que deben aceptar los alumnos al ingresar en la institución.

En esa medida, el sistema educativo no ha eliminado por completo el ejercicio de algunas formas de violencia como mecanismo de enseñanza, lo cual nos lleva a compartir la reflexión siguiente: “cuando para los profesores y profesoras los niños no tengan rostro, ni iniciativa; cuando los niños no tienen espacios para el ejercicio real de sus derechos, el clima de violencia y agresión será necesariamente el escenario en que se muevan los alumnos”.⁶⁰

“La profesora a veces se enoja porque no hacemos los deberes y nos sabe mandar a fuera de la clase o a la casa. Después sabe venir mi mamá y me pega delante de mis compañeros.” Niña de escuela rural

“En el colegio está prohibido el uso de tatuajes, aretes, pelos largos, sacos y demás cosas que no sean del uniforme del colegio, si quisieron venir a estudiar en el colegio tienen que aceptar las normas del colegio, como en cualquier otra cosa en la vida.” Rector de colegio fiscal de Quito.⁶¹

“Desde que hubo la muerte de ese pelado por las pandillas, aquí en el colegio por todo andan expulsando a los compañeros. Un compañero nuestro era del grupo Los... un profesor se había enterado le avisó al rector y chao, expulsado.” Estudiante de colegio fiscal ⁶²

⁵⁹ Aunque el hecho de que esta limitación en el vestir constituya una forma o no de violencia es discutible desde el punto de vista analítico, que si lo es parece ser el criterio que predomina entre los estudiantes.

⁶⁰ DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL. *Op. Cit.*

⁶¹ Entrevista realizada para el presente estudio.

⁶² *Idem.*

“Creo que a veces somos muy injustos con nuestros niños, y no entendemos que la mayoría proviene de familias desorganizadas y les llenamos de deberes, sabiendo que no tienen tiempo para hacerlos, porque tiene que ayudar a los papás en el trabajo.”
Maestra de escuela ⁶³

Una forma en que se expresa el maltrato, es la falta de adecuación del sistema escolar a las nuevas condiciones de pobreza y exclusión social que los estudiantes llevan consigo en el aula. La rigidez institucional, la necesidad de desarrollar un currículo elaborado más allá de las condiciones concretas de existencia de los estudiantes, y la situación de exclusión de todos los sujetos de los procesos educativos – incluidos los docentes – implica un forzamiento de la disciplina y de los dispositivos pedagógicos, cuando en situaciones de pobreza o expulsión social, no existen condiciones sociales ni subjetivas que hagan posible la generación del aprendizaje.

Violencia entre estudiantes

La existencia de formas de violencia en los distintos ámbitos de la vida, la trivialización de la que es objeto por parte de las instituciones y de los medios, y la no-penalización de muchas de las manifestaciones de violencia que se observan en la vida cotidiana, conllevan a que parte de las interacciones de los niños y jóvenes con sus pares sean vividas en un marco de agresividad. Lo agresivo es parte de las representaciones sobre lo masculino y con ello de la fuerza y la potencia, por lo cual forma parte de las relaciones entre pares y constituye un elemento socializante y de cohesión grupal, que pone a prueba al sujeto – niño o adolescente – a través de bromas, comentarios ofensivos o desafíos a la pelea.

Los niños y adolescentes van a la escuela con la idea de que si alguna vez los golpean deben devolver ese golpe, porque de lo contrario serán considerados como “mansos”, “cobardes”, “poco hombres”; de hecho muchas actividades y juegos que se realizan en los espacios libres o en los recreos son por lo general violentos, especialmente entre los adolescentes. En gran medida los niños y

⁶³ *Ibid.*

adolescentes son recíprocos entre sí: tratan a los otros como los tratan a ellos.

Las peleas entre compañeros, ya sean entre el sexo masculino o femenino, constituyen un indicador de lo natural y frecuente de estas formas agresivas de relación; así el 26% de los niños de 6 a 10 años han participado en una pelea, siendo este porcentaje más alto que en las otras edades: de 11 a 13 años el 22.9%, de 14 a 16 años el 16.39% y de 17 años el 17%. Durante todo el año escolar, el 36.7% de los adolescentes de 11 a 13 años han recibido y proporcionado golpes varias veces. (Cuadro No. 9).

“Claro que me bronqué (pelear), es que si no ese loco se cargaba. Como era repetidor nos jodía (molestaba) a todos, pero ya después nos hicimos panas” Adolescente de colegio fiscal ⁶⁴

La violencia entre pares no es asumida como tal, especialmente para los adolescentes varones; se trata simplemente de “una forma de ser” para vincularse con los demás, o para ser aceptado y permanecer junto a otros. En muchos casos este comportamiento se percibe también como una forma de liberarse de la opresión que significa para ellos el colegio.

“A veces andas mal porque sacaste malas notas y el licenciado se burla de vos. Encima viene algún compañero y te empieza a joder por cualquier cosa, esa es la chispita que necesitas para explotar.” Adolescente colegio fiscal ⁶⁵

Consultados algunos adolescentes acerca de las razones por las cuales se inician las peleas en el colegio, los mismos señalan: “peladas” (chicas), juegos, defender a su grupo, deudas y bromas; sin embargo, coinciden en que la mayoría de las veces comienzan sin ningún motivo.

Fuera de la escuela se mantiene la relación con los compañeros o compañeras o forman organizativas naturales. En estos espacios organizativos propios entre pares el adolescente deja de ser anónimo,

⁶⁴ Entrevista realizada para el presente estudio.

⁶⁵ *Idem.*

como se siente que es al interior de la escuela, y asume un rol participativo, comunitario y amplio. Es en el espacio fuera de la institución educativa, donde se afianza la relación entre pares.

Las peleas además obedecen a un comportamiento ritual, dotado de reglas y exigencias de enfrentamientos y reconciliaciones. Esto permite afirmar que la violencia constituye una forma social que no deja de tener sus regulaciones y sus normas, aunque ellas estén por fuera de los códigos formales y aceptados oficialmente.

“Cuando ya te tienes que pelear, es simple o das o te dan, pero si te abuevas (tienes temor), te caen todos. Pero eso sí, tienes que terminar de pana”. Adolescente de colegio fiscal ⁶⁶

Los lugares de enfrentamiento están generalmente fuera de los establecimientos educativos, ya que protagonizar peleas dentro del colegio les pone en riesgo de alguna sanción. Los lugares elegidos son denominados “mataderos” y se ubican cerca del colegio, en parques, estacionamientos o calles.

La violencia entre pares forma parte de un acto colectivo, cuando se generan enfrentamientos entre colegios. La mayoría de las veces se producen en encuentros deportivos o conciertos en los cuales las rivalidades entre colegios dan paso a peleas masivas. Este aspecto ha sido poco investigado, sin embargo, puede hipotetizarse, pues a pesar de que el establecimiento escolar constituye un espacio violento, genera a su vez un sentido de pertenencia e identidad que los adolescentes están dispuestos a defender.

“Las broncas entre los colegios son típicas, siempre es por el fútbol, aunque ya ni nos mandan, nosotros nos pereamos (salirse del colegio) y vamos, y como del otro colegio también hay peristas, nos damos.” Adolescente de colegio fiscal ⁶⁷

El 27.92% de los adolescentes de estrato social alto se han golpeado, por lo menos una vez en el año, versus el 21.95% de quienes

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

se consideran clase media, el 20.46% clase popular y el 16% de clase marginal. Lo cual muestra que no necesariamente la violencia está asociada a la marginalidad, como se plantea en el discurso social y mediático sobre la violencia. (Cuadro No 9)

En cuanto al sexo, es evidente que los hombres (28.02%) tienden a golpearse más frecuentemente que las mujeres (14.60%).

Un elemento importante es que un 65.36% de niños y adolescentes en el ámbito nacional mencionan que nunca se han pegado; si bien ese hecho podría entenderse como la existencia de no-violencia, también puede ser la muestra de que el maltrato está tan naturalizado en la cultura que no puede ser percibido como tal.

“Yo nunca me he peleado con nadie, a lo mucho lo que hacemos es portarnos indiferentes con alguna compañera, si se porta mal con nosotras.” Adolescente colegio particular ⁶⁸

La violencia también es visible cuando un adolescente ejerce algún poder, por su tamaño y edad, frente a los más pequeños; se reproduce entonces un modelo ideológico presente en la cultura – el darwinismo social – en el que el más fuerte o el más alto violenta al más débil.⁶⁹ En este sentido, el 65.5% de los más pequeños mencionan que los grandes abusan de ellos en las escuelas y colegios.

La forma de relación en que el mayor agrede permanentemente al menor, está naturalizada en la sociedad: está implícita en el modelo de relación entre jefes y subordinados, de los esposos hacia las esposas, de las madre hacia los hijos, y así en un encadenamiento de violencia que no implica que toda persona maltratada a su vez maltrata a otra. Habría una representación colectiva portadora de un sentido de naturalización y generalización del maltrato, así como de indefensión e imposibilidad social para reclamar o ejercer derechos ciudadanos. Así, si un acto violento es justificado por un grupo de personas, es difícil que personas individuales puedan ejercer algún

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ El darwinismo social, en su forma más simple, propone que la vida es una lucha competitiva por la existencia, en que los más capaces sobreviven. PLATT, A. *Los salvadores del niño, o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI editores, 1988.

tipo de presión para demandar la sanción o restitución del daño. La violencia forma parte del comportamiento “natural” de una sociedad.

En la escuela esta violencia se manifiesta cuando, en ocasiones en que los niños pequeños o los adolescentes de los cursos inferiores van al bar a comprar algo, los mayores les quitan sus alimentos o los sacan de las colas. Es entonces cuando el ejercicio de los derechos se ve limitado porque cuando los mayores condicionan el uso de los espacios, los menores deben esperar a crecer para “desquitarse” con quienes vienen detrás de ellos.

“El bautizo a los guambros de primer curso es para que vayan entendiendo las reglas del colegio.” Estudiante de colegio fiscal⁷⁰

La discriminación hacia el otro sexo es otra forma de violencia existente en las escuelas; los niños y adolescentes maltratan a las niñas y adolescentes de su edad; el 47.35% de los estudiantes así lo sostienen (Cuadro No. 10). Estos resultados muestran una vez más cómo se reproducen entre niños y jóvenes las relaciones de poder tradicionales y los patrones de relación y convivencia desiguales vigentes en la sociedad, cuando no existen dispositivos pedagógicos y culturales que las sitúen en un plano de simetría y consideración mutua.

Como se ha señalado, también existe otro tipo de violencia que no es la física y que es la que menos se considera: son las formas psicológicas o simbólicas de la violencia. En las escuelas esta forma es la más frecuente y la que más demanda de respuestas, pues no se la concibe como tal porque es causada por la burla o la ofensa individual o colectiva. Como dice Fredy Alvarez, “el dolor de un golpe puede pasar, pero las humillaciones dejan huellas para toda la vida”.⁷¹ La violencia psicológica es más evidente en los niños y niñas que sufren de mayores carencias: al preguntarles, un 70.8% en el estrato social marginal afirman que son tratados con menosprecio, burlas y humillación, con relación al 7.3% del estrato social alto.

⁷⁰ Entrevista realizada para el presente estudio.

⁷¹ ALVAREZ, F. *Algunos mitos de la violencia en el aula de clase*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (mimeografiado).

(Cuadro No. 11). Sin embargo, ante la humillación o la burla de maestros y pares, los niños y adolescentes, en un 21.88% o bien solos “le avisan” a alguien, o no hacen nada. Muchas veces prefieren ir a otro lugar (15%), evitando la burla o la agresión, lo que visibiliza una actitud pasiva que conlleva a la desvalorización personal, otra forma de violencia (Cuadro No. 12).

La vivencia y naturalización de la violencia al interior del sistema escolar deja secuelas en la subjetividad de los estudiantes: el miedo es una de ellas. Este miedo, producto de la utilización arbitraria del poder y de prácticas de humillación, conlleva a que al 30.2% de los niños y niñas más pequeños no les interese asistir a la escuela. El miedo es más intenso entre los estudiantes del estrato social denominado marginal, del orden del 65% (Cuadro No. 13).

El miedo no sólo es el efecto de la humillación, los golpes, o las burlas de los compañeros; también es producto de la relación vertical con el profesor o profesora, del uso de las notas, de las normas y los reglamentos que la institución educativa impone, de las formas de castigo que se imparten, y de la desvalorización de niños y jóvenes. Limitados a la condición de objetos, es sumamente difícil que el sistema educativo genere los sujetos capaces de opinar, afirmar y participar en un mundo conflictivo y complejo como el actual. Mucho menos si genera más rechazos y abandonos que atracciones y permanencias.

4. ACCIONES Y PROPUESTAS PARA ENFRENTAR LA VIOLENCIA

POLÍTICAS NACIONALES Y MUNICIPALES: ACCIONES Y POLÍTICAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS EN LA ÚLTIMA DÉCADA

“La profesora que también era mestiza, me cogió bruscamente de la trenza diciéndome: vení acá bruto, fórmate aquí longo rudo...”⁷²

El fragmento del testimonio citado, fruto de una serie de entrevistas realizadas para un estudio sobre racismo en doce escuelas ecuatorianas en los años noventa, ilustra no solo la tragedia de un niño al que la realidad del racismo marca para siempre, sino también, ayuda a entender como ésta se encuentra inmersa en las prácticas cotidianas en la escuela y como se expresa a través del maltrato físico y psicológico. Los entrevistados relatan una serie de castigos físicos y de torturas psicológicas a los que los someten tanto profesores como alumnos; el uso de reglas, varas y hasta ortiga abunda en los relatos⁷³.

De este estudio, se desprenden cuestiones más complejas derivadas de una filosofía pedagógica cuyo principio era “la letra con sangre entra”, pues se asume que tanto indios como blancos y mestizos eran golpeados; en los relatos es común encontrar expresiones como: “longo rudo”, “longo bruto”, que acompañan las golpizas. La pregunta

⁷² DE LA TORRE, C. *Op. Cit.* p. 116.

⁷³ *Idem.* P. 114-116.

que cabe es la de por qué se castiga a estos niños; al parecer, al ingresar en espacios en los que tienen que convivir con mestizos, los estudiantes indios están implícitamente planteando la democratización de las jerarquías espaciales-raciales de castas que los excluyen del trabajo intelectual y los relega a las labores agrícolas.⁷⁴

Las víctimas son niños y niñas que se integran al sistema escolar, quienes haciendo uso de tal derecho padecen de la *violencia cotidiana* que se ha constituido en un componente de la cultura escolar. Así:

“Parte de la distancia entre la retórica y la práctica, se expresa en una cantidad de formas de violencia, muchas de ellas explícitas, el maltrato, etc., etc., pero desde otro campo, hay una subcultura del maltrato, que tiene que ver con las formas de relación entre docente y alumno, donde prima la autoridad sostenida en el poder de esos conocimientos, (...), el tema de la violencia está presente en esa subcultura cotidiana que tiene que ver con los textos, con las calificaciones, con las formas de relación en el aula y fuera de ella...” Especialista en educación⁷⁵

“No necesariamente hay una visión de violencia, sin embargo, hay prácticas de violencia, es posible que ahora, habiendo prácticas de violencia, no haya posiciones reconocedoras de esas prácticas violentas y hasta podría encontrarse el caso de que explícitamente bayan maestros, centros escolares, en fin, que digan “mire la violencia no es nuestro problema, aquí no maltratamos a la gente, aquí no tenemos a violentos, es un problema de la calle, pero no es un problema de la escuela”, entonces yo sí distinguiría entre prácticas violentas y conceptos de esas prácticas, me atrevería a decir que hay prácticas violentas incrustadas e insertas ya en la cultura escolar; algunas han venido desde mucho tiempo atrás, otras se han ido actualizando y han ido perfilándose de manera más clara en las culturas escolares, por ejemplo: el caso de la disciplina, la que se entiende como una práctica donde el adulto le impone cosas a los niños y a los jóvenes y lo hace bajo el reconocimiento de que los niños y los adolescentes no tienen capacidad para regular su relación educativa. Son los adultos, las autoridades y los maestros quienes tienen la exclusiva capacidad, y esto de hecho violenta una relación, en un momento en el que niños y jóvenes comienzan a escuchar que tienen derechos, comienzan a experimentar posibilidades de participación aún en espacios muy pequeños de la sociedad...” Especialista en Educación⁷⁶

⁷⁴ *Ibid.* P. 117.

⁷⁵ Entrevistas realizadas para el estudio *Enfrentando la violencia en las escuelas*. Oct. 2002

⁷⁶ *Idem.*

A lo largo del desarrollo de este capítulo vinculado a la violencia escolar, en especial a partir de los testimonios de actores educativos, se puede visualizar a la violencia como parte integrante de la cultura escolar, lo que complica la posibilidad de responder sobre las acciones y políticas de prevención, que parten de ella misma, sobre el problema de la violencia.

“Creo que no ha habido un emplazamiento claro al respecto, no encuentro yo, que en términos de política, de agentes, de funcionarios, de organización estructural del ministerio, se esté pensando globalmente en el problema y veo que hay cosas. Si hay dentro del ministerio iniciativas, yo la pondría en esos términos, hay iniciativas, que terminan siendo de grupos de funcionarios, de alguna decisión que en algún momento el ministro o el viceministro tomó como resultado de algún convenio que el ministerio firmó o suscribió, quizás por iniciativa del propio ministerio o bien por iniciativa de actores externos fruto de la cooperación internacional o por demanda y pedido de alguna organización importante en el ámbito nacional, por ejemplo: si la ALDHU,⁷⁷ solicita al ministerio un convenio para una experiencia de educación en derechos, este dice: bueno, veamos... O si otra fundación importante solicita, (...) Lo que veo es que el esfuerzo más importante del ministerio es la línea de educación en valores.” Especialista en Educación ⁷⁸

“Ciertamente, una cosa es el ámbito declarativo del Ministerio de Educación en términos de violencia y otra cosa es lo que pasa en las aulas. Es decir el Estado no es una entidad que puede tomar cuenta de aquella cotidianidad que significa la institucionalidad, yo creo que el Estado tiene el rol fundamental de garantizar la protección de los derechos pero la contraparte de eso es la propia institucionalidad que genera prácticas violentas. A mí me parece que el Ministerio de Educación ha tratado de alguna manera, por un lado, de irrumpir en el ámbito institucional, en términos de buscar curriculizar el problema de los valores y por otro lado descuida el tema de la vigilancia de derechos. Entonces en esa perspectiva, tal como yo lo veo, el Ministerio se vuelve poco práctico o supuestamente ineficiente, entra en un territorio que no puede manejar que es el territorio de la institucionalidad; está preocupado en el currículo, en valores, en declaraciones y acuerdos ministeriales respecto a la violencia y a la no-violencia, pero no genera espacios para la exigencia, el control, la denuncia, la participación.” Especialista en Educación ⁷⁹

⁷⁷ ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, organismo internacional con sede en Quito.

⁷⁸ Entrevistas realizadas para el presente estudio. Oct. 2002

⁷⁹ *Idem*

Ambos testimonios ilustran de manera significativa cual es el accionar o los esfuerzos que se visualizan en las políticas educativas respecto al problema de la violencia. Empero, se deja entrever que el órgano principal que trata sobre Educación, no ha dimensionado e institucionalizado este tema; “porque justamente tiene una visión donde prima un enfoque administrativo que es una visión de dador de políticas y de prevención de derechos en Educación”. Se resalta, que los esfuerzos están concentrados en la línea de educación en valores, esta preocupación se refleja en el contenido de la reforma curricular de 1996; lo que genera un espacio dentro del currículo que posibilitaría el tratamiento del problema del maltrato y en sí el de la violencia, pero su desarrollo se encuentra obstaculizado por las prácticas aún imperantes que hacen del “maltrato” a toda una cultura escolar autoritaria y legitimadora.

Como se pone de manifiesto en una de las entrevistas, lo que se encuentra en desarrollo en esta materia tiene relación con iniciativas aisladas, resultantes de convenios emergentes con organismos no gubernamentales o pensadas desde la cooperación internacional con agentes externos al sistema, que prestan ayuda económica, asistencial o de asesoramiento. Ello refleja una debilidad en el ejercicio rector del Ministerio,⁸⁰ el mismo que delega la responsabilidad a los organismos que financian los proyectos con fondos externos, los que, una vez vencidos los plazos, no cuentan con la sustentabilidad ni la institucionalidad necesarias para continuar. Entre estos programas se encuentra la capacitación de docentes: aunque no existe un programa específico sobre *violencia* propiamente dicha, la misma es abordada de manera tangencial, como por ejemplo, en el programa de Educación en el Amor, en el de Educación Ambiental, y en el programa de Educación en Derechos.

En este campo, los esfuerzos de la sociedad civil, son dignos de mención: de acuerdo a la información suministrada por nuestros

⁸⁰ Hacia 1997-1998, se creó la *Dirección Nacional de Defensa del Educando* que pretendía proponer modos de actuación desde los centros escolares que por ejemplo evitara la vulneración de derechos; la violencia; que robusteciera valores, pero esta administración nunca llegó a funcionar a pesar de haber sido creada por decreto ministerial.

entrevistados, se destacan las experiencias de: “Participación local por el buen trato”, liderada por el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) que se desarrolla en barrios de veintitrés ciudades del Ecuador, y representa una propuesta de participación social que se vale de las instituciones locales (escuelas, comités barriales, iglesia); las Defensorías de la Niñez, que cuentan con el apoyo del Municipio de Quito; otras tienen relación con las propuestas de ONGs, como: SERPAJ que se ocupa de la capacitación de líderes juveniles; y el CECAFEC, que aborda la *violencia* a través del tema del *Buen trato*. Como se observa, el tratamiento de la violencia se realiza a través de diversas entradas, entre ellas: género, valores, derechos, ambiente, y prevención.

INICIATIVA 1: DINAMEP – Servicio de Paz y Justicia

El sistema de educación formal, no ha desarrollado políticas o programas permanentes orientados a la prevención de la violencia. Los continuos cambios en las directrices y prioridades educativas que han correspondido históricamente a la política gubernamental del momento, no han posibilitado el registro y la evaluación de los programas desarrollados en conjunto con las organizaciones no gubernamentales, dentro del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, dentro de su sistema organizativo funcional, cuenta con la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional DINAMEP, una unidad técnica que depende directamente del Ministro, y que tiene como responsabilidad la de administrar los servicios de formación y de capacitación de los docentes. La DINAMEP constituye una entidad ejecutiva, con relativa autonomía técnica y administrativa otorgada por la ley vigente, y está organizada en dos áreas principales: la Dirección de Capacitación Docente y la Dirección de Formación Docente.⁸¹

La DINAMEP, en coordinación con el Servicio, Paz y Justicia (SERPAJ) y el Instituto de Educación para la Paz (IDEPAZ), organizaciones no gubernamentales dedicadas al desarrollo de

⁸¹ Tomado del documento de informe interno de talleres de formación en: REPUBLICA DEL ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. *Motivación personal y autoestima del Docente*.

programas de prevención de la violencia, ejecutaron un proyecto de Formación de facilitadores Nacionales en “Motivación Personal y Autoestima del Docente”. Este proyecto nace como resultado de una investigación nacional acerca de las necesidades de capacitación de maestros, padres de familia y alumnos: uno de los componentes es el de crear capacidades en los docentes para el manejo de la propuesta de “no-violencia activa” (NOVA). Para el proceso formativo se plantearon los siguientes objetivos:

- Fortalecer valores y elevar la autoestima de los maestros a través de estrategias y procesos vivenciales para el crecimiento personal y social.
- Afianzar en los maestros actitudes de reconocimiento y aceptación de su identidad como parte fundamental en su desarrollo personal, profesional y social.
- Reconocer la existencia de actos de violencia para conseguir el cambio actitudinal en la comunidad educativa.
- Motivar a los maestros para la utilización de métodos alternativos de solución y conflictos en su práctica cotidiana.

Para el desarrollo de la propuesta formativa se elaboró un manual de capacitación sobre la Motivación Personal y Autoestima del Docente, construido como una herramienta metodológica que posibilite la reflexión, y sobre todo el cambio de actitud del ⁸²“ser persona” del maestro, como elemento de transformación al “ser profesional”. El módulo estaba conformado por cinco talleres sobre distintos temas: autoestima, identidad, violencia en la sociedad y la no-violencia activa (NOVA), el conflicto y métodos alternativos de solución de conflictos. A este temario se le añadió un anexo acerca de las técnicas de trabajo grupal.

El proceso de capacitación implicó dos etapas: con un primer grupo de 30 docentes y directivos de la DINAMEP se realizó un proceso de validación y capacitación; en un segundo momento se capacitó a 56 docentes y directivos del DINAMEP de instancias nacionales. El proceso de capacitación buscó recuperar al maestro en

⁸² DIRECCIÓN NACIONAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL, SERVICIO DE PAZ Y JUSTICIA. *Motivación personal y Autoestima del Docente*. Quito: DNMP, ago. 2001.

su condición de sujeto social y actor estratégico en el desarrollo de la sociedad, que le permitiera fortalecer su autoestima e identidad como persona y educador, y confrontar sus prácticas cotidianas con la comunidad educativa. Esto permitió que el educador identificara las fortalezas y debilidades con las cuales se enfrenta cotidianamente. El esfuerzo de fortalecer la imagen y autoestima del maestro fue pensado también como un medio para el reconocimiento del alumno como sujeto social participativo, activo y creador en la comunidad educativa.

Los talleres acerca de la violencia en la sociedad y la no-violencia activa, propiciaron una reflexión crítica con los docentes sobre los orígenes de la violencia, sus causas, efectos y alternativas para enfrentarla. El análisis de la violencia social, se relacionó con las prácticas de maltrato de los docentes en el interior de la escuela.

La formación de los maestros en los principios de no-violencia activa, propuso hacer de la escuela el espacio desde el cual se pueda transformar la realidad social, que busque superar formas de injusticia, explotación y dominio de los seres humanos sobre otros. Generar la cultura de la no-violencia en la sociedad ecuatoriana, se propone como un hecho que puede surgir desde la escuela, que se transformaría en un espacio democrático y participativo, en el que se aprenda y practiquen valores como la solidaridad, la paz y la justicia.

El dotar a los maestros de herramientas para la resolución alternativa de conflictos significaría para el docente asumir una tarea de mediador en el aula, buscar la construcción de medidas equitativas basadas en el diálogo y el respeto al prójimo, y proponer una práctica educativa diferente y comprometida para el desarrollo integral del individuo.

Los 56 docentes seleccionados y capacitados como facilitadores en motivación personal y autoestima, elaboraron un programa de capacitación nacional, en el que prevé la implementación de un programa para replicar la experiencia, ya sea de los Institutos Pedagógicos de Formación Docente, las redes amigas u otras unidades dentro del Ministerio. En esta repetición de la experiencia han sido capacitados cerca de 2,000 maestros de diferentes instituciones educativas, y se espera llegar a los 10,000 maestros. La DINAMEP, no ha podido realizar una evaluación formal acerca del proceso.

PROGRAMAS E INICIATIVAS LOCALES

INICIATIVA 2: Defensorías Comunitarias de la Niñez y la Familia

El Programa del Muchacho Trabajador (PMT) ⁸³, nace en 1993 como dependencia del Banco Central del Ecuador, y tiene como objetivo la vinculación entre la política económica y la política social del Estado. Su misión institucional es “promover el respeto y la vigencia de los derechos de la niñez y propiciar la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de marginalidad, a fin de contribuir al desarrollo del país”. ⁸⁴

Para este propósito el PMT ha desarrollado una propuesta pedagógica que busca incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de niñas, niños y jóvenes trabajadores y de barrios urbanos marginales entre los 7 y 20 años, a través de un proceso de educación no formal en derechos y valores que aporten a su formación ciudadana. La estrategia pedagógica consiste en el desarrollo de destrezas y hábitos cognitivos, emocionales y sociales que potencian la capacidad crítica y de convivencia social y la participación ciudadana de niños y jóvenes.

Junto con la propuesta pedagógica, el Programa del Muchacho Trabajador ejecuta un proceso de movilización y concertación social orientado a la incidencia en políticas nacionales y locales; el establecimiento de las Defensorías comunitarias de la niñez y la familia; la promoción de derechos; y la movilización nacional y local.

En los barrios en los que el Programa del Muchacho Trabajador ejecuta sus proyectos se han detectado una serie de violaciones a los derechos de los niños y niñas en la familia y la escuela. Antes del programa, en estos barrios no existía una instancia de mediación que contribuyera a la promoción, respeto y exigencia para el ejercicio de

⁸³ MALUF, N. A. M. *Por su propio bien*: investigación sobre las causas, formas y consecuencias del maltrato infantil. 2.ed. Quito: Programa del Muchacho Trabajador, 2002. p 189-190.

⁸⁴ VALENCIA, S. *Cartillas de apoyo a las defensoría de la Niñez y la Familia*. Quito: Programa del Muchacho Trabajador., 2000. p 9-10.

derechos.⁸⁵ En esa perspectiva, la intervención era necesaria no solamente con relación a los niños y niñas, sino también con los adultos, es decir comunidad, familia y escuela.

Para el PMT, cualquier acción u omisión que afecte el normal desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, es decir cualquier cosa que se haga o se deje de hacer y que perjudique su desarrollo integral es considerado maltrato y éste parte del no-reconocimiento del “otro”, que actúa, piensa y siente diferente que “yo mismo”, de ahí que las diferencias de edad, género, jerarquía social y económica se transforman en argumentos para la dominación, discriminación, desigualdad y abuso.

Los principales problemas de abuso y maltrato que se han detectado en los barrios son:

- Visión del adulto acerca del niño: el adulto se representa al niño como un ser con carencias, irresponsable, incapaz de entender y comunicarse, al cual debe formar y darle un sentido de ser social. En esta concepción, los niños y niñas se convierten en objetos de propiedad no sólo de la familia, sino también de los adultos en general.
- Maltrato por negligencia: esta visión adultocéntrica sobre el niño se traduce en formas de maltrato como el descuido grave y frecuente de las necesidades físicas y psicológicas, ya sea por desconocimiento, desentendimiento o indiferencia sobre las particularidades de niños y adolescentes.
- Maltrato por sobrecarga familiar: hace referencia a las tareas del hogar, en las que generalmente son las niñas las que se ven obligadas a asumir labores domésticas como cuidar de su hermanito menor, lavar, planchar y cocinar, entre otras. La perspectiva adulta sostiene que esta es una forma de “prepararlas para ser madres”. En muchos casos las niñas se ven obligadas a dejar sus estudios para sostener las tareas de reproducción de sus hogares.

⁸⁵ Tomado de la entrevista realizada a uno de los técnicos responsables del proyecto.

- Maltrato físico: agresiones físicas como correazos, jalones, patadas, quemaduras, que afectan cualquier parte del cuerpo, causando heridas internas o externas y graves daños psicológicos y afectivos.
- Abuso sexual: señalado como “toda aquella actividad sexual que no corresponde a la edad y al desarrollo evolutivo del niño, todo aquello que no pueda comprender, que no lo ha involucrado en una toma de decisión”⁸⁶
- Maltrato psicológico y emocional: se presenta a través de los insultos, chantajes, ofensas, comparaciones y humillaciones, que si bien no deja una huella física, tiende a menospreciar la identidad y autoestima de los niños, quienes se vuelven inseguros y temerosos frente a los adultos. Aunque es el más frecuente, este tipo de maltrato es el menos reconocido por los adultos.

Esta serie de maltratos ha provocado que se genere en los niños y niñas problemas de baja autoestima, pérdida del amor y respeto hacia ellos mismos, altos niveles de ansiedad, el hecho de que adquieran rasgos de agresividad y actitudes de irrespeto con otras personas, de hiperactividad, de temor a relacionarse con los adultos, que presenten un estado permanente de tristeza, decaimiento, desinterés por la escuela, la familia y en general por todo lo que los rodea.

Frente a esta realidad, el Programa del Muchacho Trabajador impulsó la creación del proyecto **Defensorías comunitarias de la niñez y la familia**, organización comunitaria que se convierte en el órgano de exigibilidad básico del sistema integral de protección y defensa de los derechos dentro del Código de la Niñez y la Adolescencia, y con sujeción a la Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.

Las Defensorías tienen como objetivos:

- Prevenir la amenaza o violación de derechos de niños, niñas y adolescentes en su comunidad.
- Asumir la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la comunidad, vigilar y exigir su cumplimiento.

⁸⁶ INSTITUTO NACIONAL DEL NIÑO Y LA FAMILIA. Formas de Maltrato. Quito: INNFA, 1998.

- Comprometer la movilización y apoyo de las familias, organizaciones comunitarias e instituciones en la difusión de los derechos, vigilancia y exigibilidad de su cumplimiento.

Las Defensorías Comunitarias de la Niñez y la Familia están conformadas por adultos capacitados en un proceso previo de formación (en temas de detección, causas y consecuencias del maltrato, y resolución de conflictos), quienes se convierten en *defensores* para que puedan intervenir cuando existan denuncias, con el fin de mediar y prevenir formas de maltrato. Los participantes como defensores, son líderes comunitarios, maestros, representantes de organizaciones e instituciones que trabajan en la comunidad, y fundamentalmente madres de familia interesadas en cambiar su relación dentro del hogar.

Las Defensorías tienen como función:

- Promoción y difusión: Diagnosticar las necesidades y denuncias con relación a la falta de derechos de niños, niñas y adolescentes; sensibilizar a la población adulta de la comunidad acerca de los derechos; motivarla a participar y desarrollar acciones que puedan dar solución a los casos de violación de derechos.
- Orientación e información: Dar a conocer a la población infantil, juvenil y adulta, los pasos a seguir para la denuncia de casos de maltrato y los mecanismos que se pueden utilizar para que se cumplan los derechos: resolución alternativa de conflictos, mediación comunitaria, Defensoría adjunta a la niñez y la familia, Defensoría del Pueblo, y de ser necesario, los procedimientos pertinentes en el campo judicial.
- Prevención y vigilancia: Difundir y alertar a las familias, organizaciones, instituciones y comunidad en general sobre situaciones de riesgo identificadas, vigilar el cumplimiento de los derechos, y apoyar las iniciativas conjuntas para la prevención.
- Atención a casos: La Defensoría interviene como agente de suspensión de acciones de maltrato, función mediante la cual atiende estos casos en los aspectos físico y psicológico, así como de abuso sexual, ya sea por parte de

la familia o de la comunidad. Registra y realiza el acompañamiento de los casos atendidos e informa a la comunidad sobre los procesos de intervención en los casos de maltrato a niños y niñas.

Las Defensorías se han convertido en espacios de reflexión, acción y mediación desde la comunidad para la promoción y respeto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La comunidad participa activamente en la elaboración de diagnósticos de contexto, institucionales y comunicacionales, que posteriormente son utilizados como insumos para el desarrollo de productos comunicacionales como radioteatros, periódicos murales, obras de teatro y títeres, actividades que posibilitan el reconocimiento y valoración de los niños, niñas y adolescentes en la comunidad.

Para el proceso formativo de la Defensoría, el PMT elaboró seis cartillas explicativas acerca del rol y procesos de las Defensorías y los defensores en las comunidades.

En el proceso de prevención del maltrato infantil en las escuelas de las comunidades, la Defensoría Comunitaria recibió una demanda remitida por la Defensoría del Pueblo sobre maltrato físico y psicológico por parte de los maestros hacia algunos niños y niñas de una escuela primaria, en un barrio urbano-marginal de Quito.

En tal situación la Defensoría actuó como mediadora con el fin de que los maestros modifiquen las relaciones de maltrato, sobre la base de un trabajo de sensibilización realizado desde el proyecto de Espacios Alternativos con sus mediadoras comunitaria y pedagógica; no obstante las respuestas fueron de negación, ya que los maestros en ningún momento aceptaron el hecho de que maltratan a los niños, agravando con esto el conflicto y obstaculizando su solución. Ante tales circunstancias, el PMT plantea la necesidad de hacer un trabajo de capacitación sobre el buen trato infantil, propuesta que se desarrolla actualmente en coordinación con la Defensoría del Pueblo. A tal efecto, se estructuraron y planificaron tres talleres sobre “Construir relaciones de afecto entre adultos, niñas y niños” para los profesores de la escuela. El objetivo de los talleres era el de reflexionar y construir conjuntamente con los maestros, alternativas para mejorar las relaciones entre ellos y los niños.

Participaron todos los docentes de la escuela (14 profesores) y la directora.. Los temas tratados fueron: Derechos Humanos; reconocimientos de niños y niñas como sujetos de derecho; maltrato infantil: qué es y por qué se produce; tipos de maltrato infantil: físico, psicológico y abuso sexual; así como las causas, efectos y consecuencias del maltrato infantil y alternativas de disciplina y buen trato.

En el proceso de capacitación se puso de relieve que las actitudes hacia el maltrato son concebidas como naturales, como lo afirman los mismos maestros: *“castigar al niño está bien porque así será un buen adulto”*. En esa perspectiva es evidente que se represente al castigo físico como maltrato.

Dada la escasa colaboración de los maestros en el proceso de capacitación, en el inicio del mismo se enfatizó en la necesidad de comprender que ⁸⁷ *el objetivo de la Defensoría y de los facilitadores del taller no era el de criticar, cuestionar o sancionar sus formas de pensar, sino más bien el de facilitar un conocimiento y aprendizaje de un tema trascendental para la convivencia social, como es el de la prevención del maltrato infantil.*

Este antecedente permitió condiciones más favorables para el desarrollo de los talleres, y una mayor colaboración por parte de los docentes, y sobre todo posibilitó que los maestros se manifestaran respecto a las formas de maltrato conocidas dentro de la escuela y en los hogares de los niños, así como acciones tentativas para prevenir dichos comportamientos en el futuro.

Con la capacitación se afirmó la necesidad de que los docentes se conviertan en las personas que en primera instancia ayuden a la Defensoría a detectar y detener casos de maltrato, a que asuman su rol de responsabilidad frente a la erradicación del maltrato infantil, conjuntamente con el Estado, la familia y la sociedad en general, estableciendo como propósito de formación la posibilidad de crear mejores oportunidades para los niños y niñas dentro de la escuela.

En esa medida, pese a los inconvenientes iniciales,⁸⁸ “el trabajo fue muy enriquecedor ya que contribuyó a que los maestros pudieran

⁸⁷ Tomado de la entrevista realizada a una maestra participante en los talleres.

⁸⁸ Tomado de la entrevista realizada a un mediador comunitario.

valorarse más como personas, a entender mejor la problemática de maltrato infantil, sus graves consecuencias, y la necesidad de buscar alternativas de solución de problemas”. En el contexto del evento, afirmaron su responsabilidad frente a la educación de los niños y en la detección temprana de casos de maltrato infantil; con un compromiso permanente de promocionar y difundir el buen trato como una alternativa válida para mejorar las relaciones entre ellos y los niños y a su vez con las familias o en cualquier tipo de relación interpersonal.

En los talleres quedó explícito, la necesidad de continuar con procesos de capacitación que les permita el vínculo a nuevos aprendizajes.

Esta experiencia evidenció un problema latente, no sólo dentro de la escuela sino también en todos los espacios de socialización donde el niño interactúa: el de no concebir la relación vertical, autoritaria, impositiva como un medio de maltrato y violenta, ni como parte de la convivencia cotidiana aprendida desde pequeños. En esa perspectiva, proponer un cambio de actitud implica pensar en un trabajo desde la propia vivencia personal que durante el proceso, trascienda a la relación directa con los niños y niñas.

El acompañamiento posterior al proceso de capacitación está a cargo de los defensores de la Defensoría Comunitaria, quienes permanentemente acuden a la escuela, mantienen reuniones con maestros y se mantienen informados por los padres de los estudiantes.

Si bien los miembros de la Defensoría Comunitaria no se han planteado la necesidad de generar un proceso de prevención sobre maltrato infantil dentro de las escuelas, esta experiencia que se desarrolló a partir de un hecho particular en una comunidad específica, se ha convertido en un elemento generador para pensar en la importancia de estos procesos, por lo que en estos momentos la Defensoría se encuentra diseñando una propuesta de capacitación a los docentes con el fin de involucrarlos y responsabilizarlos en la prevención del maltrato infantil y la promoción de nuevas formas de relación adulto-niño. Esta propuesta convierte a los maestros en aliados importantes para la Defensoría Comunitaria y la defensa de los derechos de los niños y niñas.

En otros casos más particulares los Defensores Comunitarios han actuado como agentes mediadores, para que niños, niñas y adolescentes puedan acceder al sistema educativo formal, ya sea ante la negativa de los padres a inscribirlos en la escuela, o porque a su vez la escuela no quería admitirlos por no tener el uniforme completo o la lista de útiles. En estos casos, las Defensorías han logrado la inserción escolar o a su vez la flexibilidad en el seno de la institución educativa para que los niños puedan ser aceptados.

INICIATIVA 3: Proceso de Reforma a la Ley de Educación

El Congreso Nacional del Ecuador, ha desarrollado un proceso de reforma a la Ley de Educación, el cual tiene el objeto de dotar al país de un cuerpo jurídico que posibilite el mejoramiento en la cobertura y calidad de la educación para los ecuatorianos. Las propuestas para la reforma de la Ley de Educación han sido progresivamente consultadas con varios organismos vinculados con la educación, llegando a existir dieciocho versiones de reforma.

Frente al proceso de reforma a la ley, un colectivo de organizaciones no gubernamentales vinculadas con procesos de formación y atención a niños, niñas y adolescentes, Foro de la Niñez y Adolescencia, Defensa de los Niños Internacional DNI, Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle CECAFEC, Plan Internacional, y Fundación GEMA entre otras, iniciaron un proceso de consulta y participación con niños y adolescentes, con el fin de recoger sus demandas y sus propuestas de reforma a la ley. Para las organizaciones vinculadas en el proceso ha sido imprescindible contar con el pensamiento y apreciación de los niños, niñas, y adolescentes estudiantes, como sujetos sociales y actores en el sistema educativo.

Para el proceso de consulta se impulsó el desarrollo de talleres en diez ciudades del país, con la participación de 190 estudiantes de escuelas y colegios. En los mismos se buscó recopilar dificultades, opiniones y expectativas de niños y niñas, así como sus propuestas de solución. Los participantes en los talleres procedían de escuelas y colegios urbanos y rurales; en otros casos ya habían participado en proyectos o programas de organizaciones no gubernamentales, comunitarias y deportivas.

Los talleres de consulta con la niñez y la adolescencia acerca de la Ley de Educación se llevaron a cabo en las ciudades de: Ambato, Guayaquil, Ibarra, Machala, Manta, Portoviejo, Quevedo, Quito, Riobamba y Tena. Los talleres locales fueron organizados por redes de apoyo conformadas por diversas instituciones de las respectivas ciudades.⁸⁹

Los objetivos de los talleres fueron:

- Determinar las prioridades educativas de la niñez y la adolescencia.
- Identificar su percepción sobre los principales problemas y conflictos existentes en el sistema escolar, las necesidades y propuestas.
- Dilucidar la relación percibida entre derechos, ciudadanía y valores.

Como indicadores para la elaboración del diagnóstico se consideraron las siguientes variables:⁹⁰ clima escolar, maltrato, participación estudiantil y comunitaria, adecuación a la realidad, currículo y calidad educativa; formación y clima deseados.

La consulta se desarrolló sobre la base de 16 preguntas que guiaron el trabajo en grupos entre los niños y adolescentes. Estas fueron:

1. ¿Cómo les gustaría que fuese el colegio, en cuanto a las relaciones con los adultos?
2. ¿Cuál es el papel que deberían tener los jóvenes en la escuela / colegio?
3. ¿Qué cambios harían posible la realización de este rol?
4. ¿Cómo les gustaría que fuese el colegio, en cuanto a los temas y formas de estudio?
5. ¿Qué ambiente hay en el colegio?

⁸⁹ CASTELNUOVO, A. Informe final de sistematización de los talleres en ciudades. In: FORO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA. Quito. Nov. 2002. *Informe final*. (mimeografiado).

⁹⁰ *Idem*.

6. ¿Qué relación tienen con los maestros?
7. ¿Qué relación tienen con los directivos?
8. ¿Cómo son los adultos dentro de la escuela/colegio (qué hacen, qué dicen, qué premian o castigan, qué tipo de alumnos prefieren)?
9. ¿Cómo se sienten en el espacio de la escuela/ colegio?
10. ¿Dentro de la escuela se vive igual que afuera o es distinto?
11. ¿Dónde se sienten mejor? ¿Por qué?
12. ¿Por qué dejaron de estudiar o por qué siguen estudiando?
13. ¿Cuánto de lo que aprenden en la escuela/ colegio les sirve para la vida fuera de la institución educativa?
14. ¿Qué cosas que no aprenden en el colegio les gustaría que les dieran?
15. ¿Qué relación encuentran entre educación y derechos de los niños, niñas y adolescentes?
16. ¿Cómo les enseñan en la escuela/colegio a ser ciudadanos?

El análisis del diagnóstico realizado por los estudiantes expresa la reclamación de niños, niñas y adolescentes por no ser escuchados, respetados y por no tener la atención necesaria de los maestros, y la necesidad de poder establecer relaciones justas, respetuosas y equitativas, que evidencian la exigencia por el desarrollo de un vínculo más afectivo con los profesores.⁹¹ “Esta necesidad resulta imprescindible en el proceso de aprendizaje de todo ser humano. Nadie puede aprender nada si no establece primero un vínculo con el que enseña”. Este vínculo se convierte en un indicador acerca de la dificultad o facilidad en la transferencia del saber y la posibilidad real del aprendizaje.

⁹¹ *Ibid*

Otra de las demandas que aparecen en la consulta es la necesidad que plantean los estudiantes de tener conocimiento de temas como la sexualidad, las drogas y otros valores que les sirvan de herramientas para la obtención de información y la posibilidad de tomar decisiones en beneficio propio.

“Debemos ser distintos, por las reglas del colegio, que nos priva de ser como somos. Los profesores nos hacen ser diferentes, tranquilos, sin hacer bulla, no somos nada, estamos ahí.”⁹²

“Que aprendan a escucharnos. Piensan que somos parte del aula, como los pupitres pero no, somos personas que requerimos un espacio de debate para formar nuestros criterios.”

“No nos podemos comportar como somos, debemos estar atentos y hacer lo que el profesor nos pida. No puedes manifestar lo que sientes, lo que piensas. Eres pasivo. Sin alas.”

“Las relaciones no son buenas cuando (los profesores) se creen dueños de la clase y no nos dejan participar.”

Niños y adolescentes perciben que en la escuela no sólo se adquieren nuevos conocimientos, sino que la misma es también un espacio de aprendizaje de la corrupción, el autoritarismo, la agresión, la falta de respeto, y la discriminación.

“La relación no era buena porque algunos maestros obligan a comprar cosas para mejorar notas y en otros casos eran muy estrictos supuestamente con todos, pero habían sus excepciones.”⁹³

“Quisiera que los maestros no nos peguen”.

“Que en vez de castigar y sancionar, nos orienten y aconsejen.”

⁹² Castelnuovo, A. *Expresiones de los niños, niñas y adolescentes participantes en los talleres*. In: FORO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA. *Op. Cit.*

⁹³ *Idem.*

“El Consejo Estudiantil debe hacer lo que el rector quiere.”

“Las campañas son iguales que (las) de los políticos. Van a los de los primeros cursos y les prometen, les dan caramelos. Nos corrompen adentro y nos corrompen afuera, es igual.”

Estas expresiones dan cuenta de la demanda de los estudiantes por el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos con capacidad de participar, comunicarse y crear. La valoración de las mismas significa darles un lugar junto a las demandas adultas.

Para los estudiantes, la escuela no resuelve sus actuales inquietudes, problemas, conflictos o intereses.⁹⁴ “La educación se convierte en una inversión a largo plazo que requiere de grandes sacrificios, cuyos beneficios se devalúan cada vez más.” La valoración de niños, niñas y adolescentes sobre la educación está siempre postergada por la idea de futuro, por la posibilidad de “ser alguien”, conseguir un buen trabajo, poder “hacer algo”. El valor de la educación está puesto en el futuro, y ello significa que no es un medio de afirmación en el presente, y que tampoco resulta gratificante como proceso.

El proceso educativo como tal, no deja de ser memorístico, y sólo es válido el saber del maestro, en contraposición con las experiencias propias de los estudiantes.

En cada uno de los talleres anteriormente mencionados, se seleccionaron dos representantes para participar en un encuentro nacional, en el que se discutieron las reformas a la Ley de Educación. Las mismas fueron presentadas a diferentes autoridades en el país, con el fin de comprometer su apoyo en el momento de darse el debate dentro del Congreso Nacional. El proceso fue significativo no sólo para los niños, niñas y adolescentes que participaron directamente en los talleres, sino también para los representantes de varias organizaciones del país, permitiéndoles la realización de un trabajo coordinado y solidario creando un frente común para que en la propuesta de Ley se reconozcan las apreciaciones de los niños y jóvenes participantes (Cuadro No. 14, Propuestas de reforma de la Ley).

⁹⁴ *Ibid.*

5. CONCLUSIONES

La violencia escolar es parte integrante de la cultura institucional de las escuelas, porque es generada por maestros y autoridades, y reproducida por los mismos padres de familia, quienes delegan al docente – dada su autoridad y estatus como portador de conocimientos – la tarea de socializar y educar a sus hijos. Por ser representantes de la cultura tradicional – no letrada – los padres se perciben como desautorizados para hacer demandas por el maltrato de niños y adolescentes en las escuelas.

Por esa situación, la escuela ecuatoriana no parece estar sustentada en la idea de la función pública, sino en la de una institución patrimonial, dirigida por instancias pseudo-paternales que hacen de la escuela una gran “familia”. Esto facilita que docentes y rectores sean los “padres buenos” que persiguen, según esta racionalidad, el bien de los hijos, aunque para ello sea necesario el castigo y la humillación.

Diversas formas de maltrato constituyen dispositivos “pedagógicos” a los que recurren los docentes ecuatorianos, sobre todo con niños y adolescentes de familias pobres, indígenas y mestizas. En este sentido, el maltrato está estrechamente relacionado con la discriminación étnico-cultural.

Aunque en una dimensión discursiva – a modo de clisé – la educación se representa como un derecho de los niños, niñas y adolescentes, en la práctica de los maestros en las instituciones educativas, el maltrato y la violencia son legítimos, porque existe la percepción de que quien educa está haciendo un favor, y por ende tiene el “derecho” a castigar.

Lo que se considera como factores de seguridad del maestro para el desarrollo del proceso educativo (calificaciones, tareas, exámenes) se transforma en inseguridad y fuentes de maltrato para los estudiantes. Se percibe que existe un poder arbitrario por parte de los maestros, para quienes no existen límites ni mediaciones.

En la percepción de los adultos, padres y maestros, el niño es un ser incompleto, propenso a la contaminación y a la corrupción, por lo tanto, un sujeto educable por excelencia. De hecho, el alumno no es un sujeto singular, y mucho menos un ciudadano dotado de derechos y responsabilidades, portador de una experiencia y de una forma propia de entender la realidad, sino un objeto en la educación, un sujeto que demanda reconocimiento y respeto por parte del docente.

Las prácticas cotidianas de maltrato, y la falta de una acción institucional que lo sancione y prevenga, conlleva a la transformación de la violencia en una parte constitutiva de los procesos de socialización y de integración grupal entre jóvenes estudiantes. Los malos tratos y las prácticas violentas forman parte de los códigos a partir de los cuales niños y jóvenes se incluyen o son excluidos de los grupos, en la construcción de una nueva forma de generar identidad y pertenencias, ante la falta de instancias institucionales de integración.

Las acciones institucionales constituyen un campo de iniciativa de las organizaciones no gubernamentales, más que del Estado nacional o local. En este sentido, no existe un programa central, integrado y coherente que analice y promueva procesos orientados a enfrentar el maltrato escolar, ni su sanción ni sus formas de prevención. Las acciones de las ONG son aisladas y difusas, y la posibilidad de desarrollar procesos de acompañamiento y evaluación de sus iniciativas están sujetas a la continuidad y sostenibilidad de la cooperación y el financiamiento externo, muchas veces temporal. Gran parte de las experiencias no se socializan ni generan posibilidades de aprendizaje y valoración de sus resultados e impactos en la población, con relación al problema que pretenden afrontar.

El problema de la violencia escolar no se enfrenta de manera directa ni específica en los programas, sino a través de procesos

eufemísticos como la promoción del “buen trato”, de la ternura y de los derechos de niños y adolescentes. Por las implicaciones sociales y políticas de la situación de los docentes en el país, todo programa, para tener receptividad, debe pasar primero por una tematización de las necesidades de reconocimiento, autoestima e identidad de los maestros. La asunción de una responsabilidad personal e institucional por la violencia y el maltrato escolar, aún constituye un problema pendiente.

6. CUADROS

CUADRO I – Planteles, profesores y alumnos por sostenimiento según nivel y zona 2000-2001

Niveles	Zona	Planteles*	Profesores*	Alumnos*
Preprimario	Urbana	3433	10920	156658
	Rural	1667	2905	43676
	Total	5100	13825	200334
Primario	Urbana	5074	49885	1140148
	Rural	12996	35077	807190
	Total	18070	84962	1947338
Medio	Urbana	2330	64695	808200
	Rural	1152	16564	142606
	Total	3482	81259	950806
Total	Urbana	10837	125500	2105006
	Rural	15815	54546	993472
	Total	26652	180046	3098478

Fuente: Boletín Estadístico 2001. SINEC, Ministerio de Educación y Cultura.

Elaboración: FLACSO.

* Comprende planteles, profesores y alumnos en establecimientos fiscales, fiscomisionales, municipales, particulares religiosos y particulares laicos.

CUADRO 2 – Planteles, profesores y alumnos por tipo según regiones. 2000-2001

Regiones	Planteles			Profesores			Alumnos		
	Hispano	Bilingüe	Total	Hispano	Bilingüe	Total	Hispano	Bilingüe	Total
Costa	12095	48	12143	81259	166	81425	1515165	2595	1517760
Sierra	10666	993	11659	84499	3757	88256	1350542	65828	1416370
Oriente	1885	921	2806	7811	2206	10017	129561	30706	160267
Galapagos	44	0	44	348	0	348	4081	0	4081
Total	24690	1962	26652	173917	6129	180046	2999349	99129	3098478

Fuente: Boletín Estadístico 2001. SINEC, Ministerio de Educación y Cultura.
Elaboración: FLACSO.

CUADRO 3 – Planteles, profesores y alumnos por sexo según regiones. 2000-2001

Regiones	Planteles				Profesores			Alumnos		
	H	M	MI	Total	H	M	Total	H	M	Total
Costa	135	304	11704	12143	29018	52407	81425	761660	756100	1517760
Sierra	270	432	10957	11659	37725	50531	88256	722604	693766	1416370
Oriente	16	24	2766	2806	5378	4639	10017	82180	78087	160267
Galapagos	0	0	44	44	150	198	348	2120	1961	4081
Total	421	760	25471	26652	72271	107775	180046	1568564	1529914	3098478

Fuente: Boletín Estadístico 2001. SINEC, Ministerio de Educación y Cultura.
Elaboración: FLACSO.

CUADRO 4 – Planteles, profesores y alumnos según niveles y tipos de sostenimiento. 2000-2001

Nivel	Sostenimiento	Planteles	%	Profesores	%	Alumnos	%
Preprimario	Fiscales	2703	53.0	5064	36.6	109603	54.7
	Fiscomisionales	138	2.7	361	2.6	7278	3.6
	Municipales	19	0.3	65	0.5	942	0.5
	Part. Religioso	362	7.0	1399	10.1	18671	9.3
	Part. Laico	1878	37.0	6936	50.2	63840	31.9
	TOTAL	5100	100	13825	100	200334	100
Primario	Fiscales	14069	77.9	55659	65.6	1424809	73.2
	Fiscomisionales	501	2.8	2943	3.4	68953	3.5
	Municipales	78	0.4	463	0.5	10178	0.5
	Part. Religioso	527	2.9	6538	7.7	152699	7.8
	Part. Laico	2895	16.0	19359	22.8	290699	15.0
	TOTAL	18070	100	84962	100	1947338	100
Medio*	Fiscales	1945	55.9	52015	64.0	651278	68.5
	Fiscomisionales	146	4.2	4771	5.9	56348	5.9
	Municipales	7	0.2	267	0.3	2039	0.2
	Part. Religioso	273	7.8	6724	8.3	92051	9.7
	Part. Laico	1111	31.9	17482	21.5	149090	15.7
	TOTAL	3482	100	81259	100	950806	100

Fuente: Boletín Estadístico 2001. SINEC, Ministerio de Educación y Cultura.

Elaboración: FLACSO.

* El nivel medio comprende: ciclo básico, post ciclo básico, bachillerato en ciencias, bachillerato técnico y post bachillerato.

CUADRO 5 – Ecuador: Tipos de Bachillerato (Oferta actual)

Bachillerato en ciencias	Bachillerato técnico	Bachillerato en artes
- Bachiller general en ciencias. - Bachiller en ciencias con especialización en Física y Matemática, Química y Biología y en Ciencias Sociales - Bachilleratos Técnicos Humanos que combinan las especializaciones con auxiliares del trabajo.	- Bachillerato Agrícola con especializaciones en Pecuaria, Agropecuaria y Administración de Granjas. - Bachillerato Industrial con especialización, entre otras, en Mecánica Industrial, Automotriz y Electricidad. - Bachillerato en Comercio y Administración con al menos ocho especializaciones. - Bachillerato Técnico polivalente. - Bachillerato en Informática.	- Bachilleratos en Música, Teatro, Danza, entre otros.

Fuente: Ministerio de Educación. Lineamientos Curriculares del Bachillerato en Ecuador, mimeo, Quito 2001.

CUADRO 6 – Porcentaje de niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años según el trato que reciben de sus profesores cuando no cumplen con sus deberes o comenten una falta. 2000

Grupo de población	Golpes	Insulto burlas	Castigo sin recreo	Bajas notas	Mandan por representante	Dialogan	Otros	Ninguno	Tipología de trato		
									Buen trato	Mal trato	Indiferencia
País	9,7	3,4	9,0	29,6	42,3	21,2	4,2	42,21	46,6	19,7	33,8
Residencia											
Campo	6,9	2,6	8,8	30,6	45,9	23,2	4,5	43,4	41,1	24,5	34,3
Ciudad	14,2	4,7	9,4	28,0	36,3	17,8	3,7	39,9	49,9	16,7	33,4
Región/Residencia											
Costa	10,7	2,1	11,9	28,8	44,6	20,7	3,6	38,6	47,4	22,2	30,4
Sierra	8,2	4,4	6,3	29,9	39,8	21,8	4,9	47,7	44,8	16,6	38,6
Amazonía	12,1	6,1	6,7	34,3	41,9	20,2	3,9	28,0	52,6	21,9	25,5
Condición étnica											
Indígenas	17,8	6,4	10,3	26,3	38,0	16,9	2,2	44,2	35,7	29,1	35,2
No Indígenas	8,7	3,1	8,9	30,0	42,7	21,6	4,4	41,9	47,8	18,6	33,6
Sexo											
Hombres	10,5	3,5	9,8	30,4	42,9	20,9	3,6	40,9	46,3	21,0	32,6
Mujeres	8,8	3,2	8,3	28,8	41,6	21,4	4,8	43,3	46,8	18,3	34,9
Situación socio-económica											
Pobres	12,0	3,8	9,5	29,9	41,1	20,2	4,1	41,2	44,9	22,3	32,8
No pobres	5,9	2,6	8,5	29,3	44,1	22,1	4,3	43,9	48,8	15,7	35,5
20% más rico	4,5	2,8	8,0	29,8	45,9	24,7	3,6	42,5	52,3	13,9	33,8
20% más pobre	13,5	4,3	9,7	30,6	39,8	28,4	4,9	38,3	44,4	23,9	31,8

Fuente: INEC, EMEDINHO 2000. Elaboración: SIISE

Elaborado por: FLACSO

CUADRO 7 – En una escuela o colegio cuando los alumnos cometen una falta o tienen un problema, los maestros lo solucionan. 1998

Tipología de trato	Edad			
	6 a 10	11 a 13	14 a 16	17 años
NSC	4.4	1.3	0.7	0.0
Con golpes	15.7	4.0	1.8	3.3
Con insultos	6.5	3.9	3.0	1.2
Con diálogos	24.2	24.2	17.8	22.7
Te bajan las notas	13.5	16.7	22.8	15.8
Mandan por representante	25.8	38.9	39.3	44.4
Te sancionan	5.0	7.6	12.2	8.2
No hacen nada	2.3	2.4	0.5	2.4
Interviene el rector	2.7	1.1	1.9	2.0

Fuente: Encuestas de opinión nacional a niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Revista mi opinión si cuenta No. 27 DNI-Ecuador.

Elaborado por: FLACSO

CUADRO 8 – En tu escuela o colegio te impiden vestirte a tu manera.

Pregunta	Sexo*		Edad				Estrato Social**				Nacional
	H	M	6 a 10	11 a 13	14 a 16	17	A	Me	P	Ma	
NSC	0.48	0.48	1.20	0.40	0.00	0.00	2.50	0.28	0.48	0.00	0.48
SI	76.92	76.90	74.40	76.49	81.12	73.26	77.50	78.59	77.59	42.31	76.91
NO	22.60	22.62	24.40	23.11	18.88	26.74	20.00	21.13	21.93	57.69	22.61
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Encuestas de opinión nacional a niños niñas y adolescentes ecuatorianos. Revista mi opinión si cuenta No.37 DNI-Ecuador.

Elaborado por: FLACSO

* Sexo: H: hombre y M: mujer.

** Estrato Social: A: alto; Me: medio; P: popular y Ma: marginal.

CUADRO 9 – En tu escuela o colegio te has pegado este año escolar con otro compañero. 2001

Pregunta	Sexo*		Edad				Estrato Social**				Sierra	Costa	Nacio- nal
	H	M	6 a 10	11 a 13	14 a 16	17	A	Me	P	Ma			
Una vez	28.02	14.60	26.00	22.90	16.39	17.00	27.91	21.95	20.46	16.00	46.90	43.36	21.29
Varias veces	18.95	7.40	12.33	13.80	13.04	14.00	6.98	12.44	13.71	24.00	34.35	27.25	13.15
Nunca	52.82	77.80	61.33	63.30	70.23	69.00	65.12	65.12	65.83	60.00	58.88	64.69	65.36
NSC	0.20	0.20	0.33	0.00	0.33	0.00	0.00	0.49	0.00	0.00	0.99	0.00	0.20
	100	100	100	100	100	100	100						

* Sexo: H: hombre y M: mujer.

** Estrato Social: A: alto; Me: medio; P: popular y Ma: marginal.

CUADRO 10 – En tu escuela/colegio los niños y adolescentes maltratan a las niñas o las adolescentes. 2001

Pregunta	Edad				Estrato Social			
	6 a 10	11 a 13	14 a 16	17 años	Alto	Medio	Popular	Marginal
SI	70.10	67.45	61.87	56.57	52.38	65.61	65.96	75.00
NO	28.57	30.87	36.79	43.43	40.48	31.95	34.04	25.00
NSC	1.33	1.68	1.34	0.00	7.14	2.44	0.00	0.00

Fuente: Encuestas de opinión nacional a niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Revista mi opinión si cuenta No.37 DNI-Ecuador.

Elaborado por: FLACSO

CUADRO 11 – Tus compañeros o compañeras te menosprecian o se burlan con frecuencia de ti. 2001

Pregunta	Estrato Social			
	Alto	Medio	Popular	Marginal
SI	7.3	28.7	30.9	70.8
NO	90.2	70.8	68.7	29.2
NSC	2.4	0.5	0.4	0.0

Fuente: Encuestas de opinión nacional a niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Revista mi opinión si cuenta No.37 DNI-Ecuador.

Elaborado por: FLACSO

CUADRO 12 – Que haces generalmente cuando se burlan de ti. 2001

Pregunta	Nacional
Les insultas o te burlas de ellos	12.19
Les golpeas	13.13
Les pides que dejen de hacerlo	15.00
Te vas a otro sitio	15.00
Avisas a alguien	21.88
Nada	21.88
Otros	0.94

Fuente: Encuestas de opinión nacional a niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Revista mi opinión si cuenta No.37 DNI-Ecuador.

Elaborado por: FLACSO

CUADRO 13 – Tienes miedo o recelo de ir a la escuela/colegio porque hay un estudiante o grupo de estudiantes que te tratan mal. 2001

Pregunta	Sexo*		Edad				Estrato Social**			
	H	M	6 a 10	11 a 13	14 a 16	17	A	Me	P	Ma
SI	19.3	22.4	30.2	18.5	14.7	8.3	28.6	17.6	18.8	64.7
NO	79.4	75.9	68.3	79.8	83.5	91.7	64.3	81.7	79.9	29.4
NSC	1.3	1.8	1.4	1.6	1.8	0.0	7.1	0.7	1.3	5.9
	100	100	100	100						

Fuente: Encuestas de opinión nacional a niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Revista mi opinión si cuenta No.37 DNI-Ecuador.

Elaborado por: FLACSO

* Sexo: H: hombre y M: mujer.

** Estrato Social: A: alto; Me: medio; P: popular y Ma: marginal.

CUADRO 14 – Propuestas de reforma de la Ley

I. El propósito de la educación	
Debe ser	Cómo
<ul style="list-style-type: none"> • Para que aprendamos a aprender a vivir . • Que todos los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a ella. • Reconocer los conocimientos y valores que traemos, previos a nuestro ingreso a la escuela, como buenas y válidas. • Encontrar, en el desarrollo del aprendizaje, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. • Gozar aprendiendo (Que el conocimiento sea un valor) • Descubrir en nosotros nuestros propios valores. • Reconocer nuestras propias capacidades, talentos y aptitudes. • Desarrollar nuestra independencia y libertad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los maestros en: <ul style="list-style-type: none"> - Metodologías didácticas - Nuevas pedagogías y tecnologías - Derechos Humanos de la niñas, niños y adolescentes - Desarrollo personal (autoestima, relaciones humanas, buen trato) • Que se respete y garantice la gratuidad de la educación. • Construir los currículos con el aporte de las/los estudiantes. Que nos escuchen y propongan. • Los directivos y maestros deben conocer la realidad de cada estudiante, deben conocer el mundo de mundos que tienen a cargo. • Personalizar la educación, para ello, limitar el número de alumnos y alumnas por aula. • Creación de talleres, clubes, actividades extracurriculares para el desarrollo de las aptitudes y destrezas y para ampliar los procesos de socialización y comunicación entre alumnos y profesores. • Que los maestros y maestras sepan que no siempre hacemos lo que disfrutamos, pero que ellos pueden lograr que disfrutemos lo que hacemos.
2. Las instituciones en las que estudiamos	
Debe tener	Cómo
<ul style="list-style-type: none"> • Maestros y maestras preparados y accesibles. • Espacios de participación • Buen trato • Normas y reglamentos que faciliten nuestras relaciones (maestros y alumnos – alumnas) • Ambientes adecuados y equipados para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los maestros y maestras (temas ya propuestos) • Que cada maestro o maestra establezca, dentro de su hora de clase (al inicio o al final) un momento para el diálogo y para despejar inquietudes o solucionar conflictos. • Que se respete y se recoja la opinión de los niños, niñas y jóvenes. • Que se respete la organización estudiantil. • Que las leyes y normas se elaboren con la participación de los y las estudiantes. • Que se respete el porcentaje asignado a la educación, mediante la vigilancia permanente de las autoridades y alumnos –alumnas.

CUADRO 14 – (continuación)

3. Nuestros maestros y maestras	
Deben ser	Cómo
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicos • Alegres <p>Actualizados, en conocimientos, normas y leyes que nos protegen (a los alumnos y maestros) y las respeten, las cumplan y las hagan cumplir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didácticos y creativos en sus clases. • Abiertos a nuestra participación (escuchen nuestra opinión, la recojan y respeten) • Amigables, empáticos, solidarios (cercanos a los estudiantes y den apoyo pedagógico y humano cuando los necesitemos) • Respetuosos en su comportamiento (verbal y gestual) frente a sus alumnos y alumnas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar una prueba de ingreso a quienes serán maestros o maestras para evaluar cómo van a enseñar y motivar a los estudiantes. • Capacitar y actualizar a los maestros y maestras (temas ya expuestos) • Realizar evaluaciones periódicas a los maestros y maestras (metodología, didáctica y comportamiento), donde la calificación sea dada en un 50% por la institución que evalúa y el otro 50% sea dado por los alumnos, mediante calificación secreta (para evitar represalias). <ul style="list-style-type: none"> • No deben existir maestros irrespetuosos con los alumnos (maestros morbosos, que hablan de obscenidades, que usan la amenaza e intimidación para someter o abusar de los alumnos y alumnas, que nos maltratan física y psicológicamente. • Cuando esto sucede, cuando un maestro viola nuestros derechos, no deben ser los mismos maestros o quienes están dentro del sistema educativo, quienes determinen las sanciones, (porque entre ellos se cubren), sino que debe hacerlo otra institución, y debe ser tomada en cuenta la voz o participación (testimonio) de la niña, niño o adolescente en ese proceso, porque los adultos no pueden imaginar lo que sentimos y porque es nuestro derecho. • Cuando los casos de violación de derechos de los estudiantes sean graves (tipificados) deben ser llevados ante un juez (que no sean corruptos, para que sancionen a los que violan nuestros derechos). • Dentro de la organización estudiantil deben existir las Defensorías Estudiantiles, conformadas por representantes de todos los cursos (cumplirían su rol de constante evaluación del comportamiento de maestros, directivos y de alumnos y de remisión de casos, cuando éstos así lo requieran) y que estén capacitados en las Leyes y Normas que nos competen.

CUADRO 14 – (continuación)

4. La organización de nuestras instituciones	
Debe proporcionar	Cómo
<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos seamos las autoridades y el eje principal de nuestros aprendizajes y que los maestros se limiten a ser guías de ese proceso. • Que nuestro papel en nuestros colegios o escuelas nos permita ser participativos, analíticos, con capacidad de transformar. • Que los materiales didácticos sean dinámicos, claros, con contenidos útiles y creativos, para cada año o nivel académico y que sean accesibles para todos. • Que los contenidos de las materias que recibimos sean esenciales, significativos y actualizados. • Que la educación para todos y todas sea personalizada. • Que se incluya la educación sexual desde el nivel básico. • Que las reglas y normas de las instituciones sean equitativas (para maestros y alumnos) • Que los maestros sean evaluados cada año lectivo (tema ya expuesto). • Que se facilite el acceso de niños, niñas y adolescentes a las nuevas tecnologías, a la informática. • Que se tenga acceso a la información y posiciones críticas frente a temas de interés nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima de aprendizaje empático. • Que los aprendizajes puedan darse dentro y fuera del aula (visitas a museos, eventos, aprender del entorno, etc). • Fortalecer los grupos y organizaciones estudiantiles a través de la capacitación a los Consejos y Gobiernos Estudiantiles en liderazgo, ciudadanía, democracia. • Garantizar la participación activa de los y las representantes estudiantiles en las Juntas de Curso y en las reuniones de profesores. • Conformar las Defensorías Estudiantiles (tema ya expuesto) • Los Textos que utilizamos deben ser revisados y estos deben ser elaborados de acuerdo al nivel académico en que serán utilizados. • Los textos deben servir para ser utilizados por varios años en cada institución para garantizar el acceso, por abaratamiento de costos, de todos los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. • Los alumnos y alumnas deben participar en la elaboración de los currículos y sus contenidos. • Establecer un máximo de estudiantes por aula. • Los miembros de los DOBE's, deben estar capacitados en educación sexual. • Las normas y los reglamentos deben ser elaborados en consenso entre los directivos, los maestros y los alumnos y sirvan para todos. • Deben equiparse a las instituciones con computadoras o, de otra manera, crearse centros de informática para varias instituciones. • Crear espacios para la participación de estudiantes en debates sobre temas del país y otros de nuestro interés.

7. BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR HERNÁNDEZ, L. *El discurso de la calidad de la educación en Latinoamérica: una travesía filantrópica*. Disponible en: <www.pedagogia.netfirms.com/cuaderno/aagUILAR.html>.

ALVAREZ, F. *Algunos mitos de la violencia en el aula de clase*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (mimeografiado).

ARCOS, C. *Estudio sectorial sobre la educación secundaria en el Ecuador*. Quito: FLACSO, 2002.

BANCO CENTRAL DEL ECUADOR. *Boletín de julio de 2001*. Quito: BCE, 2001.

BURNEO, D.; OLEAS, J. *Análisis del crecimiento en el Ecuador, 1965-1994: estabilidad macroeconómica y apertura como factores coadyuvantes*. Quito: BCE, 1996. (BCE notas técnicas; 28).

CÁRDENAS, I. *Violencia social, violencia racional* Madrid: Emecé, 2001.

CASTELNUOVO, A. Informe final de sistematización de los talleres en ciudades. In: FORO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA. Quito. Nov. 2002. *Informe final*. (mimeografiado).

CUEVA, A. *El proceso de dominación política en el Ecuador*. Bogotá: Planeta, 1997.

DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL. Mi opinión si cuenta: opinión nacional de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. Ecuador: DNI, n. 6,9-12, 1999-2001.

DE LA TORRE, C. La letra con sangre entra, *ICONOS: Revista de la FLACSO*. Quito: FLACSO, n.3, 1997.

DIRECCIÓN NACIONAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL. SERVICIO DE PAZ Y JUSTICIA. *Motivación personal y autoestima del docente: manual de capacitación*. Quito: DINAMEP, SERPAJ, 2001

INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD. *Jóvenes: una evaluación del conocimiento*. México: IMJ, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Resultados del VI Censo de Población 2001*. Quito: INEC, 2001.

_____. *Emendinho 2001: elaboración*. Quito: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador, INEC, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DEL NIÑO Y LA FAMILIA. *Formas de maltrato*. Quito: INNFI, 1998.

MALUF, N. A. M. *Por su propio bien: investigación sobre las causas, formas y consecuencias del maltrato infantil*. Quito: Programa del Muchacho Trabajador, 2002.

NUN, J. *América Latina en la década de 1990: algunas conjeturas*. Washington, D.C.: El Banco Interamericano de Desarrollo, 1993.

OSSENBACH, G. *La educación en el Ecuador en el período 1944-198, Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 10, n.1, ener./jun.1999. Disponible en: <www.tau.ac.il/eial/x1/ossenbach.html>.

REPÚBLICA DEL ECUADOR. *Constitución Política del Ecuador*. Quito: Registro Oficial, 2000.

_____. *Reglamento General de la Ley de Educación*. Quito: Registro Oficial, 2002.

_____. MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL/DIRECCIÓN NACIONAL DE LA JUVENTUD. *La juventud al final de la década de los noventa.*, Quito: MBS, 2000.

_____. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES MEC, “*Boletín Estadístico 2001. SINEC*”, Quito, 2002

_____. SECRETARÍA TÉCNICA. *Plan social de mediano plazo 2001–2005 para la reducción de la pobreza*. Ecuador: Secretaria Técnica, jun. 2001.

_____. SECRETARÍA TÉCNICA DE PLANIFICACIÓN. *Reforma de la Educación Ecuatoriana, Plan nacional de desarrollo social, 1996-2005*. Ecuador: STP, 1996.

REVISTA JÓVENES. México: Instituto Mexicano de la Juventud/ Centro de Investigación Y Estudios Sobre Juventud, n. 5-6, 9-12.

REYNOSO, M. Abuso sexual a niños y adolescentes. In: FLACSO. MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL. BID. *Diagnóstico de la problemática de niños y adolescentes de 6 a 18 años en situación de riesgo*. Quito: FLACSO, MBS, BID, abr. 2002.

SÁNCHEZ PARGA, J. *Escuela y violencia*. Quito: Instituto del Niño y la Familia.

SISTEMA INTEGRADO DE INDICADORES SOCIALES DEL ECUADOR *Emedinbo: los niños y niñas, ahora, una selección de indicadores de su situación a inicios de la década*. Quito: SIISE, 2000.

TANDETER, E.; KOROL, J. C. *Historia económica de América Latina: problemas y procesos*. Argentina: FCE, 1998.

UNICEF. *La pro forma presupuestaria 2000 como herramienta del ajuste social*. Quito: UNICEF, 2000.

VALENCIA S. *Cartillas de apoyo a las Defensorías de la Niñez y la Familia: cartillas 1-6*. Quito: Programa del Muchacho Trabajador, 2002.

VASCONEZ, A. *Trabajo infantil y juvenil: diagnóstico de la problemática de niños y adolescentes de 6 a 18 años en situación de riesgo*. Investigación FLACSO-MBS-BID, Quito: FLACSO, MBS, BID, abr. 2002.

**Enfrentando la violencia en las escuelas:
Un Informe de México**

Alfredo Furlan
Blanca Flor Trujillo Reyes

I. PANORAMA HISTÓRICO

EL PAÍS

Ubicado en el subcontinente de América del Norte, colinda al norte con los Estados Unidos, unidos y separados por una extensa frontera y el cauce del Río Bravo. Al sur-este, comparte fronteras con Belice y Guatemala. Su superficie de 1,964,375 km² está rodeada por el Océano Pacífico y por Océano Atlántico al cual pertenecen el Golfo de México y el Mar Caribe. La población registrada en el año 2000 según cifras del Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) fue de 97,483,412 habitantes, de los cuales 72,759,822 habitan en comunidades urbanas y 24,723,590 en comunidades rurales. El promedio nacional de habitantes por km² es de 50, aunque con extensas zonas despobladas y ciudades superpobladas. La división política está conformada por 32 Estados y un Distrito Federal; en éste, la población asciende a 13,096,686 habitantes. Guadalajara y Monterrey también son macro urbes. Ya son muchas las ciudades que superan el millón de residentes.

En el país existen aproximadamente 55 etnias (chontales, huastecos, nahuas, otomíes, zapotecos, son algunos de estos grupos) que suman un total de 12,707,000 habitantes; de ellos 6,044,547 hablan sólo lengua indígena, y 4,924,412 hablan también español. Se reportan 64 lenguas diferentes; entre ellas, náhuatl, maya, otomí, mixteco, totonaca, tzotzil, purépecha y huasteco son las habladas por un mayor número de personas.

El salario mínimo por día es de \$39.74. (3.4 dólares). El gobierno afirma que hay 52 millones de mexicanos que viven por debajo de la línea de pobreza, de los cuales 24 millones viven en condiciones de

extrema pobreza. Sin embargo, de acuerdo a otros estudios de especialistas que cuestionan los criterios utilizados para medir la pobreza, elevan las cifras a alrededor de 74 millones.

La migración es un fenómeno cotidiano principalmente en las zonas rurales y sobre todo en aquellas en las que el apoyo al campo no es suficiente y las oportunidades de trabajo y la circulación del dinero es escasa. Los reportes del INEGI, indican que durante el período comprendido entre 1992 y 1997, se registró un número estimado de emigrantes de México a Estados Unidos de América de alrededor de 2.1 millones de personas.

En cuanto a la escolaridad, el promedio de años escolares con el que se calcula cuenta el mexicano mayor de 15 años es de 7.6; el 9.5% de la población del país es analfabeta y sin instrucción primaria completa el 28.8%.

La realidad del país es poco homogénea, pues existen regiones muy diferentes. Es habitual diferenciar entre el norte rico y más vinculado con Estados Unidos y los estados del sur y sureste como los más pobres y más semejantes a los países de Centroamérica, por sus niveles de pobreza y la presencia indígena, tan grande como la marginación en la que se encuentra.

La particular coyuntura mexicana combina niveles de rezago enormes, lo que significa que una gran parte de su población viva en condiciones culturalmente arcaicas; pero por otra parte, el estar asociado al Tratado de Libre Comercio provoca que ciertos sectores, particularmente urbanos y de clase media, estén preparándose para tratar de sobrevivir en un sistema competitivo desregulado en donde la diferencia de poderío entre los socios es tan abismal que hace pensar que, como ha ocurrido hasta hoy, va a agudizar los problemas y no ayudar a resolverlos. La experiencia también indica que Estados Unidos se comporta de modo implacable, defendiendo a sus empresas y un conjunto de intereses que están poco dispuestos a negociar. Es imposible hablar de cualquier problema de México hoy, sin mencionar la paradójica circunstancia de tener uno de los mayores porcentajes de pobres en América y pertenecer a la OCDE, es decir haber sido promovido como miembro del primer mundo.

EL SISTEMA EDUCATIVO¹

El Sistema Educativo Mexicano se constituye por tres niveles de escolaridad: Educación básica, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria; Educación media superior, con las modalidades de bachillerato general o propedéutico, educación profesional técnica, bachillerato tecnológico y bachillerato artístico y el nivel de Educación superior.

Educación Básica

Se ha declarado de carácter obligatorio la educación preescolar. Esta obligatoriedad se empezará a aplicar en el ciclo escolar 2000-2004, en lo que se refiere al tercer año, y se espera que para el ciclo 2008-2009, se aplique a los tres grados que lo forman. Se imparte en comunidades urbanas, rurales e indígenas. En estas últimas, proporcionan el servicio maestros que conocen la lengua de cada zona. Pueden cursar este ciclo los niños con edades de entre 3 y 5 años cubriendo así, 3 años lectivos (de 10 meses cada uno), o bien sólo el último de ellos. La rutina escolar consta de 3 a 4 horas de lunes a viernes, con un receso de 30 minutos a mitad de la jornada. El número de escuelas públicas y privadas que ofrecen el servicio de preescolar se calcula en 73,348 que en el ciclo escolar 2000-2001 atendieron un total de 3.46 millones de alumnos.

La educación primaria se imparte de manera escolarizada a niños de entre 6 y 14 años y de manera no escolarizada a adultos. Es de carácter obligatorio y gratuito. Tiene una duración de 6 años. La jornada escolar es de entre 4 y 4 horas y media diarias de lunes a viernes, con un receso de treinta minutos a media jornada. Se imparte en medios urbano, rural e indígena. Las materias que constituyen el Plan de Estudios son: En primero y segundo grados: español, matemáticas, Conocimiento del medio (trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica), Educación Física y Educación Artística; de tercero

¹ Los datos que se presentan en esta sección fueron tomados de: NIETO DE PASCUAL, P. D. M. (Coord.). *Perfil de la educación en México*. 3.ed. México: Secretaría de Educación Pública, 2000. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx>>.

a sexto grados: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Se estima que la matrícula escolar en este nivel alcanzó los 14,808,199 alumnos en el ciclo escolar 2000-2001.

La educación secundaria tiene una duración de 3 años, se imparte a adolescentes de entre 13 y 16 años de edad que han concluido la educación primaria. Es de carácter obligatorio y gratuito. A nivel estatal, federal, autónomo y particular, existen 29,104 escuelas secundarias. Se estima que durante el ciclo escolar 2000-2001 se proporcionó este servicio educativo a un total de 5,348,026 alumnos a nivel nacional. Se cuenta con 3 subsistemas de educación secundaria: Escuelas Secundarias para Trabajadores, que ofrecen el servicio para personas mayores de 15 años que trabajan; Telesecundarias, modalidad de secundaria por televisión a través de la Red Satelital EDUSAT que atiende a la población urbana y rural que no cuenta con secundarias; Secundaria Técnica, que además de brindar la formación académica general, ofrece formación industrial, agropecuaria, pesquera o forestal.

La jornada en las escuelas Secundarias Federales y Estatales es de 6 horas y en las técnicas es de 7 con un receso de 20 minutos a mitad de jornada. El horario de las escuelas particulares varía si brindan servicio de medio interno para los niños cuyos padres trabajan.

Las materias que son comunes a todas las modalidades son: Español, Matemáticas, Geografía, Biología, Educación cívica y ética, Historia, Física, Química, Educación Tecnológica, Educación Artística.

Nivel de Educación Medio superior

Los estudiantes pueden ingresar a este nivel una vez concluida la educación básica. Es requisito indispensable para continuar con estudios de nivel superior. Se constituye por tres subsistemas:

- a) Bachillerato universitario o general, que incluye las modalidades de preparatoria abierta y educación media superior a distancia. Estos últimos son válidos solamente si son supervisados por la Secretaría de Educación Pública. En el sistema escolarizado, las escuelas que brindan el servicio son: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades

(CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México; sistemas de preparatorias dependientes de universidades autónomas; Colegio de Bachilleres (COBACH) que depende directamente de la SEP.

- b) Educación profesional técnica. Forma profesionales calificados en actividades industriales y de servicios. El principal centro de este tipo es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que en un principio culminaba con un diploma técnico terminal que no permitía la continuación de los estudios a nivel superior. A partir del ciclo escolar 1996-1997 se convirtió en una opción más de bachillerato.
- c) Bachillerato tecnológico, que además de preparar a los estudiantes para continuar estudios de nivel superior, ofrece una carrera a nivel técnico profesional. Algunas instituciones que ofrecen este servicio son: Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS); Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) también llamado Vocacional, del Instituto Politécnico Nacional.

En el Distrito Federal para ingresar a las escuelas de educación media superior, es necesario realizar un examen de admisión al que se convoca en el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, que organiza cada año la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Desde hace algunos años, este examen se realiza con la participación del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), que es una organización civil especializada en la elaboración de instrumentos evaluativos. Fue la primera agencia de evaluación de alcance nacional que se creó en los noventa con apoyo del Estado. Se acaba de crear el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que va a hacerse cargo de la actividad de evaluación de la enseñanza de los niveles básico y medio superior. Su reglamentación está todavía en trámite en el poder legislativo, por lo que todavía no funciona a plenitud.

En este nivel de educación la jornada escolar es de 6 a 7 horas; oficialmente no se establecen recesos, éstos dependen del horario de

los estudiantes. Otra modalidad del bachillerato en México es el Bachillerato Artístico; este último comprende los cursos ofrecidos por la Escuela Nacional de Música y las escuelas dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Nivel Superior

Es impartida por cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas. Los títulos que se ofrecen son: técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura y posgrado (especialidad, maestría y doctorado). La matrícula estimada para el ciclo 2000-2001 es de 2 073.5 alumnos. El objetivo de las escuelas normales, es formar futuros maestros para ejercer la docencia en las escuelas de nivel básico. Ofrecen las licenciaturas en educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación especial y educación física. Las universidades ofrecen ingenierías y licenciaturas en ciencias sociales, administrativas, médico-biológicas, así como formación en ciencias exactas. En los institutos tecnológicos se ofrece formación teórico-práctica en las áreas dirigidas a los sectores productivos y de servicios. El Instituto Politécnico Nacional es el más importante en el país. Las universidades tecnológicas fueron creadas en 1991; son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales. Su objetivo es brindar programas cortos de formación profesional que permitan responder a las necesidades de cada región del país. Ofrecen programas que se cursan en dos años, periodo que los estudiantes culminan con la obtención del título de técnico superior universitario.

INFORMACIONES HISTÓRICAS RELEVANTES

En las escuelas de México no han faltado manifestaciones de diversas clases de violencia: novatadas, taloneo (los chicos de los cursos inferiores son obligados por parte de sus compañeros más grandes, a dar dinero a los porros²), agresiones entre alumnos, agresiones a maestros,

² Ver más adelante los trabajos de Corona y Palacios.

etcétera; sin embargo, hasta estos días no existe, al respecto, una preocupación clara, mayoritaria y contundente entre las múltiples autoridades del sector educacional, los propios actores y tampoco entre los investigadores. No se ha debatido el tema Violencia Escolar a nivel nacional en eventos convocados por la Secretaría de Educación Pública y tampoco aparece con nitidez en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. En las últimas convocatorias que la SEP ha hecho para proyectos de investigación, no se incluye en la lista de temas. El tema de la violencia escolar tiene eventualmente presencia pública a través de los medios de comunicación, pero vinculado al problema de la inseguridad; en este marco se discute cómo realizar la vigilancia en el entorno de los centros educativos para proteger a los alumnos del riesgo del contacto con vendedores de droga o de ser víctima de los ladrones.

En los últimos años se realizaron diversos eventos que indican un interés por estudiar o enfrentar el problema de la violencia delictiva. También se han llevado a cabo actividades relativas al tema de la violencia o indisciplina escolar. Los antecedentes son pocos y muy recientes, pero el tema va cobrando importancia.

Entre los eventos que han convocado a la discusión del problema de la violencia social (sin abordar el problema en la escuela) están los siguientes:

- 1998 Primer Congreso Nacional de Investigación en Violencia Social en México convocado por el Proyecto de Investigación Interinstitucional Sobre Violencia Social en México (PIIVOS-UNAM)³.
- 2000 Ciclo de Conferencias sobre Violencia Social y Prevención del Delito organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México.
- El Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Salud y Derecho organizó en octubre de 2002 la Mesa Redonda Violencia Social.

³ “Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de esta temática en la Universidad Nacional Autónoma de México, se creó en junio de 1996 el Proyecto de Investigación Interinstitucional Sobre Violencia Social en México (PIIVOS-UNAM), para atender la necesidad manifiesta en la sociedad mexicana de lograr un mejor entendimiento de los procesos que dan origen a la violencia social y generar propuestas de solución dado que la violencia es un problema que no sólo debe ser controlado sino también satisfactoriamente resuelto.” (ORNELAS:2000:59)

- Una Asociación Juvenil organizó en el mes de octubre de 2002 el “Foro Ciudadano sobre Seguridad Pública y Prevención del Delito”.
- En el marco del Programa Juvenil de Prevención Integral, se llevó a cabo el pasado mes de octubre el II Encuentro Nacional de Promotores (constituido por funcionarios de dependencias gubernamentales), para acordar las acciones a realizar en torno al trabajo preventivo contra las adicciones, el delito y la violencia.
- En el Instituto Nacional de Antropología e Historia se llevó a cabo los días 6, 7 y 8 de noviembre de 2002 la IX Jornada Académica “Delincuencia Juvenil y Políticas Públicas: Programas para niños y adolescentes”.
- También se realizaron eventos en los cuales la problemática escolar fue uno de los ejes más importantes.
- 2000 Ciclo de Conferencias Magistrales y Mesas Redondas en el Auditorio del Museo de Ciencias UNIVERSUM de Ciudad Universitaria, al que convocaron la Fundación Mexicana para la Salud, SmithKline-Beecham, la UNESCO, la UNAM, la UAG (Universidad Autónoma de Guadalajara) y el IMP (Instituto Mexicano de Psiquiatría), que abordaron el tema de la violencia en algunas de sus múltiples manifestaciones: “La violencia como problema de salud pública”, “¿Qué puede hacer la educación por la no violencia?”, “Infancia y violencia”, “Adolescencia y violencia”, “Género y violencia”, “Propuestas educativas y de salud por la no violencia”.

Como parte del esfuerzo que venimos realizando para difundir la importancia de este conjunto de problemas, hemos impulsado la realización de varios eventos:

- Mesa redonda “Los Problemas Actuales del Control Disciplinario en las Escuelas” que se llevó a cabo en octubre de 1997, en Mérida Yucatán, durante el *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- 1999 “Foro Estatal sobre Disciplina Escolar en el Bachillerato Universitario”, en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

- 2001 “Primer Foro sobre Disciplina en la Universidad Autónoma Chapingo”.
- Mesa Redonda “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela: los problemas de indisciplina”, ‘incivildades’ y ‘violencia’, primeras aproximaciones” se llevó a cabo en noviembre de 2001, dentro de las actividades del *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, realizado en Manzanillo, Colima.
- En el marco del XIX Congreso Nacional: Clínica y Educación en la Salud Comunitaria, realizado en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM en el 2002, se presentó la Mesa Redonda sobre Problemas de Indisciplina y Violencia en la Escuela.
- El 21 de noviembre de 2002 se llevará a cabo un Coloquio en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, que incluye la Mesa Redonda “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”

Los programas de prevención y acción sobre los problemas comprendidos como “violencia escolar” también son iniciativas recientes. Han sido planteados en general por instituciones estatales o privadas no pertenecientes al sector educativo. Los organismos propiamente educativos hasta el momento se han subordinado a los criterios de los promotores de estas iniciativas, o en algunos casos han planteado contrapropuestas reactivas, carentes de fundamentos generados por el propio sector.

De acuerdo a los datos de diversas encuestas, un tercio de las familias mexicanas padecen problemas de violencia entre sus miembros, incluidos el maltrato a los niños y la violencia de género. Desde hace tiempo grupos de la sociedad civil, y núcleos diversos en las áreas gubernamentales que se ocupan de la salud y del bienestar de la familia han denunciado, estudiado y actuado sobre estos problemas, pero salvo algunas pequeñas excepciones, su campo de interés no incluyó al ámbito escolar a pesar de la previsible influencia que esas circunstancias tienen sobre el niño que asiste a la escuela. Es probable que esta abstención se deba a que sencillamente no contemplaron intervenir en este ámbito o a las dificultades y obstáculos que tradicionalmente ponen las autoridades

del sistema escolar cuando temen intrusiones de otros organismos. Y en especial, cuando se trata de temas que pueden afectar la imagen de las escuelas. Esta actitud recelosa y defensiva es muy evidente para los investigadores que han hecho intentos de estudiar sobre el terreno aspectos encuadrables bajo la noción de disciplina. El gremio escolar ha preferido confiar en sus propios cuadros y sistemas de control, independientemente de su idoneidad, incluso en ocasiones tratando de encubrir a personal involucrado en episodios poco claros⁴. En otras palabras, los episodios que implican violencia, abuso u otras afectaciones, cuando su gravedad no obliga a la denuncia penal, se resuelven bien o mal dentro del circuito maestros-directores-supervisores. El elevado umbral de tolerancia y de naturalización que tiene la violencia en la cultura popular mexicana, se puede juzgar como un sentido común compartido que subestima la importancia de estas cuestiones⁵.

El problema de la violencia en el ámbito escolar aparece con frecuencia ligado al problema de las drogas. México ha visto crecer en los últimos años en forma alarmante su distribución y consumo, especialmente en la juventud. Esto ha motivado que particularmente el sector de la salud, y con menor fuerza el sector educativo desde hace tiempo vengan haciendo esfuerzos para estudiar y prevenir acerca

⁴ A través de la prensa periódicamente se conocen sucesos graves que involucran a maestros. El más reciente hace referencia a un caso de violaciones múltiples y pornografía infantil en un kinder, por parte de maestros coludidos con otros adultos no pertenecientes al establecimiento. La directora al parecer no era cómplice en los hechos pero había ocultado información a los padres y a las autoridades educativas por temor al escándalo. Los que por razones profesionales recorremos los distintos estados del país, escuchamos relatos a veces menos terribles que este, pero cuya abundancia y la permanente actitud de solapamiento que adopta especialmente el sindicato y no pocas autoridades abre serias interrogantes y convoca a indagar con urgencia estos hechos. Algunas investigaciones realizadas sobre la vida cotidiana de las escuelas (por ejemplo, ver más adelante la realizada por Gómez Nashiki) aportan datos que si bien no se refieren a situaciones tan extremas, dan elementos para pensar en el tema como un problema serio que es imposible no considerar, fijando la vista sólo en los estudiantes como sujetos más problemáticos.

⁵ Esta percepción también la comparte la Dra. Nelia Tello, coordinadora del Programa Comunidad Segura. En entrevista que le hicimos afirmó: “si una autoridad tiene graves problemas dentro de una escuela secundaria, lo que acaba sucediendo, en que sienta que ya no puede, lo va a sacar al exterior y va a pedir apoyo externo, porque lo que está en juego es su puesto, y ser director de escuela secundaria sí es un dedazo.”

de este flagelo. El combate a la producción, tráfico, distribución y consumo de drogas es además una tarea en la cual México está comprometido con Estados Unidos. Es permanentemente asesorado y supervisado por los funcionarios anti-drogas del socio vecino. Aunque sobre todo, y desde hace relativamente poco tiempo, el esfuerzo también es producto del fuerte impacto que vive la opinión pública a partir del estrecho nexo que se ha establecido entre la distribución y consumo de drogas, el crimen organizado y la expansión de la delincuencia. Fenómeno vinculado a las necesidades que genera la supervivencia de amplios grupos pauperizados en función de sus dificultades para adaptarse a la dinámica del mundo globalizado. Lo anterior ha elevado a la inseguridad como problema político de primer orden; particularmente porque es una demanda de las clases medias y pudientes, con fácil acceso a los medios de difusión, frente a las cuales los gobernantes no se pueden dar el lujo de fallar.

Respecto a las acciones y estudios que diversas instancias gubernamentales promovieron o realizaron en la última década y que establecen un nexo evidente entre el problema de las adicciones y las manifestaciones de violencia, nos permitimos citar los tres antecedentes desde nuestro punto de vista más importantes.

Durante el sexenio 1988-1994, se implementó de manera oficial el primer Programa Nacional para el Control de Drogas (1989-1994). La coordinación general corrió a cargo de la Procuraduría General de la República y se establecieron compromisos con distintas dependencias del gobierno federal para atender el problema de la fármaco dependencia. A la Secretaría de Educación Pública le fueron asignadas acciones de carácter preventivo, entre las que destacan la incorporación a los programas de estudio de contenidos de Educación Cívica y la encomienda de realizar la “encuesta nacional sobre el uso de drogas entre estudiantes del Sistema Educativo Nacional para establecer el índice de prevalencia de consumo de drogas entre la comunidad escolar”. (DOF, Tomo CDLX, No. 21)

La Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas en la Comunidad Escolar de 1991, reportó que las drogas ilegales de mayor consumo eran la marihuana, los inhalables, las anfetaminas y la cocaína. Siendo los grupos de jóvenes entre 12 y 18 años y aquellos que no asistían a la

escuela o la abandonaron por algún motivo los que presentaron un mayor índice en el consumo de drogas ilegales, se consideró la asistencia a la escuela como factor de protección.

En 1994 la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa de Educación Preventiva Contra las Adicciones (PEPCA) como una estrategia a integrarse en el nivel de educación básica para la prevención del consumo de drogas. El programa se centra en fomentar valores para que los alumnos sean capaces de discernir sobre los riesgos al usar drogas.

Más allá de la escasez de programas específicos contra la violencia escolar, nos consta que lo que sí ha existido es la atención local del problema en los lugares donde han habido manifestaciones de violencia. Tuvimos la ocasión de participar a mediados de los noventa, en un programa de reformulación de los reglamentos de disciplina en el Colegio de Bachilleres del estado de Sonora que contaba con 23 sedes. Este programa fue la respuesta que las autoridades del COBACH diseñaron luego de la muerte de un estudiante por arma de fuego en el interior de un local escolar. La reacción de indignación que el episodio había ocasionado en la población constituyó una presión política de peso. Las autoridades se pusieron a trabajar con los directivos de los 23 planteles. Lo primero que apreciaron fue que era habitual que los alumnos portaran armas de fuego en el interior de los colegios. Se recogieron evidencias de otras faltas que se cometían con frecuencia en muchos planteles que en conjunto, mostraban que no se tenía una estrategia común para tratar de eliminar los riesgos. La reformulación de los reglamentos de disciplina fue un paso imprescindible, el cual fue complementado con otras decisiones y la reorganización del trabajo docente, sin cuya participación era ilusorio promover algún cambio. Durante nuestra presencia (en un taller de una semana en donde se discutieron los primeros informes que traían los subdirectores de la aplicación de una nueva estrategia), sentimos la energía y constatamos la seriedad con la que las autoridades encararon esta difícil labor.

Otro ejemplo de iniciativas locales interesantes que no involucran a instancias gubernamentales, lo encontramos en una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Desde 1998 la profesora Elda González Cuevas, organizó un proceso de discusión

acerca de los serios episodios violentos y el clima de indisciplina que asolaba al plantel, en el cual participaron los directivos y un núcleo de 20 profesores. Trabajando en equipo lograron controlar en gran medida las transgresiones cotidianas, lo cual dio lugar a la realización en 1999, del “Foro Estatal sobre Disciplina Escolar en el Bachillerato Universitario”, que contó con una amplia participación del profesorado de varios planteles que confrontaban problemas similares. Producto de este Foro, fue la edición en forma de libro de las Memorias, que es la única publicación que hay en México sobre los problemas de disciplina y violencia elaborada por profesores de base.

Lo que hay entonces, son prácticas valiosas surgidas “desde abajo” que la investigación debe recuperar.

2. ESTUDIOS EXISTENTES

DEFINICIONES

No se ha concertado a nivel nacional un sistema homogéneo de descripción de los comportamientos violentos y delictivos en el ámbito escolar. Tampoco hay dentro de cada entidad un programa unificado que regule todos los estudios e intervenciones que se hacen por parte de los distintos organismos involucrados (educación, salud y seguridad pública) más allá de lo que se está realizando con un esfuerzo importante, para coordinar los niveles operativos. Hay avances interesantes en Chiapas, Sinaloa y algunos otros Estados.

En la revisión que hemos hecho de formatos, proyectos o programas de prevención y de informes estadísticos, la tarea de acordar definiciones no parece resultar una preocupación relevante hasta ahora. Probablemente esto se deba precisamente a que no se ha intentado, hasta hoy, elaborar un reporte del estado del problema a nivel nacional, ni un proyecto nacional de lucha contra la violencia en las escuelas con su glosario específico. Cada sector aplica los instrumentos que ellos mismos diseñan por lo que no hay demasiados tropiezos interpretativos. Aunque existen glosarios en algunos programas, en la mayoría de los casos no se han elaborado o no han sido publicados.

Creemos interesante dar ejemplos de cómo funciona la captación de información en la capital mexicana. Existe un Comité de Seguridad Escolar (formado por directivos, docentes, personal administrativo, padres de familia, miembros de la población aledaña, y sólo en el caso de escuelas secundarias también participan alumnos) que se encarga de diseñar y ejecutar actividades en materia de protección civil en las escuelas de educación básica del D.F. y el mismo mecanismo se aplica

en algunos estados de la República, por ejemplo en Sonora. Entre las funciones del Comité de Seguridad Escolar, está la de hacer la denuncia de las incidencias detectadas dentro y fuera de los planteles ante la Dirección de Emergencia Escolar o el organismo correspondiente. El secretario de actas, se encarga de realizar el informe de las denuncias recibidas, para lo cual utiliza un formato que incluye varios tipos de incidentes. Presentamos dicho formato a la par de otro que se usa en la Dirección de Emergencia Escolar vía Internet. En el medio, un tercer formato que se utiliza en el Estado de Sonora, con propósitos similares.

Formato de la Campaña Seguridad, Bienestar y Respeto en las escuelas del Distrito Federal	Formato Programa Zona Escolar Segura Secretaría de Educación y Cultura Gobierno del Estado de Sonora	Formato de denuncias de actos delictivos o faltas cívicas Dirección de Emergencia Escolar (circula en la página web)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Delitos y faltas cívicas en el entorno escolar. 2. Reporte de presunta posesión y/o venta de droga en entornos escolares sin denuncia. 3. Venta de alcohol en entornos escolares. 4. Amenaza de bomba. 5. Robo al plantel. 6. Reporte de posesión y/o venta de droga dentro del plantel. 7. Posesión de arma de fuego y/o blanca dentro del plantel. 8. Delitos sexuales. 9. Presunta posesión y venta de droga en entornos escolares con denuncia ante al Ministerio Público. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adicciones, tabaco, alcohol, drogas. 2. Pandillas y vandalismo. 3. Vagancia. 4. Amenazas. 5. Lesiones. 6. Hostigamiento sexual. 7. Robos. 8. Asaltos. 9. Delitos sexuales. 10. Accidentes de tránsito. 11. Secuestro de infantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asalto y robo a transeúntes. 2. Pandillerism o y vandalismo. 3. Adictos en las afueras de la escuela. 4. Robo de vehículos y autopartes. 5. Acoso sexual. 6. Amenaza de bomba. 7. Posesión de armas. 8. Robo dentro del plantel. 9. Venta de drogas. 10. Abuso sexual. 11. Posesión de droga. 12. Alcoholismo.

A pesar de que hay coincidencias entre los formatos, no deja de sorprender los distintos estilos de redacción, con implicaciones conceptuales cuyo peso habría que ponderar, particularmente en los dos formatos que funcionan dentro de una misma dirección institucional (el de la Dirección de Emergencia Escolar que depende de la

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y el de la Campaña Seguridad, Bienestar y Respeto que promueve la misma Subsecretaría). En el momento que alguien emprenda un trabajo exhaustivo de comparación y se proponga unificar el vocabulario es probable que vaya descubriendo dificultades para concretarlo. Es que aunque se establezcan acuerdos operativos entre los sectores encargados de la seguridad pública, la salud y la educación, sus respectivos puntos de vista provocan que en algunos casos se piensen desde diferentes ángulos los mismos hechos. Además, dentro de cada sector coexisten diversos enfoques y teorías sobre la propia tarea sectorial. Si algunos enarbolan la doctrina de la “Cero Tolerancia” respecto a los comportamientos transgresores de las normas, sería un desatino sostenerla en los casos de desencuentros entre significados terminológicos. Aunque se trata de sectores que intentan colaborar recíprocamente, su misma identidad debe mucho al sostenimiento de sus propios marcos conceptuales.

ESTUDIOS ESTADÍSTICOS

Presentaremos a continuación algunos resultados relevantes de los estudios realizados en el campo de la epidemiología de las adicciones, que describen y analizan datos de encuestas que miden la prevalencia del consumo de diversos tipos de sustancias entre estudiantes de educación secundaria y de bachillerato y establecen nexos con comportamientos transgresores de distinto orden que pueden ser ubicados claramente dentro de la problemática de la violencia. La razón de que los reseñemos en este informe es que como ya lo hemos advertido, el problema de la violencia escolar ha sido tratado estadísticamente por el sector de la salud como *factor asociado* al consumo de drogas.

Los estudios del sector de la salud que hacen referencia al tema obtuvieron sus datos a través de encuestas aplicadas a la población escolar. Estas encuestas usan el cuestionario elaborado en 1977 por el Centro Mexicano de Estudios en Fármaco dependencia, en colaboración con la Organización Mundial de la Salud. La escala del cuestionario que investiga las conductas delictivas fue elaborada por la Addiction Research Foundation,

en Toronto, Canadá e integrada al cuestionario anteriormente mencionado en 1985. En ella se consideran diversos tipos de *actos antisociales o delictivos*⁶. Estas investigaciones han sido realizadas por profesionales del Instituto Mexicano de Psiquiatría en coordinación con la Secretaría de Educación Pública. Sus resultados se centran en la determinación de factores de riesgo y protección para los jóvenes. Por ejemplo, tener amigos con los cuales resulta fácil conseguir drogas es considerado como “factor de riesgo”, en cambio, asistir a la escuela con regularidad y cumplir con los deberes escolares es considerado “factor de protección”

Entre las investigaciones que reportan resultados sobre actos violentos cometidos por estudiantes usuarios y no usuarios de drogas destacan dos, realizadas bajo la coordinación de investigadoras del Instituto Mexicano de Psiquiatría.

La primera de ellas, “Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres” de la zona metropolitana de la ciudad de México, coordinada por Ma. Elena Castro Sariñana y Colaboradoras, se propuso entre sus objetivos conocer la relación del consumo de drogas con las conductas delictivas en una muestra representativa de estudiantes de los COBACH. Para realizar esta medición se incluyó en el cuestionario una sección que indagó la frecuencia con la que los estudiantes usuarios y no usuarios de drogas incurrieron, en el último año, en alguno o algunos de los nueve tipos distintos de actos delictivos: “tomar un auto”, “golpear o dañar algo”, “vender marihuana”, “tomar \$10,000”, “tomar más de 10,000”, “golpear o herir a alguien”, “forzar una cerradura”, “vender drogas”, “tomar parte en riñas”. Los resultados arrojados indican que es mayor el porcentaje de usuarios excesivos que cometen actos delictivos que el de no usuarios y en usuarios leves y moderados, como se muestra en la siguiente tabla.⁷

⁶ La violencia es considerada como un acto antisocial para el sector de la salud y “Desde el punto de vista de la salud pública, la violencia es la ejecución de acciones dirigidas fundamentalmente a producir un daño físico.”, por lo que entre ellas se cuentan las riñas, los golpes y el abuso sexual. HIJAR, M. M. et al. Violencia y lesiones, *Revista Salud Mental*, v. 15, n. 1, México: Instituto Mexicano de Psiquiatría, p. 15, mar.1992.

⁷ Cfr. CASTRO SARIÑANA et al. Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres, *Revista Salud Mental*, México: Instituto Mexicano de Psiquiatría. v. 11, n. 1, mar. 1998.

	Tomar un auto	Golpear o dañar algo	Vender marihuana	Tomar más de \$10,000	Tomar más de 10,000	Golpear o herir a alguien	Forzar una cerradura	Vender drogas	Tomar parte en riñas	Total
No usuarios	1.8	2.4	-----	-----	-----	1.2	-----	-----	1.2	164
Leves	0.19	10.1	-----	1.7	0.7	7.9	1.2	0.2	14.3	405
Moderados	5.4	10.8	0.6	5.4	1.3	6.8	1.3	0.6	17.6	147
Excesivos	11.12	8.06	8.0	3.2	3.2	9.6	1.6	-----	30.6	62
										778

“El hecho delictivo más frecuente es la “participación en riñas”, seguido de “golpear o dañar algo ajeno, “golpear o herir a alguien” y “tomar un auto sin el permiso del dueño”, con un rango de porcentaje del 13.9% al 5.5%. [...] Los porcentajes de hechos delictivos en el grupo de los jóvenes que no usan droga, son muy pequeños. [...] “Tomando en cuenta las dos variables, únicamente el 20.5% de la población del COBACH reporta no haber consumido nunca drogas, ni haber realizado actos delictivos en el último año.

Los actos delictivos, desde este punto de vista, resultan los problemas más fuertemente asociados con el consumo de drogas, con serias implicaciones personales, sociales y legales para el consumidor.” (Castro et al.:1988:44).

Las tendencias que se observaron en el estudio precedente, son similares a las que produjo la investigación realizada bajo la coordinación de María Elena Medina-Mora y Colaboradoras. Se basa en los datos de la *Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas en la Comunidad Escolar* realizada en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además se establece una correlación más detallada entre el tipo de droga consumida y el tipo de delitos que se cometen. Por ejemplo, los usuarios de cocaína cometen actos como: “vender drogas, dañar y golpear a alguien, forzar cerraduras, prender fuego a propósito, y obtener un objeto ajeno usando un cuchillo o pistola”. Aquellos estudiantes que usan drogas “para experimentar”, participan en riñas, prenden fuego a cosas ajenas, golpean al maestro, y usan cuchillo o pistola para robar. (Medina-Mora et al.:2000:338)

María Elena Medina-Mora y Colaboradoras, en su importante estado del conocimiento sobre *Juventud y Adicciones* señalan que las tendencias en el consumo de drogas cambiaron en el período comprendido de 1993 a 1997. Mientras que en los ochentas las mujeres consumían en su mayoría tranquilizantes, en los noventas la proporción de mujeres que usan otro tipo de drogas se incrementó (6.6% en 1991, contra 9% en 1997). Asimismo, “se duplicó la proporción de adolescentes que han usado cocaína; el consumo de marihuana aumentó de 3% a 5%, en tanto la inhalación con disolventes, se mantuvo estable, con una tendencia al decremento entre los varones (4% en 1993 y 3% en 1997).

Los estudiantes que experimentan con drogas tienen en conjunto más síntomas asociados con la depresión que aquellos que no usan sustancias, puede tratarse de un factor subyacente que probablemente lleve a los jóvenes a usar droga como una manera de enfrentar sus problemas. Si bien, las mujeres reportaron con más frecuencia que los varones, sufrir estados depresivos, es ésta una variable también importante en el caso de los varones.” (Medina-Mora et al.:2000:345)

Un estudio reportado por Medina-Mora y colaboradoras, en el mismo estado del conocimiento, que trata la relación violencia-drogas, es el realizado por Ramos y colaboradores (*Prevalencia de abuso sexual entre estudiantes y su relación con el consumo de drogas*, en Salud Pública de México, SSA, México, 1998, Vol. 40, No. 3, pp. 221-223). La investigación tuvo como población de estudio a estudiantes de nivel medio y medio superior a nivel nacional. Los hallazgos muestran que “tanto las víctimas como los agresores de ambos sexos, consumen más drogas que los estudiantes sin este antecedente: 31.4% de quienes notificaron haber perpetrado algún tipo de abuso sexual, no habían sido victimizado(as); 24.7% de víctimas sin ser agresores y 32.2% de los que habían sufrido y realizado alguna agresión sexual, habían consumido drogas, en comparación con el 8.2% de quienes no habían sufrido ni ejecutado algún tipo de abuso sexual.” (Medina-Mora et al.:2000:353)

Un último estudio reportado también por Medina-Mora que relaciona el consumo de drogas con la conducta suicida, es el de González-Forteza y Colaboradores (*Intento de suicidio en estudiantes de Pachuca, Hidalgo y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias*. En: Revista Mexicana de Psicología. México,1998, Vol. 15, No. 2, pp. 165-175) Entre los hallazgos destaca que fue “cuatro veces mayor el uso de cualquier droga (excluyendo tabaco y alcohol) alguna vez en la vida, entre aquellos estudiantes que han intentado quitarse la vida, que entre los que no reportan intento; esta proporción se mantiene al interior de cada sexo (5.3% para los hombres sin intento y 20.8% hombres con intento; 2.9% mujeres sin intento y 11.3% mujeres con intento suicida).⁸

⁸ Si bien puede parecer extraño incluir las conductas suicidas de los estudiantes en este informe, consideramos que es de sumo interés tenerlas en cuenta. En todos los problemas relevados se combinan en diversas proporciones múltiples factores relativos a la institución, la familia, el medio

Existen varios estudios realizados con población estudiantil en la ciudad de Pachuca, Hidalgo y en el Distrito Federal, que en general confirman las tendencias en los patrones de consumo y en los comportamientos asociados, descritos en las investigaciones previas.

El interés de los estudios cuantitativos anteriores es como ya dijimos, que nos ofrecen las dimensiones aproximadas del tamaño y gravedad del problema. Anuncian el tamaño de la tarea que deben realizar las escuelas si están comprometidas con garantizar una formación positiva para sus estudiantes.

Para finalizar con los estudios realizados por profesionales del sector de la salud, incluimos uno que aborda el problema del maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria. Este estudio fue realizado por Martínez Marrufo, Muñoz Olguín M. y Reza Portillo J., se titula *Prevalencia de maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria en la ciudad de Chihuahua* (2000). Se trata de una investigación que se basó en observaciones y encuestas. Su objetivo fue conocer la prevalencia de abuso físico y sexual en estudiantes de 3° de secundaria, los factores asociados y su relación con las adicciones, entendiéndolo el abuso sexual, de acuerdo con la Academia Americana de Pediatría como: “El involucro de un niño en actividades sexuales que el niño no puede comprender, para las cuales no está preparado en su desarrollo y no tiene capacidad de consentir y/o que violan los tabúes sociales y legales de la sociedad”. De marzo a junio de 1998, se estudiaron 1,575 jóvenes de escuelas elegidas aleatoriamente a través de una encuesta y con autorización por escrito de los padres. El abuso sexual fue cometido en un 80% por hombres y se encontró una relación significativa entre alcoholismo, tabaquismo y uso de drogas con maltrato físico y abuso sexual. Los estudiantes que sufrieron abuso sexual dijeron experimentar sentimientos como: miedo, tristeza, humillación, enojo y rabia, confusión, deseos de

social y a los propios sujetos. Aunque es probable que las conductas suicidas tengan una alta proporción de causas “personales” de los estudiantes, no es sensato descartar un peso variable al factor escolar, tanto como causal de los estados depresivos que preceden a la máxima violencia autodirigida que es el quitarse la vida, como por el impacto que generalmente produce en la comunidad escolar el que un estudiante se suicide. Por estas razones u otras mejores, son muchos los investigadores de este campo de la violencia escolar que lo mencionan en sus trabajos.

suicidio, de huir del hogar, y también presentaron conductas de falla escolar, alcoholismo, drogadicción, múltiples compañeros sexuales, embarazo, aborto, y algunas fueron contagiadas de alguna enfermedad de transmisión sexual.

ESTUDIOS CUALITATIVOS QUE INVOLUCRAN EL TEMA DE LA VIOLENCIA

Aunque el problema de la violencia escolar existe y su perfil es bastante claro, durante la búsqueda realizada y como resultado del rastreo de los trabajos sobre este tema encontramos muy poca investigación puntual desarrollada con enfoques cualitativos. Hay un mayor número de trabajos centrados en los procesos de disciplinamiento, en las relaciones o interacciones en el aula o en las culturas estudiantiles. Se podría argüir acerca de la relativa continuidad (o discontinuidad) entre esos procesos y los episodios violentos, para justificar la incorporación de las reseñas correspondientes, cosa que hemos considerado en otros trabajos; pero en este informe sólo presentaremos algún ejemplo y mencionaremos a los estudios no específicos más vinculables. De cualquier manera el conjunto sigue siendo pequeño. Además, en todos los casos se trata de lo que la jerga universitaria denomina “primera aproximación”. Ningún autor hasta la fecha ha reincidido en el tema. Esto constituye un síndrome digno de ser estudiado. Es obvio que se trata de problemas suficientemente graves y peligrosos, lo cual limita la inevitable presencia *in situ* que requiere una investigación cualitativa que no se conforme con los discursos o las representaciones *post festum*. Pero seguramente intervienen otros aspectos que sería bueno indagar.

La investigación que por su título aparecía como la más específica, estudia la violencia que ejercen los maestros sobre los alumnos en una escuela primaria. Se trata del excelente estudio de Antonio Gómez Nashiki, que presentamos enseguida.

Gómez Nashiki, Antonio (1996). México. *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Asesor: Dr. Eduardo Remedi.

Gómez Nashiki describe el uso de la violencia física y simbólica por parte de los maestros como medio de control cotidiano en la escuela primaria. Se trata de una investigación etnográfica en una escuela pública ubicada en la colonia Obrera, zona que es considerada de alta peligrosidad en el D.F. La metodología consistió en hacer entrevistas individuales y grupales a padres de familia, maestros, alumnos y directivos, observaciones y encuestas en un grupo de sexto grado y encuestas a la población adulta de la colonia.

En la tesis define a “la estructura de la escuela en sí misma como productora de relaciones discriminatorias y por lo tanto posibles de producir violencia” (Nashiki:1996:133). La contradicción muestra que la violencia en la escuela primaria se genera en las formas de regulación del poder del espacio áulico y en las estructuras y reglas de la institución a través de las distintas interacciones que se dan entre los chicos o los maestros. En referencia a las relaciones en el aula, el autor destaca una constante cotidiana: *el establecimiento de normas tendientes a mantener el orden y la disciplina*, la concentración del poder y la autoridad descansan en la figura del maestro. Los castigos, el maltrato, las humillaciones, la exposición al ridículo son prácticas que forman parte de la vida escolar y familiar. Desde el ingreso a la escuela, los alumnos aprenden a relacionarse con la estructura de autoridad: conformidad, pasividad, obediencia y dependencia hacia el maestro “son las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades.”(Nashiki:1996:228)

En las entrevistas algunos maestros sostienen que el castigo físico es el único mecanismo posible para poder sobrevivir en la escuela “Mire, a veces, y no siempre....eso que quede claro.. pus usted ya lo vio ¿no?, hay que darles a los niños sus escarmientos...no se puede a veces... sus...correctivos, aunque uno no quiera hay que pegarles.. de veras...por más que uno hace la lucha no se puede. Son chamacos bien rebeldes...pero no crea que siempre me gusta pegarles”. Pareciera ser la única forma posible de corregir dado que desde esta perspectiva los maestros no tienen alternativa para niños tan “latosos””. (Nashiki:1996:156)

Algunos padres de familia parecen ignorar la subsistencia del problema, pues lo consideran cosa del pasado “la violencia física como recurso en el aula parece, a primera vista, un fenómeno erradicado; un

problema de la “escuela de antes”, algunas frases son muy representativas y hasta famosas, por ejemplo: “La letra con sangre entra” o “una buena vara hace un buen hijo” el “maltrato era cosa de diario”, o “de vez en cuando nos daban las maestras”, una concepción que, según ellos, ya no se practica hoy en día”. (Nashiki:1996:175)

Frente a la evidencia de que en la actualidad los maestros seguían aplicando esos métodos en su práctica de enseñanza, la mayoría de los padres manifestaron diversos grados de disgusto, pero dijeron comprender la necesidad de los maestros de aplicar el castigo; sin embargo otros no lo toleraron y algunos de ellos denunciaron a un maestro que golpeaba a sus alumnos, lo que ocasionó que lo cambiaran de plantel.

Una de las conclusiones centrales de la tesis, expresa que si bien en las múltiples relaciones que se establecen en el salón de clase se desafía la autoridad del maestro a través de un conjunto de estrategias típicas tales como: la simulación, la broma, el relajo, estos desafíos son momentáneos, puesto que el docente generalmente reasume el control en forma instantánea. Los niños, aunque estén en desacuerdo con el profesor y aunque tengan el convencimiento de que les desagradan algunas actitudes de sus maestros no se los dicen porque “Pus ella es la maestra y hay que hacerle caso...”. (Nashiki:1996:202)

El equipo formado por la pedagoga **Estela Aguilar Mejía** y por el médico **Leonardo Viniegra Velázquez** en su investigación *La deserción escolar. Una mirada desde la marginación*, tratan de mostrar la deserción escolar como un efecto del maltrato físico, psíquico y simbólico que maestros, autoridades y sistema educativo ejerce contra los alumnos. Realizaron su estudio en una área de bajos recursos económicos y de alto riesgo de la zona metropolitana de la ciudad de México. Entre las conclusiones, hay una que nos parece, reafirma el trabajo de Gómez Nashiki (que también realiza su investigación en una zona peligrosa) acerca de la posición de algunos sujetos al aceptar que los maestros los maltratan: “Los niños de hogares marginados, acostumbrados a la violencia, demandan violencia a la escuela (sic), empero, la rigidez inherente a la institución educativa no encuentra fórmulas para hacer apetecibles y atractivos los mensajes educativos (arbitrariedad cultural). Los niños llegan a convencerse de que, es “natural” que se les llame la atención a través de pellizcos, castigos o

palabras ofensivas. Los niños desertores entrevistados en este estudio, señalaban que los profesores “deben” castigar, que esto es parte de su función para educar. Aunque los niños mencionaron que “no les gustaba” ese trato, en ningún momento aceptaron de manera consciente que esas acciones son un abuso; argumentaron, que actitudes como esas contribuyeron para que dejaran la escuela pero que en caso de regresar a ésta “tenían que aguantar esas cosas”. (Aguilar:1999:s/p)

A continuación reseñaremos dos investigaciones que, entre otros temas, abordan el problema del “porrismo”; se trata de una oscura manipulación de las organizaciones estudiantiles, con fines que mezclan la política y el delito, y que representan un enorme potencial de violencia. De hecho, estos grupos han estado implicados en la mayor parte de los episodios violentos de las últimas décadas, sobre todo en las preparatorias. Es un problema atípico visto desde otras realidades. Aquí se ha vuelto un problema endémico muy grave y que afecta a los colegios y a la sociedad. Junto a la distribución y consumo de drogas ilícitas, con la que mantiene vínculos evidentes, representan los mayores peligros que confronta el sistema educativo, especialmente en el nivel medio superior.

Corona Gómez, Antonio (2002) México. *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UPN Unidad Ajusco. Asesora: Dra. Ma. Teresa Yurén Camarena.

El trabajo de Corona Gómez, dedica un capítulo al tema de la violencia en el que hace una revisión histórica del fenómeno del porrismo, y reconoce que las consecuencias son difíciles de cuantificar, pero que el fenómeno es una realidad ya que ha sido registrado en los medios de comunicación y en un “Atlas Delictivo de la ciudad de México”.

Corona Gómez hace una breve cronología del “porrismo” en México, revisa los orígenes de este fenómeno cuando dice: “Fue así como entre 1954 y 1961, Nabor Carrillo Flores, por conducto del secretario general de la UNAM, el doctor Efrén del Pozo, auspició la creación de grupos de choque hasta hoy conocidos como “porros”, eufemísticamente conocidos también como “grupos de animación deportiva”, al estar integrados principalmente por corpulentos y agresivos miembros y “animadores” de equipos de fútbol americano y otros deportes, para reprimir a los estudiantes de conciencia y participación política avanzada.”

El recorrido abarca fechas recientes en las que incluye datos que han sido publicados en medios periodísticos y noticiosos “que nos reiteran que esta fuente constante de tensión y violencia en las escuelas de educación media y superior sigue siendo una realidad actual”.

En su revisión del “Atlas Delictivo de la Ciudad de México” encontró que en esta ciudad “operan 43 bandas de “porros” integradas por pseudoestudiantes, con alrededor de 2 mil integrantes”. Y agrega que las distintas manifestaciones de violencia y comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que comúnmente se piensa y que, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente “muy intensa en el tiempo” y “muy estrecha en el espacio” (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables.

Palacios Abreu, Rafael (2001). México. *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. Asesora: Martha Corenstein Zaslav.

La investigación de Palacios Abreu aborda la construcción de identidades escolares centrándose en la perspectiva de los estudiantes de bachillerato técnico. El estudio se ubica en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios 56 (CETIS), ubicado en el oriente del D.F. y dependiente de la DGETI (Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales).

El estudio es de corte cualitativo, tuvo una duración de tres años correspondientes al seguimiento de la trayectoria escolar de un grupo de la Carrera Técnica de Administración de la generación 1997-2000.

La metodología consistió en entrevistas abiertas en forma individual y grupal a estudiantes que fingieron como informantes, observaciones sistemáticas en salones de clase y registros de episodios significativos en el patio y los alrededores del plantel, que dieron cuenta de las prácticas socioculturales de los estudiantes. Una de esas prácticas es el porrismo, fenómeno que implica la asociación de directivos y pseudoestudiantes con el fin de que estos últimos violenten a los estudiantes que realizan actividades que las autoridades consideran amenazas para el funcionamiento del plantel.

“En las narraciones de nuestros informantes, encontramos bastante consistencia en la imagen social del porro asociada a prácticas sociales como el abuso y el maltrato de estudiantes, amenazas de agresión física y extorsión cotidiana, principalmente a los varones y a prácticas de socialización juvenil como el alcoholismo, la drogadicción y el vandalismo...El porrismo constituye uno de los elementos principales que caracterizan al plantel, en virtud de que en el transcurso de su vida cotidiana escolar poco a poco van descubriendo el poder de estos jóvenes en la comunidad estudiantil y sobre la escuela, lo que se expresa de múltiples formas.” (Palacios:2001:195)

Ser porro también incluye deberes para hacer crecer el grupo y lograr su legitimidad ante la comunidad estudiantil: “La organización estudiantil expresa su poder en la escuela por un lado a través del uso de estrategias de control de la comunidad estudiantil y por otro la capacidad de negociación y prerrogativas que obtiene de autoridades y profesores del plantel. Para el establecimiento del control estudiantil, el porrismo hace uso de una diversidad de recursos caracterizados por la coerción que abarca un amplio espectro que va desde la amenaza velada hasta las agresiones físicas. Pero por otro lado, también desarrollan estrategias de cooptación de los estudiantes, principalmente de nuevo ingreso, lo que le permite a la organización mayor fortalecimiento y la obtención de legitimidad ante la comunidad estudiantil principalmente en los casos en que asumen la defensa del plantel ante las agresiones de porros de otras escuelas.” (Palacios:2001:203-204)

“El porrismo ha formado parte de la vida cotidiana del C – 56 y aparece como una forma de cultura juvenil local coexistente con la cultura propiamente escolar y donde el estudiante construye formas de identidad específicas...El porrismo adopta las características de una banda que, en cierto sentido, sería una microcultura emergente en sectores urbano populares.” (Palacios:2001:214)

Es interesante el comentario del autor sobre los líderes de los porros que han de ser escogidos por las autoridades del plantel: “La participación de las autoridades en el fortalecimiento de esta organización estudiantil, al designar a sus líderes como lo describe

uno de los maestros informantes, se ha constituido como uno de los elementos fundamentales e incluso razón de ser en el surgimiento y consolidación del porrismo local.” En cuanto al origen de este fenómeno, el autor reporta: “El surgimiento del porrismo como elemento de la política de gobierno en materia educativa puede ubicarse inmediatamente después del movimiento del 68, que se utiliza como estrategia para enfrentar a las organizaciones estudiantiles altamente politizadas de ese tiempo (los Comités de Lucha).” (Palacios:2001:220)

De acuerdo a los dos trabajos presentados, en especial el de Palacios Abreu, se puede apreciar la complejidad del fenómeno del porrismo. Reducirlo al papel único de generar y gestionar la violencia es marcar un aspecto fundamental, pero que enfatiza en forma excluyente la dimensión delictiva de tales grupos. Los grupos de porros también forman parte de las culturas estudiantiles, con todo lo que esto trae aparejado: constituyen un camino para la socialización, una instancia de poder altamente concentrado y un aparato de control político de los planteles, a través de la estrategia consistente en monopolizar totalmente el ejercicio de la violencia, sin tolerar que se produzcan fuera de su vigilancia y autoridad. Por otra parte, los lazos que unen a los grupos porriles con las autoridades, algunos profesores o incluso personas con poder político ajenas al ámbito escolar complican mucho más el tema, extendiéndolo hasta el conocimiento y comprensión del funcionamiento del poder político en México. Mientras el gobierno lo ejercía el PRI (Partido Revolucionario Institucional), el porrismo era uno más de los procedimientos al borde o al margen de la legalidad que se instrumentaban desde el poder para erosionar a los grupos de oposición y para desalentarlos. A partir del año 2000 se instauró en el gobierno uno de los partidos que históricamente habían sido de oposición. Aparentemente los actuales gobernantes están haciendo esfuerzos por dismantelar esas redes de control. La tarea no es fácil porque además de intereses políticos, entre los grupos de porros circula una fuerte cantidad de dinero por lo que se puede suponer que hay intereses pecuniarios entremezclados. La tarea no es fácil, y además es muy peligrosa para quienes la intenten.

ALGUNOS TRABAJOS SOBRE LA DISCIPLINA ESCOLAR

El uso de la noción de violencia como principal aglutinador simbólico del conjunto de problemas que se le adscriben, ha provocado fuertes discusiones en varios de los países en los cuales se ha adoptado su uso. Por ejemplo en Francia llama la atención que en la mayoría de los textos que en los últimos años ha publicado Eric Debarbieux, dedica un espacio a responder a los numerosos críticos. Por un lado, se polemiza acerca de si la noción de violencia debe usarse en un sentido amplio o restringido. Por otro, y bastante ligado al anterior, se debate acerca de las implicaciones que tiene para los maestros y las escuelas el desplazamiento de la noción de disciplina y su disolución o incorporación como parte del problema de la violencia. Se trata de discusiones en las cuales se requiere de un suficiente rigor conceptual y de una buena base de investigación empírica para que resulten fructíferas; la presencia de creencias y valores es muy alta y existe el riesgo de que las discusiones operen como pantalla de embestidas doctrinarias que se niegan a aceptar el punto de vista del otro. Como hemos podido apreciar las investigaciones disponibles aportan muchos y valiosos elementos para que avance el saber en este campo. Sin embargo, como son en su inmensa mayoría tesis de maestrías y que como ya se advirtió sus autores no retoman posteriormente este tema, todos los trabajos cualitativos que encontramos tienen un carácter exploratorio. Sucede que en México esas discusiones no se han dado y difícilmente lo harán a partir del tipo de material existente. Pensamos por nuestra parte, que no es recomendable cerrar la cuestión antes de posibilitar un debate entre los visitantes ocasionales del campo. Mientras esto no se haga, creemos prudente no eliminar o subsumir la noción de disciplina. Las fronteras que separan los actos de indisciplina, de las incivildades y de la violencia, son convencionales y arbitrarias más que diferencias ontológicas.

Hay por lo menos una decena de trabajos⁹ (la mayoría son tesis) que abordan de manera interesante el tema “disciplina”. A título de ejemplo presentaremos a continuación sólo dos de ellos.

⁹ Para tener una visión más completa del material existente, recomendamos leer el Estado del Conocimiento sobre Procesos y Prácticas de Disciplina y Convivencia en la Escuela. Problemas de Indisciplina, Incivildades y Violencia. (Se encuentra actualmente en proceso de dictaminar).

La tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, en la Escuela Normal Superior de México titulada *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación de lo cotidiano* (1988), presentada por los profesores **Gallegos Cerón Angélica**, Eugenia Lucas Valerio y Eulalio Vicente Mayorga Cervantes, analiza la interacción de los estudiantes y maestros bajo distintas situaciones durante la clase, las mismas que construyeron a partir de registros de observación directa y entrevistas y que asumen como selladas por las características propias de los adolescentes.

Entre las observaciones hechas por los autores, se destacan, aquellas que describen cinco reglas básicas descubiertas e implícitamente ritualizadas que un alumno debe respetar si desea permanecer como tal en la escuela secundaria.

- a) Estar sentado durante toda la clase.
- b) Estar callado mientras el maestro habla.
- c) Hacer lo que diga el maestro a pesar de que muchas veces no tenga razón.
- d) Hacer las tareas que deje el maestro.
- e) Respetar al maestro.

Los autores al respecto dicen: “más que una aceptación sumisa de lo establecido, es la existencia de una lucha constante entre “el deber ser”, aquello socialmente aceptado como bueno y el “ser”, es decir, las necesidades e intereses del adolescente en su tránsito hacia la independencia.” (Cerón et al.:1988:135).

Las situaciones a enfrentar por estudiantes y maestros en la clase y que hacen a los primeros moverse en el plano del “ser”-“deber ser”, son:

El relajo, al que los autores definen como una manifestación que puede expresar el malestar de los alumnos hacia la materia o hacia el profesor, o bien, ser una expresión de la vitalidad de los adolescentes. Manifestaciones de relajo son: gestos, caras chuscas, chiflidos, abucheos, simulaciones chuscas de desafío, interrupciones en clase, carcajadas, bromas por alguna palabra que dijo el profesor.

El desafío. Se trata de conductas que tienden a cuestionar el comportamiento del profesor durante la clase, o aquellas mediante las que se pretende ignorar las indicaciones de éste. El desafío también puede

ser pasivo cuando el alumno expresa su inconformidad sin que el maestro lo escuche, pudiendo interpretarse esto como una manera de medir su resistencia.

La negociación. Nunca es explicitada y se concreta por medio de actitudes, miradas o palabras clave. Aquí el maestro actúa como si enseñara y los alumnos asumen un rol pasivo. El objetivo de esta interacción es “hacer tiempo” en tanto se escucha el timbre y termina la sesión. La negociación también incluye a veces ciertas concesiones para los alumnos. Por ejemplo, el profesor parece no darse cuenta cuando alguien ayuda a algún compañero a resolver un ejercicio en el pizarrón.

El complot. Se manifiesta cuando el grupo o la mayor parte de los alumnos que lo conforman, se unen para de forma abierta o encubierta, desviar la atención y/o acciones del maestro o para evitar la clase.

Las horas libres. En estas horas, los alumnos se ocupan en realizar trabajo pendiente y convivir con sus compañeros.

(Texto tomado de la tesis de Maestría en Educación Superior de José Oscar Téllez Blanco. *Las manifestaciones de rebeldía de los adolescente, en la vida escolar.* Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, México, 1999, pp.30-35.)

Finalizaremos la presentación de las investigaciones, con el informe de investigación *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar* realizado por la psicóloga **Edith Pérez Gómez**, de Centros de Integración Juvenil, A.C. (CIJ) Es interesante la afirmación de que “el fortalecimiento de conductas como el respeto por las normas de disciplina escolar, la motivación por el estudio, la asistencia regular a la escuela, la integración al medio escolar y estudiantil, y el buen desempeño académico, constituyen factores protectores contra el uso de drogas en la escuela secundaria.” (Pérez:2000:7) Ese conjunto de factores recibe el nombre de “adherencia escolar”. Esta investigación reporta también rasgos del funcionamiento disciplinario que induce a la transgresión o desestabilizan al alumno: “en la lógica de la disciplina y la vigilancia, otro aspecto que produce descontento entre los alumnos es saberse etiquetado y “clasificado”. Una vez que un estudiante comete una falta, se siente expuesto a que se le adjudique la responsabilidad de otras

faltas.” (Pérez:2000:16) En el informe se señalan otros mecanismos que vuelven ambigua la afirmación respecto a que el cumplimiento de la disciplina funciona como factor protector. Esta ambigüedad genera la imposibilidad de adoptar una postura simple. De esto da cuenta el interesante desarrollo conceptual sobre la relación entre el funcionamiento disciplinario de la escuela y el fenómeno de la drogadicción, con que termina el informe.

3. POLÍTICAS, PROGRAMAS E INICIATIVAS

En esta sección presentamos la descripción de los programas más importantes que actualmente se están llevando a cabo en el país que atienden la prevención de actos violentos y delictivos. Identificamos lo localizado en tres tipos:

- a) Programas que atienden el problema desde aspectos propiamente educativos. Se refieren a cambios curriculares que la SEP ha hecho en los Planes y Programas de formación inicial para profesores, en los de educación primaria y secundaria, así como los materiales de apoyo didáctico para profesores en servicio, que atienden el problema de la violencia escolar en alguno de sus aspectos. También se incluyen medidas normativas que tienen como fin regular el funcionamiento y organización de las escuelas.
- b) Programas que atienden problemas de inseguridad en las escuelas. Estos se centran en incrementar los sistemas de alerta y vigilancia, aunque se complementen con medidas de otra índole, por ejemplo, capacitación específica a los profesores para detectar posibles crisis, o para mediar en conflictos entre estudiantes.
- c) Programas del sector salud que contemplan la atención a problemas de adicciones en los estudiantes, que incluyen las acciones típicas de la educación para la salud, más sistemas de vigilancia epidemiológica reforzada.

Queremos advertir que no todas las acciones que se llevan a cabo son parte de programas completos; algunos son sólo una lista de principios básicos o estrategias, otros están conformados por objetivos y medios, sin embargo, representan acciones que por su fuerte presencia

en el medio escolar, e influencia en la opinión pública, se constituyen como políticas. También, si bien es cierto que la mayoría de los programas y acciones son presentados oficialmente como es el caso de los que promueve el sector salud, esto no significa que las escuelas los apliquen o que lo hagan al pie de la letra. La aplicación o no de un programa en las escuelas, depende de lo que cada una decida y de las variantes que integre.

PROGRAMAS QUE ENFATIZAN EL ENFOQUE EDUCATIVO

El cambio curricular más notable en la formación inicial de profesores es la incorporación al Plan de Estudios de la licenciatura en educación secundaria de la materia **Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo** como parte del *campo de formación común* para los profesores de educación secundaria y la sustitución de las materias de Civismo y Orientación Educativa por la de **Formación cívica y ética**, como parte del *campo de formación específica* en una especialidad. En la primera, los futuros profesores estudian los temas violencia, consumo de drogas, embarazo y maternidad precoces y síndrome de fracaso escolar. En la segunda, se trata de promover en los estudiantes normalistas la reflexión ética y la importancia de construir una cultura democrática, de respeto a la legalidad y a los derechos humanos.

Sobre este cambio estamos realizando una investigación que pretende verificar si los nuevos programas se están llevando a la práctica. El hiato como dice Stenhouse que separa proyecto y acción o teoría y práctica en la actividad educativa, es una constante que puede variar mucho en su fuerza pero nunca desaparece. En las escuelas normales mexicanas, en las que los cambios curriculares han sido definidos por las máximas autoridades sin la participación de los estudiantes, es una práctica común de su miembros no atender las nuevas orientaciones y reafirmar las formas previas. Por otra parte, aunque con sus limitaciones, es un mérito ese cambio intentado a nivel curricular, pero también es necesario que en las escuelas secundarias se produzcan acciones de

carácter preventivo y otras estrategias para combatir los comportamientos que se consideran peligrosos. Sin estos cambios se perderá el valor de la nueva materia en las propias prácticas de enseñanza que realizan los futuros licenciados en educación secundaria como parte de su formación. Es imprescindible que se coordinen los esfuerzos que están realizando las distintas instancias involucradas en la formación docente, en la enseñanza secundaria y por parte de los miembros que laboran en los organismos especializados que intervienen.

En general, estos programas de estudio, los programas de Educación Cívica en primaria y Formación Cívica y Ética en secundaria, y algunas guías para la prevención de adicciones y delitos como el abuso sexual, pretenden inculcar en los estudiantes valores que los ayuden a discernir sobre los riesgos a los que están expuestos en su vida cotidiana.

Los **Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria 1997-1998**, reglamentan la actividad de las escuelas primarias y secundarias. Entre los rubros a destacar encontramos la línea de atención preventiva y compensatoria que está dedicada a atender a alumnos con problemas de conducta y/o aprendizaje y la línea de protección y seguridad que contempla el cumplimiento de las disposiciones del Programa de Seguridad y Emergencia Escolar en el D.F. y la constitución de un Comité de Seguridad Escolar.

El **Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal** (1998) se centra en el mejoramiento de la gestión de los planteles de educación básica con el fin de apoyar la función docente y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Tanto para los “Lineamientos” como para el “Programa”, la figura del director es fundamental como el coordinador de las acciones.

Es digna de destacar la iniciativa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, que ha planteado su propia **Campaña de Seguridad, Bienestar y Respeto**, como marco para todo lo que se realice dentro del establecimiento. La Subsecretaría quiere asegurar la continuidad del control de la actividad pedagógica de sus escuelas. Coordinada por la Dirección General de Extensión Educativa, la “Campaña” tiene como objetivo “sensibilizar a las comunidades escolares en un período de tres meses, sobre la importancia de

instrumentar acciones de Prevención en materia de Delito, Adicciones y Violencia, así como de difundir una cultura de respeto y democracia a través de mensajes que capten la atención, interesen, provoquen el deseo y convencimiento de motivar la acción de todos.” Se desarrolla en tres etapas: 1. Sensibilización para autoridades educativas, dirigida por la Dra. Sylvia Ortega Salazar, Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal; 2. Distribución de materiales impresos de sensibilización y convocatoria a participar como agentes preventivos; 3. Difusión de actividades alternas como cursos, conferencias magistrales, boletines de publicación periódica, Directorio de Canalización, Encuentros, etcétera. Algunas actividades como los Encuentros de Seguridad y Emergencia Escolar dirigidos a la comunidad educativa y público en general, los Círculos de lectura, Canalización de casos a clínicas del sector de la salud para recibir atención psicológica y farmacológica, entre otras, se desarrollan en coordinación interinstitucional con dependencias del sector de la salud y la seguridad pública. Esta Campaña opera como contrapeso al **Programa de Participación Ciudadana y Prevención del Delito en el Sector Escolar**, promovido por el Secretario de Seguridad Pública en la capital del país, Marcelo Ebrard. Su objetivo es tener contacto con los jóvenes y mostrarles medidas preventivas contra la drogadicción, la delincuencia y desarrollar una cultura de la prevención del delito, así como realizar operativos en los alrededores de aquellas escuelas en las que se detecte la venta de armas y droga. En el Diario de México de 20 de junio de 2002 se relata lo siguiente: “Elementos del grupo elite de la Policía Fuerza de Tarea, mostraron mediante una parodia a los estudiantes la manera en que los distribuidores de droga llegan a ellos para inducirlos al consumo. Los oficiales también realizaron una práctica de rapel en las instalaciones de la secundaria e invitaron a los jóvenes para que participen en los grupos de la Secretaría de Seguridad Pública que están formando para adolescentes dentro de sus mismas escuelas, en los que recibirán adiestramientos de deportes extremos y otras disciplinas y de esta manera estén prevenidos de las drogas (sic) y la delincuencia, así como para resaltar sus valores cívicos. Ebrard informó que actualmente está trabajando con 30 escuelas dentro del programa de Prevención, pero espera hacerlo con el resto de las escuelas públicas de la ciudad y

señaló que dio inicio en Iztapalapa, debido a que es una de las que más alto índice de consumo de drogas y delincuencia juvenil ha presentado.”
(Fuente: *Diario de México, D.F. 20 de junio de 2002*)

Según información proporcionada al periódico Reforma por Leonardo Fonseca, encargado del Programa, a fines de este año (2002) se contará con un mapa de la venta de droga y armas en las inmediaciones de 119 escuelas secundarias técnicas, basado en la información que arrojen encuestas que se aplicarán entre padres de familia y profesores, con el fin de realizar operativos.

La coexistencia de este par de programas es paradigmática: representa la cercanía y al mismo tiempo las diferencias que surgen del intento de coordinación entre el sector educación y el sector seguridad. Es evidente que mientras que la “Campaña” trata de que sean los profesores los principales operadores manteniendo el control de la relación con los estudiantes, el “Programa” pretende por el contrario, plantear propuestas de capacitación y la integración estable de grupos de tarea estudiantil bajo la dirección de la Secretaría de Seguridad Pública.

Hay que señalar que no se trata sólo de un simple jaloneo entre distintos sectores del gobierno. Expresa el profundo malestar que provoca la posibilidad de que la policía tenga carta blanca para actuar en el interior de las escuelas. La policía de México, incluyendo prácticamente a todas sus organizaciones es considerada por la población como poco digna de confianza y muy corrupta. Esta afirmación retoma los resultados de diversas encuestas que sobre esta cuestión han llevado a cabo los medios últimamente y los resultados obtenidos por el equipo de investigadores coordinado por Nelia Tello Peón y Carlos Garza Falla, en varias de sus intervenciones encuadradas en otro modelo de tratamiento de estos asuntos, denominado **Comunidad Segura**. En este momento el equipo responsable de este programa está elaborando un informe sobre material producido en los talleres impartidos más recientemente en el ámbito de la escuela. En estas últimas acciones se han profundizado los temas más importantes vinculados a el problema de la violencia, la corrupción y la legalidad. Su hipótesis básica es que el resignificar las relaciones sociales entre autoridades, policías y ciudadanos, se ha de reflejar en la modificación de la percepción que estos actores tienen sobre la inseguridad, la violencia, la corrupción y ellos mismos (autoridades, policías y ciudadanos).

En relación a lo comentado respecto a la desconfianza en los policías es interesante mostrar algunos de los resultados parciales sobre la percepción que los estudiantes dijeron tener sobre los policías antes de la interacción en los talleres.

Sus experiencias personales con la policía:

	%
No contestó:	0.3
No ha tenido	46.5
Siempre han sido malas:	16.3
A veces han sido buenas y a veces malas:	30.7
Siempre han sido buenas:	6.4

Los policías se llevan mejor con los delincuentes que con la gente: (en donde 1 significa que están totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo)

	%
5	48.4
4	9.9
3	14.4
2	7.8
1	19.5

Por último, entre las acciones no descritas, que han sido diseñadas y coordinadas por el sector educativo se encuentran tres que no queremos dejar de mencionar: el **Programa Avance Deportivo (AVANDEP)**, que invita a los estudiantes a participar en actividades deportivas y recreativas fuera de su horario de clase; el **Proyecto Prevención del Maltrato Infantil 200-2001** y el **Programa de Prevención y Atención al Maltrato y Abuso Sexual**. Los dos últimos, canalizan los casos especiales de abuso y maltrato a instancias creadas especialmente para tratar estos problemas a través de pláticas y apoyo terapéutico a los afectados.

PROGRAMAS QUE ENFATIZAN EL ENFOQUE DE SEGURIDAD

Estos programas corresponden a diferentes organismos públicos. Fundamentalmente participan las Procuradurías, la policía, asociaciones civiles especializadas, las direcciones de cada nivel escolar, los distintos órganos creados por la SEP para atender denuncias, direcciones de las delegaciones políticas, de los municipios, de los estados y federales.

Un modelo importante al cual se adhieren los programas delegacionales, municipales y estatales de seguridad escolar, es el programa **Escuela Segura, Sendero Seguro**, piloteado en la delegación política Iztapalapa en abril de 2001. Actualmente, se aplica en todas las escuelas del Distrito Federal, aunque con las variantes que cada una decide. Su objetivo es reducir el riesgo de venta y consumo de drogas en escuelas secundarias, los asaltos entre los alumnos y promover un ambiente de seguridad alrededor de los planteles educativos de nivel básico. A la SEP le compete el desarrollo de los programas de *Educación Cívica y Ética*, el fortalecimiento de los *Programas de Protección Civil y Emergencia Escolar* y la impartición de cursos y seminarios de prevención del delito y las adicciones dirigidos a la comunidad escolar. El programa también contempla la *revisión de mochilas* de los estudiantes, mediante una comisión formada por padres de familia y personal docente, sin la presencia policíaca. A las autoridades delegacionales y estatales les corresponde realizar actividades de protección de las escuelas, y el mejoramiento urbano. Se incluye la vigilancia policíaca durante la entrada y salida de alumnas y alumnos, sobre todo en el turno vespertino, en las escuelas ubicadas en zonas con altos índices delictivos, el mejoramiento de la infraestructura urbana en los caminos identificados como Sendero Seguro, con señalamientos, bacheo, poda de árboles y recolección de basura. (SEP-Boletín 085, Abril de 2002. En: <http://www.sep.gob.mx>)

El punto más controvertido de este modelo es la revisión de mochilas a los estudiantes. El anuncio de que se iba a poner en práctica y algunas de las primeras experiencias que se hicieron, generaron un sentimiento de malestar entre los estudiantes, los padres y particularmente por parte de los organismos que defienden los derechos humanos. En esa ocasión, la revisión fue hecha por policías. Fue un

momento de tensión que incluso motivó una recomendación de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Este conjunto de reacciones llevó a reformular con más cuidado la estrategia. En esa reformulación se produjo la siguiente guía (la transcribimos en su totalidad porque es muy significativa).

1. El grupo interinstitucional recibe una petición para aplicar el Programa en alguna escuela en particular. La petición debe estar avalada por: asociaciones de padres de familia, maestros y/o directivos del plantel escolar, y en ella se debe especificar el motivo por el que se solicita la revisión.
2. El Grupo Interinstitucional, que sesiona cada semana, estudia y evalúa la petición, considerando la situación de la escuela, la perspectiva de índice delictivo de la zona, y los problemas sociales existentes en la colonia donde se localiza el plantel.
3. Por consenso del Grupo Interinstitucional, se determina la pertinencia de aplicar el Programa, y en caso positivo, se propone el plan de trabajo que se aplicará en el plantel.
4. Se notifica al director del plantel la fecha y la hora en que se llevará a cabo la revisión de las mochilas de los escolares.
5. Previo a la revisión, la Secretaría de Educación Pública imparte pláticas a los padres de familia para sensibilizarlos, y en su caso, obtener su aprobación para que se puedan revisar las mochilas de sus hijos.
6. El día de la revisión se integra una Comisión de padres de familia, maestros y representantes de las diversas instituciones, para sensibilizar a los alumnos, y lograr su aprobación para la revisión de sus mochilas. La Comisión hace una propuesta a la Dirección de la escuela, y la Dirección informa si considera que algún grupo en especial deba revisarse y/o si se selecciona aleatoriamente.
7. El profesor que está al frente del grupo pide a los alumnos que pongan la mochila sobre el pupitre, y la Comisión realiza la revisión de la mochila sacando todo lo que hay en ella. Al terminar la revisión de cada salón se continúa con otro. Al final se agradece a los estudiantes su colaboración y participación, y se les ofrece una charla sobre las penalidades

que se imponen al tráfico y consumo de drogas, así como los peligros de las adicciones.

8. Al finalizar la revisión, la Comisión se reúne y si encontró algún objeto o sustancia se toma el registro del alumno, con total hermetismo y discreción. Se entrega a la Dirección el arma y/o sustancia encontrada, y se levanta una minuta.
9. Los alumnos portadores de armas o sustancias son canalizados, junto con su familia, hacia diversas instituciones de rehabilitación, para recibir asesoría, orientación y atención de la problemática, considerando que en la mayoría de los casos los escolares infractores desconocen que están cometiendo un ilícito.
10. Días después de realizada la revisión, el Grupo Interinstitucional regresa a la escuela a brindar conferencias, pláticas y orientación referentes a la acción que lleva a cabo cada institución y la forma de denunciar los ilícitos. Durante la visita se reúne a padres de familia, alumnos y profesores para reforzar las pláticas que se habían tenido previamente con ellos sobre la prevención de las adicciones, así como la inconveniencia y las sanciones legales aplicables a la portación de armas blancas, “hechizas” y de fuego. (Tomado del Boletín No. 72/2001, del 5 de junio de 2001. En: http://www.iztapalapa.df.gob.mx/noticias/b072_2001.html)

En nuestra opinión, resulta alentador que los ciudadanos en general y los directivos, profesores y alumnos en particular, no cedan en la exigencia de que se respeten sus derechos y dignidad al tiempo que se aceptan ciertos procedimientos de vigilancia que en algunos casos son imprescindibles para garantizar un adecuado clima de trabajo, exento de temores. El procedimiento propone pasos tan complicados como compleja es la situación que se trata de enfrentar. Otra propuesta que está resultando candente en estos días y ha provocado numerosas intervenciones por parte de políticos, medios y ciudadanía (las autoridades educativas y los funcionarios hasta el momento se han mantenido al margen) es la aplicación de exámenes antidoping a los estudiantes de las secundarias. También se está discutiendo el procedimiento a seguir, pero en este caso hay otro factor que lo hace inviable: el costo de cada examen. Sin embargo, esto no es obstáculo para algunas escuelas privadas de nivel medio superior

y secundaria que están realizando exámenes anti drogas a los alumnos como requisito de inscripción. La controversia ha llegado al punto de que uno de los jefes delegacionales del D.F., presentó una queja ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

No está de más señalar que en general todas las estrategias que apunten a aumentar la seguridad de la escuela tienen costes que oscilan entre elevados y muy elevados. Esto sucede porque cualquiera que sea el modelo que se adopte, si está centrado en la perspectiva de la seguridad incluye personal de vigilancia y la incorporación progresiva de tecnología cada vez más sofisticada: desde los detectores de metal clásicos, hasta sistemas de seguimiento posicional que permiten ubicar el lugar en que se encuentra cada miembro de la comunidad escolar. “Hoy, la seguridad en la escuela se ha transformado en un mercado importante en los Estados Unidos” dice John Devine, uno de los más conocidos y respetados especialistas norteamericanos en este tema. “El programa más ambicioso entre todos estos esfuerzos tecnológicos es un software conocido bajo el nombre de MOSAIC-2000, que comercializa actualmente Gavine de becker, un experto en seguridad que pretende que el nuevo programa puede escanear cientos de indicadores para detectar el perfil del alumno violento”. (Devine:2001:152-153) Resulta crítico para las escuelas públicas de México en un momento donde la economía no crece y el presupuesto dedicado a la educación pública disminuye. Aparte del hecho de que el desarrollo de las nuevas tecnologías educativas está realizando una fuerte presión para que sean adquiridas, cosa que de no ocurrir se corre el riesgo de quedar debajo de la frontera digital, en otras palabras, excluido de los mercados y de la cultura contemporánea. Las escuelas privadas padecen en mayor o menor grado las mismas dificultades dependiendo del monto de su capital y el origen social de los jóvenes que constituyen su matrícula.

PROGRAMAS IMPULSADOS POR EL SECTOR SALUD

Los programas del sector salud están diseñados fundamentalmente en dos sentidos: para prevenir el consumo de drogas, y para dar tratamiento y rehabilitación a las personas que son usuarios. Sus acciones han sido

diseñadas y llevadas a cabo por el personal del Consejo Nacional contra las Adicciones (CONADIC). Esto se ha hecho, desde la década de los ochentas bajo los criterios del **Modelo Preventivo Construye tu vida sin adicciones** y recién se ha presentado el **Programa de Acción: Adicciones (2000-2006)**. Los dos se centran en la prevención primaria, es decir, a través de actividades educativas se invita a los estudiantes a no crearse o en su caso modificar hábitos de consumo de sustancias tóxicas incluyendo tabaco y alcohol. Sobre el Modelo no ha habido investigación ni evaluación en cuanto a sus resultados, sin embargo, con el Programa de Acción se quiere conformar un área de investigación que hará recomendaciones al Comité de Fármaco dependencia.

El **Programa Juvenil de Prevención Integral (2002)** se encuentra actualmente en construcción. Es coordinado por la Secretaría de Salud a través del Consejo Nacional contra las Adicciones (CONADIC) y el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ). Las acciones a realizar se discuten en reuniones periódicas. Hasta el momento, se han propuesto cuatro tipos de acciones:

Actividades educativas. Se trata de capacitar a la población abierta, escolarizada u organizada en asociaciones juveniles sobre la temática de la prevención de las adicciones, el delito y la violencia.

Movilización social. Invitación a la población joven a integrarse al diseño, planeamiento y ejecución del programa.

Difusión y comunicación. Atiende al trabajo comunitario con sectores ubicados en *situaciones de riesgo*. Se espera construir lugares en los que los jóvenes expresen sus ideas y propuestas, además de conseguir espacios en los medios de comunicación para dar a conocer el programa.

El **Programa Intersectorial de Educación Saludable 2001-2006** que ha sido planeado en coordinación con la Secretaría de Educación Pública es una construcción del actual gobierno y propone que si se mejoran las condiciones de salud de niños y adolescentes, atendiendo principalmente a las zonas indígenas, rurales y urbanas de bajos ingresos, los estudiantes estarán protegidos de abandonar la escuela o reprobar debido a problemas de salud. Para conseguir el funcionamiento de las escuelas como *escuelas seguras*, se considera la capacitación de los docentes tanto sobre material didáctico de apoyo, como sobre las normas oficiales que rigen en la salud infantil.

En: <http://ssa.gob.mx>

Por último, incluimos la descripción de la labor que realizan los Centros de Integración Juvenil, A.C. (CIJ). Se trata de una institución privada cuyo financiamiento es cubierto en un 50% por el gobierno federal. Su función es la prevención, tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas en jóvenes principalmente, sin dejar de atender a toda persona que se acerque a solicitar su servicio. Gran parte de su trabajo lo realizan con escuelas de todos los niveles educativos a través del **Programa preventivo “Para vivir sin drogas”**. El objetivo de este programa es “incidir en opiniones y actitudes favorables para la prevención de las adicciones, así como en habilidades para desarrollar actividades preventivas promoviendo básicamente los factores de protección de asertividad, autoestima, afrontamiento del estrés, habilidades para la vida y apoyo escolar.” (SSA-CONADIC:1998:58)

Sus acciones se dan en tres niveles: información, orientación y capacitación. En el primer nivel, se da información, en una única sesión, sobre factores de riesgo y protección. “En escuelas, se analiza el apego escolar, con tendencia al cambio o reforzamiento de opinión favorable frente a la prevención de las adicciones...” (SSA-CONADIC: 200:58) En el segundo, se ofrecen cursos de 8 a 12 sesiones a grupos de niños y adolescentes; a adultos jóvenes (19 a 24 años), padres de familia y la familia en conjunto. En el tercer nivel, existen tres proyectos dirigidos a los interesados en desarrollar una labor preventiva contra las adicciones: maestros, profesionistas y ONG’s para que trabajen en sus comunidades.

Centros de Integración Juvenil: es una institución que le da mucha importancia a la investigación y evaluación de sus programas e intervenciones. Cuenta con un Departamento de Investigación Clínica y Epidemiológica y otro sobre Investigación Psicosocial y Documental que realizan un trabajo sistemático de evaluación sobre acciones en particular y sobre la epidemiología de las drogas. Su colección de Informes de Investigación es producto de un esfuerzo importante y de preocupación por estudiar el efecto de sus propias intervenciones. Es un material muy importante para el conocimiento del campo y ejemplar en cuanto a la seriedad con la que se trabajan. Entre sus estudios se cuentan algunos sobre “evaluación de la imagen de calidad del programa realizados en 1998 que muestran, en principio, el predominio de una

imagen favorable o altamente favorable (80-90%) de la calidad de los servicios, tanto en lo que se refiere al desempeño profesional y actitud del personal de CIJ, como al trato otorgado a los usuarios y al contexto organizacional de su aplicación.

Los hallazgos obtenidos en estudios realizados para evaluar los resultados del programa (1996, 1998) indican que los cambios observables en la población atendida en términos de su opinión frente al uso de drogas y su prevención, actitudes y valores para el cuidado de la salud, relaciones familiares, estrategias de ajuste psicosocial y afrontamiento del estrés, colaboración y desempeño grupal, etc., apuntan en general, al logro de los objetivos del programa, aunque en una magnitud menor a la esperada.

En el caso de las sesiones informativas y de sensibilización, la eficacia de las intervenciones resulta mayor en lo concerniente a difundir los servicios institucionales que en cuanto a promover el cambio de opiniones ante el uso de drogas y ante la viabilidad y eficacia de su prevención.” (SSA-CONADIC:2000:59)

Como se pudo ver en esta sección, de acuerdo con estos tres tipos de programas, también se pueden identificar tres tipos de discursos y maneras de promover las acciones (exceptuando el Programa Comunidad Segura, que es promovido por un grupo de académicos de la UNAM): el de la Secretaría de Educación Pública y sus departamentos y/o subsecretarías, que impulsan actividades educativas basadas en la definición de objetivos que pretenden el cambio de conductas y adquisición de valores en los alumnos (concienciarlos) como el medio idóneo de evitar los riesgos a los que están expuestos. El de las instancias de seguridad pública, que gira en torno a la vigilancia y control de las calles aledañas a las escuelas y en la medida de lo posible al interior de éstas. La advertencia sobre los riesgos y la manera de prevenirse de éstos, es lo que predomina. El del sector de la salud, que teniendo como fundamento sus estudios epidemiológicos realizados por médicos y psicólogos, recomienda la prevención primaria (basada en la “estrategia de educación para la salud”) como la mejor manera de prevenir el consumo de adicciones y con ello en gran medida, la realización de actos violentos por parte de los estudiantes.

En el trabajo ya citado de John Devine, el autor advierte sobre las consecuencias de la aplicación del enfoque de salud pública de la prevención de la violencia. Dado que “la suposición subyacente al enfoque de salud pública es a menudo que la violencia es una enfermedad contagiosa, que se desarrolla en los individuos vulnerables y en los barrios con carencia de recursos” (Devine:2001:154) las políticas de prevención y de tratamiento tienden fuertemente a concentrarse en la identificación de esos individuos, para lo cual se diseñan diversos tipos de procedimientos de detección y programas que describen las sucesivas etapas en que esos procedimientos deberán ser aplicados. Esta concepción según Devine es la que prevalece en Estados Unidos. No se le da importancia a lo que Johan Galtung denomina “violencia estructural”; esta violencia es provocada por las situaciones de injusticia y por las características que asume la institución. La “violencia estructural”, en otras palabras es social e institucional. Si se tuviera en cuenta esta dimensión social de la violencia, las medidas correctivas se concentrarían en primer lugar en mejorar el trabajo de la institución en lugar de partir de la culpabilización a priori de los individuos. Cuando domina el enfoque individualizante, que apuesta a la detección y al incremento de la vigilancia que en muchos casos implican la intervención de actores externos a la institución se puede generar una situación perversa: “en las escuelas donde la función disciplinaria integralmente ha sido transferida a la policía y a los guardianes, la distancia emocional entre el maestro y los alumnos se ensancha. Cuando los maestros cesan de tener un contacto íntimo con la cultura joven, pierden la posibilidad de escuchar a los alumnos cuando ellos expresan sus problemas personales y pierden además la posibilidad de establecer los límites de comportamiento que los alumnos no deben transgredir. Los profesores se colocan así fuera de juego en relación a la cultura de los jóvenes y no pueden imponer leyes y reglamentos aunque aumenten los efectivos policiales en las escuelas.” (Devine:2001:155-156) Carlos Garza Falla (Programa Comunidad Segura) coincide con este punto de vista: “otro elemento que a nosotros nos inquieta mucho es que para estas soluciones que se busca plantear y demás, se desplaza al maestro y se introduce un agente nuevo. Para tratar el problema de drogas se lleva gente de afuera, a expertos y al maestro no. Igual con

las cuestiones de seguridad. Con esto estamos desplazando al maestro y mandando el mensaje de que el maestro no es capaz de hablar de cuestiones importantes, que para esas cosas hay que traer gente de afuera, en lugar de trabajar con los maestros...”¹⁰

Devine piensa que es mucho más apropiado tratar de transformar el trabajo pedagógico de las escuelas y algunos de sus rasgos organizativos, como vía para evitar que sea la propia institución la que provoque la violencia. Si se toman medidas pedagógicas, éstas reforzarán la autoridad pedagógica de la escuela y de los profesores. Al contrario, si se deriva el control disciplinario hacia el personal con formación policiaca, la escuela reconoce su impotencia pedagógica, lo cual profundiza el problema en lugar de resolverlo. Esta disyuntiva, aunque resulte un tanto esquemática, nos parece muy importante de tener en cuenta como criterio para evaluar la pertinencia de las acciones que se emprendan. En México encontramos ejemplos de las dos líneas de acción, aunque prevalezca el enfoque dominante estadounidense. Si las acciones que se generan desde la propia institución educativa se limitan a ser un conjunto de exhortaciones o de temas curricularmente obligatorios, más ajustes reglamentarios y endurecimiento de los castigos y no se preocupan por corregir más radicalmente el modo de enseñar, esto de algún modo corresponde al enfoque centrado en la vigilancia. Consideramos que las medidas que toman las diversas autoridades educativas deben ser juzgadas a partir de este criterio. Sin embargo, el limitarse al mismo también a priori, es decir sin analizar las circunstancias específicas puede transformarlo en inviable, y por lo tanto también pernicioso a su manera. Hay que tener en cuenta que -como lo confirmaron Nashiki y Aguilar en sus investigaciones -, la escuela por sí misma es violenta, pues en ella se gestan una serie de prácticas discriminatorias y agresivas cuyos protagonistas principales suelen ser los propios maestros. Entonces el control de la violencia en los centros escolares es una exigencia de responsabilidades compartidas entre todos los actores que conforman la comunidad educativa.

¹⁰ Entrevista con Carlos Garza Falla, colaborador del Programa Comunidad Segura.

4. REFLEXIONES FINALES

1. El único rubro que cuenta con investigaciones relativamente sistemáticas sostenidas a lo largo del tiempo es como hemos visto, la problemática de las adicciones, a su vez centrada principalmente en el problema de las drogas ilegales. El gran despliegue de esfuerzos de investigación y sobre todo de intervención que vienen realizando los distintos organismos públicos vinculados a esta problemática, aunque tiene una indudable riqueza, no ha logrado de acuerdo a los datos que ellos mismos reportan, detener el crecimiento del consumo.
2. La enorme importancia política que ha adquirido el problema de las drogas produce el efecto de que demasiadas instancias y sectores de la administración gubernamental se sienten convocados a participar. Cuando uno revisa el contenido de los programas que han proliferado y que presentamos en la tercera sección de este informe, surge la impresión de que los enfoques en general no se contraponen. En realidad, hay más cantidad de nombres de programas que ideas diferentes. Esto se explica por la necesidad que cada sector tiene que contar con propuestas propias que legitimen y si es posible destaquen su presencia. Los notorios y explícitos esfuerzos de coordinación de algún modo resultan insuficientes para evitar esta aparente dispersión y multiplicación de propuestas. Sabemos que si se moviliza un organismo gubernamental esto implicará integrar al problema sus propias formas de hacer las cosas, lo cual incluye casi siempre que cuando se establecen relaciones de coordinación, también se establecen relaciones de competencia. Es de esperar que la acumulación de experiencia más las

dificultades variantes de esta lucha ayuden a perfeccionar los mecanismos de coordinación y la claridad de las formulaciones y propuestas que se presenten.

3. La concentración de los esfuerzos sobre el tema de las drogas es comprensible por la magnitud y gravedad del problema. Se trata de una lucha que el Estado libra con complejas y poderosas organizaciones delictivas. Frente al tamaño de este desafío es explicable que otros temas que constituyen la problemática de la violencia, y particularmente la violencia dentro de las escuelas reciban poca atención. Nos referimos al maltrato entre compañeros, los robos, la intimidación, el chantaje, la discriminación y violencia de género, etcétera. Sin embargo las autoridades del sistema escolar, al tiempo que deben unirse y apoyar la lucha contra el crimen organizado, en la medida en que este afecta al espacio y a los sujetos de la escuela; debería encarar con una mayor convicción que la que hemos podido apreciar, en primer lugar, la investigación y el estudio de esos problemas. En nuestras indagaciones hemos podido constatar que hay directivos que están reaccionando con una actitud diferente a la tradicional (casi siempre evasiva) y están buscando los caminos más idóneos para poder intervenir.
4. Los directivos deben cumplir su papel de promover el estudio, la experimentación de alternativas y la implementación de los cambios que fueran necesarios. Sin embargo, esto sólo será posible si cuentan además con una amplia participación de los actores involucrados y de los investigadores educativos que hasta el momento han permanecido al margen. La investigación con que se cuenta, dejando de lado la relativa a las drogas, es claramente insuficiente tanto en cantidad, como en la variedad de enfoques, y en la base empírica sobre la cual opera. Aunque no es despreciable ni mucho menos el capital cognoscitivo disponible, la complejidad y gravedad de los problemas demanda un mayor interés y dedicación. Se podría decir que apenas se ha comenzado a comprender este campo pero la investigación todavía no ha dado pasos sólidos. Para poder darlos hará falta además un decidido apoyo con recursos y una apertura de los

espacios institucionales para realizar las investigaciones y sostener un diálogo con los docentes y estudiantes que viven personalmente la situación de riesgo.

5. Investigadores de diversos países coinciden en que si bien hay fenómenos que exceden la capacidad de la escuela para afrontarlos, aunque ocurran en su interior, la escuela puede hacer mucho para prevenir y controlar con éxito los focos rojos de las distintas formas de violencia. Y que lo primero y además lo más importante que debe hacer es mejorar su funcionamiento pedagógico. Esto además de que tiene que ser así siempre, fortalecería su capacidad de generar un clima de legitimidad y en el mejor de los casos de satisfacción entre los miembros de su comunidad que de por sí operaría refractando las posibles transgresiones. Sin embargo, aunque esa es la más ineludible de sus tareas, si se filtra en su actividad cotidiana algún elemento que utilice su condición de estudiante, o profesor con fines delictivos, será una demostración de fuerza de la escuela saber convocar a tiempo la ayuda externa necesaria.
6. Estamos viviendo una época sumamente compleja. En absoluto la pérdida de autoridad pedagógica que manifiestan los sistemas escolares se debe exclusivamente a su capacidad para controlar el comportamiento de sus miembros. También es necesario comprender que ha cambiado la concepción dominante en relación al conocimiento: éste se ha transformado en el principal factor de incremento de la productividad. Esto produce que avance rápidamente y que lo más nuevo tarde en compartirse. Esta situación también influye en una modificación de la función escolar que no se acaba de perfilar.
7. Mientras la escuela acompañaba el proceso de inclusión social de las clases más pobres, también trabajaba a favor de la corriente. La creciente exclusión y empobrecimiento de amplios sectores de la población que el régimen económico dominante a nivel global está imponiendo a nuestros pueblos, le asigna a la escuela una tarea imposible: si antes cumplía la función de seleccionar hacia arriba en una pirámide que ensanchaba su cúspide, ahora su función se oscurece al hacerla cómplice de

empujar hacia abajo y de algún modo legitimar la exclusión a pesar de que su discurso principal enarbola siempre la perspectiva de un futuro mejor. La filosofía pedagógica que apuesta al éxito de cada individuo más allá de su participación en el grupo reunido en el local de la escuela, pervierte el sentido de la institución que es ser símbolo de que la educación es una obra colectiva, y desgarrar desde dentro su propio tejido social. Aunque resulte duro afirmarlo, la lucha contra la violencia no puede ser ajena a la defensa de la vida en común, y por lo tanto a la tarea inacabable de construir la sociedad.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR MEJÍA, E.; VINIEGRA VELÁZQUEZ, L. Deserción escolar y maltrato por parte de los profesores, *Revista Médica del IMSS*, v.37, n. 5, 1999.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE SALUD. Disponible en: <<http://www.bvs.insp.mx/componen/svirtual/ppriori/10/0999/arti.htm>>

BOLETÍN n. 72, 5 jun 2001. Disponible en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/noticias/b072_2001.html>

CASTRO SARIÑANA et al. Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres, *Revista Salud Mental*, Mexico: Instituto Mexicano de Psiquiatría, v. 11, n. 1, mar. 1998.

CERO TOLERANCIA. RESPETO TOTAL. *Programa Preventivo de Seguridad Pública*. <<http://www.chihuahua.gob.mx/procuraduria/programa/infracciones.htm>>

CORONA GÓMEZ, A. *Disciplina y violencia escolar*: dispositivos organizacionales y pedagógicos. Mexico: UNP, 2002. Tesis (Maestría en Pedagogía) – UPN Unidad Ajusco.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violence à l'école et politiques publiques*. París: ESF. 2002.

DELEGACIÓN IZTAPALAPA DEL PROGRAMA ESCUELA SEGURA, SENDERO SEGURO. Disponible en: <<http://iztapalapa.df.gob.mx/programas/index.html>>

DEVINE, J. Le marché de la violence scolaire. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C.. *Violence à l'école et politiques publiques*. París: ESF. 2001

DIARIO DE MÉXICO, México, D.F: 20 jun. 2002. Disponible en: <<http://terra.com>>

DIARIO LA JORNADA. Disponible en: <<http://www.lajornada.unam.mx>>

DIARIO REFORMA. Disponible en: <<http://www.reforma.com/ciudademexico>>

DIRECCIÓN DE EMERGENCIA ESCOLAR. Disponible en: <http://www.cpar.sep.gob.mx/emergencia_escolar/glosario4.htm>

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Disponible en: <http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2001_491.html>

DIRECCIÓN GENERAL DE PREVENCIÓN DEL DELITO Y SERVICIOS A LA COMUNIDAD. *Políticas globales de prevención del delito*. [México]: PGR. Disponible en: <<http://www.pgr.gob.mx/servscom/polglob.htm>>.

ENTREVISTA al licenciado Juan Maldonado Pereda. Disponible en: <<http://www.secver.gob.mx>>

FORMATO DE DENUNCIAS DE LA DIRECCIÓN DE EMERGENCIA ESCOLAR. Disponible en: <http://www.ExtensiónEducati...ciaEscolar/formato_para_denuncias.html>

GÓMEZ-MORÍN, F. L. La descentralización y regionalización de los servicios educativos en Baja California: los rasgos del nuevo federalismo educativo. En: MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*: Tomo 2. México: Secretaría de Educación Pública, 2000.

GÓMEZ NASHIKI, A. *La violencia en la escuela primaria*. México: 1996. Tesis (Maestría en Sociología Política) – Instituto de Investigaciones.

HIJAR, M. M. et al. Violencia y lesiones. Mexico: Instituto Mexicano de Psiquiatría, v. 15, n. 1, p. 15, mar. 1992.

MARTÍNEZ MARRUFO, L.; MUÑOZ OLGUÍN, M.; REZA PORTILLO, J. *Prevalencia de maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria en la ciudad de Chihuahua*. Mexico: Archivos de Investigación Pediátrica de México, v. 3, n. 10, 2000.

MEDINA-MORA, M. E. et al. Juventud y adiciones. In: PÉREZ ISLAS, J. A. (Coor.). *Jóvenes: una evaluación del conocimiento*. Investigación sobre juventud en México 1986-1999. México: Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 2000

MÉXICO. Acuerdo 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Tomo CCCLXXV, n. 26, 7 dic. 1982.

_____. COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA/OFICINA DE PROYECTOS ACADÉMICOS. *Proyecto "Prevención del maltrato infantil"*: plan de trabajo anual 2000-2001 y lineamientos para su operación. México, D. F.: Oficina de Proyectos Académicos, 2001. (Coordinación Sectorial de Educación Primaria. Dirección de Educación Primaria; 2).

_____. DEPARTAMENTO DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES. Formato de Reporte de Inseguridad en Entornos Escolares. México: Dirección de Emergencia Escolar. Departamento de Relaciones Interinstitucionales, sep. 2001/ 2 mar. 2002.

_____. GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL. Disponible en: <<http://www.df.gob.mx>>

_____. _____. *Jóvenes organizados contra la violencia: brigadas juveniles*. México: Gobierno del Distrito Federal/Delegación Xochimilco/Comité Escolar de Seguridad, 1999.

_____. GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA. *Programa Zona Escolar Segura*. SEC-Sonora. Disponible en: <<http://www.sec-sonora.gob.mx/zonaescolarsegura/index.html>>

- _____. _____. *Plan Piloto en la Delegación Álvaro Obregón*. (sin fecha)
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *Los jóvenes en México*. México: INEGI, 2000.
- _____. PROGRAMA NACIONAL PARA EL CONTROL DE DROGAS 1989-1994. *Diario Oficial de la Federación*. Tomo CDLX, n. 21, 30 ene. 1992.
- _____. PROGRAMA PERMANENTE DE PREVENCIÓN DEL DELITO. Comité de fortalecimiento de medidas preventivas ante actos delictivos y siniestros en centros educativos en el Distrito Federal. *Guía Temática para el profesor: educación secundaria*. México: SEP, SG, PGR, GDF, PGJ, sin año.
- _____. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx>>
- _____. _____. *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. 1997-1998. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1998.
- _____. _____. *Plan Operativo de Seguridad en los Centros Educativos del Distrito Federal y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil*. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección de Emergencia Escolar. Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, Jul. 1998.
- _____. _____. *Prevención de adicciones: guía para el maestro*. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 1998.
- _____. _____. *La prevención de la drogadicción en los centros escolares del D.F.: campaña de seguridad, bienestar y respeto en las escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública, 2001.

_____. _____. *Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal*. México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1998.

_____. _____. SECRETARÍA DE SALUD. *Guía para formar una Asociación Estudiantil Construye tu Vida sin Adicciones*. México: Secretaría de Educación Pública/Secretaría de Salud, 2000.

_____. SECRETARÍA DE SALUD. Disponible en: <<http://www.ssa.gob.mx>>

_____. _____. *Guía para el Diseño y Desarrollo de Programas Preventivos en Materia de Adicciones*. México: Secretaria de Salud, 1995.

_____. _____. *Programa de Acción: Adicciones 2001-2006*. México: Secretaria de Salud, 2001.

_____. _____. *Situación actual de las adicciones en México*. México: Secretaria de Salud, 1995.

_____. _____. CONSEJO NACIONAL PARA LAS ADICCIONES. *Herramientas para la acción preventiva: guía de prevención del consumo de drogas*. México: Secretaría de Salud, 2000.

NIETO DE PASCUAL, P. D. M. (Coor.). *Perfil de la educación en México*. 3.ed. México. Secretaría de Educación Pública, 2000

PALACIOS ABREU, R. *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. México, 2001. Tesis (Maestría en Enseñanza Superior) – UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado.

PÉREZ GÓMEZ, E. *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar: estudio cualitativo*. México: CIJ. 2000. 67 p. (Reporte de investigación).

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES. Disponible en: <<http://www.ilce.normalista>>

PROGRAMA FORTALECIMIENTO ÉTICO Y FORMACIÓN CIUDADANA. Disponible en: <<http://www.sepyc.gob.mx/programa/fortalecimiento.html>>

ROSOVSKY, H.; MEDINA-MORA, M. E.; CRAVIOTO, P. 3. Encuestas en la población estudiantil. In: _____ et al. *El consumo de drogas en México: diagnóstico, tendencias y acciones*. México: Secretaría de Salud, 1999.

TÉLLEZ BLANCO, J. O. *Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes, en la vida escolar*. Toluca, México: 1999.. Tesis (Maestría en Educación Superior) – Escuela Normal Superior del Estado de México.

TELLO PEÓN, N.; FALLA, C. G. *El modelo de comunidad segura: una propuesta integral para enfrentar la inseguridad*. México: Programa Comunidad Segura, UNAM-Delegación Coyoacán, 2001. Disponible en: <<http://www.icurri.org.mx/sitioviejo/proyectos/Nelia%20Tello.doc>>.

**Enfrentando la violencia en las escuelas:
Un Informe de Colombia**

Elsa Castañeda Bernal

I. EL PAÍS

Colombia es un país pluriétnico y multicultural. La diversidad y el mestizaje son quizá algunos de sus rasgos distintivos más importantes. En el territorio nacional se entrecruzan multiplicidad de climas, razas, costumbres, religiones, sentidos de vida y formas de asumir el mundo. La convivencia conflictiva y la tensión permanente entre las múltiples temporalidades vitales, sociales, económicas y culturales, dadas por las desigualdades regionales, sectoriales, institucionales, económicas y sociales, constituyen el mosaico cultural del país.

Para el año 2002 la población de Colombia se estimaba en 43.834.115 habitantes, distribuida territorialmente en 32 departamentos y 1.096 municipios. Las mujeres continúan representando un poco más de la mitad del total de población (50.6%) y la tasa de crecimiento para el período 2000-2005 se calcula en promedio de 2.36. (DANE, 2002)

El 71% de la población reside en centros urbanos, el 44% habita en ciudades de más de 250.000 habitantes, el 33% en centros urbanos de 500.000 y más habitantes y el 23% se concentra en las cuatro ciudades de más de un millón de habitantes. Esta distribución podría presentar una estructura muy diferente cuando se haga un nuevo censo de población por la repercusión del conflicto armado interno como fuerza expulsora del campo a la ciudad. Por tanto, la creciente concentración de población en áreas urbanas es explicada por la migración rural-urbana.¹

¹ Aunque Colombia se ha caracterizado por las migraciones internas, en los últimos dos años, un alto número de personas han emigrado al extranjero. Se calcula que cerca de 2.5 millones de personas salieron del país entre 1995 y 2002 y aunque no se dispone de información exacta sobre las características de esta población emigrante, se estima que una buena proporción es población altamente cualificada. Los efectos de esta pérdida de recursos calificados se verá a mediano y largo plazo, cuando el país entre de nuevo en alta productividad y requiera de recursos humanos de similar calidad.

Asimismo, las migraciones internas están fuertemente asociadas al fenómeno del desplazamiento. Aunque existen diferencias en las cifras sobre desplazados, los datos disponibles provienen del registro de personas que exigen el cumplimiento de sus derechos

La Constitución Política de 1991, dentro del nuevo marco de democracia, participación y justicia social estableció, a partir del reconocimiento del carácter pluriétnico de la Nación, el conjunto de derechos que tienen los pueblos indígenas, comunidades negras y raizales de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Aunque no hay información rigurosa sobre las condiciones de vida y las características sociodemográficas y culturales de las minorías étnicas y raciales, ni sobre su peso demográfico o su dinámica migratoria, según el DNP, para 1999, se estimaba que el volumen de la población negra y mulata era del 10.5% y el de la población indígena de 1.8%.

Territorialmente la comunidad negra-mulata se encuentra ubicada en las costas Pacífica y Atlántica del país. Las ciudades donde está concentrada la mayor población son Buenaventura, Cali, Cartagena, Medellín, Barranquilla y hoy en día, debido al fenómeno de la migración, en Bogotá.

Con relación a los indígenas, para 1997 existían 80 etnias y 1.060 resguardos indígenas, 11 familias lingüísticas amerindias, 3 comunidades de lenguas de las familias Quechua y 7 pertenecientes a familias lingüísticas independientes, con particularidades sociales, culturales, económicas, políticas y religiosas diferentes al resto de la sociedad nacional que tiene en común el español como lengua materna y oficial.

De 1.141.748 kilómetros cuadrados de extensión que tiene el territorio nacional, los grupos indígenas tienen derechos territoriales reconocidos sobre 288.021 kilómetros cuadrados –25.2% del territorio nacional–. Asimismo, la población indígena tiene presencia en los 32 departamentos del país y en el Distrito Capital de Bogotá. Los principales departamentos con población indígena son: Cauca, La Guajira, Nariño, Chocó, Amazonas, Vaupés y Guaviare. (Sánchez y Arango, 1997).

humanos (Registro de la Red de Solidaridad) y de encuestas realizadas por grupos religiosos y el gobierno (Conferencia Episcopal de Colombia o Alcaldía de Bogotá). Todas las fuentes consultadas señalan una tendencia creciente en el número de desplazados para el año 2001. La Red de solidaridad reporta 28.851 nuevos desplazados en el primer trimestre de 2001, cifra similar a la que se reportó por el CICR para el mismo período. La ONG CODHES estima en 95.000 comparado con 57.000 desplazados para el mismo período del año 2000. Sobre esta tendencia, el grupo temático del SNU sobre desplazamiento estima que durante el año 2001 las cifras sobre nuevos desplazados variarán entre un rango de 125.000 oficialmente reconocidos por la Red y 300.000, según estimaciones de CODHES. (UNFPA/FNUAP, 2000: 3). En esta misma línea, Garay (2002), afirma que el desplazamiento se ha triplicado en los últimos cinco años.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO

Colombia, al igual que muchos de los países latinoamericanos, emprende durante la década de 1990 una fuerte reforma a su sistema educativo. Una de sus particularidades fundamentales es el carácter constitucional que adquirieron los principios de la reforma en el marco de la expedición de la Constitución de 1991 (Art 68 y sgs.). En tal sentido la educación en la Constitución del 91 tiene un doble carácter: se define como derecho y como servicio público. La perspectiva de la educación como derecho se expresa en un reconocimiento de su gratuidad y en la obligatoriedad hasta noveno grado, pero fundamentalmente en el reconocimiento de la Educación como derecho primordial pues se entiende como principio de integración social, de acceso al saber a los valores y como eje del desarrollo nacional.

Estos principios fueron los fundamentos de La Ley General de Educación, Ley 115 de febrero de 1994, que orienta todas las decisiones que se tomen en materia educativa tanto a nivel nacional como departamental y municipal, así como los proyectos y programas educativos que se implementen.

Según la Ley General de Educación, el sistema educativo Colombiano está constituido por tres grandes componentes: la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

La educación formal tiene lugar en establecimientos aprobados, según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Organizada en los niveles preescolar (con una duración de tres años), básica (con una duración de nueve años que a la vez se divide en dos ciclos: básica primaria –de primero a quinto grado–, y básica secundaria – de sexto

a noveno grado – media (décimo y undécimo) y superior (organizada en universidades, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas e instituciones técnicas profesionales). Está regulada principalmente por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–. Sin embargo, en su desarrollo participan activamente otras entidades de carácter privado y mixtas como fundaciones, corporaciones, comunidades religiosas y organizaciones no gubernamentales. La institución educativa autónoma es el eje de la gestión descentralizada del sector. Esto plantea al Ministerio de Educación un complejo reto de asistencia técnica y regulación política, administrativa, fiscal, pedagógica y curricular hacia los entes territoriales, asunto que aún está en proceso de consolidación.

La educación no formal, tiene por objetivo complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados, establecidos por la educación formal, siendo ofrecida en el país por cerca de 12.000 centros de educación no formal, de muy diversas características como el SENA, que atiende a más de un millón de alumnos por año, en cursos cortos de actualización y perfeccionamiento y por cientos de pequeñas instituciones dedicadas a la capacitación en artes y oficios específicos, o a la validación de la educación primaria y secundaria. En esta oferta educativa, participan también un sin número de empresas productivas de bienes y servicios. La regulación de este subsistema por parte del Estado es muy limitada, a pesar de que se sabe que especialmente los programas de formación técnica y tecnológica, dejan mucho que desear tanto por su baja calidad, pertinencia y organización como mediadores de la capacitación laboral, así como por su carácter terminal que frustra las aspiraciones de sus egresados de obtener un título universitario.

La educación informal se define como el ámbito en que se realizan aprendizajes de manera libre y espontánea. Este componente educativo es cada vez mayor, y ejerce una fuerte acción educativa sobre la sociedad y especialmente sobre los niños y los jóvenes. Está compuesta por una multitud de instituciones y servicios, con gran dinamismo y evolución cuya acción no tiene una política, gestión o dirección única. Sus principales elementos son los medios de

comunicación, las tradiciones, las costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. (Presidencia de la República–DNP, 1999: tomo 1, p. 234).

La articulación entre estos tres componentes del sistema educativo colombiano, así como la información disponible sobre educación no formal e informal en materia de oferta, demanda, cobertura, eficiencia e impacto social, es bastante precaria, sin embargo, estos subsistemas no están regulados por el Estado, y la gestión del MEN se ha direccionado en la educación formal, tal y como lo estableció la Ley General de Educación.

Por tanto, la información sobre la situación de la educación formal es bastante completa. Para Sarmiento y col (2001)

“La educación es la empresa más grande del país: en el 2000 el número de estudiantes entre 5 y 24 años ascendía a 11’493.863, que eran atendidos por cerca de 622.000 docentes en 104.023 establecimientos educativos. El presupuesto oficial era de más de ocho billones de pesos; adicionalmente las familias destinan, en conjunto, casi siete billones a la educación. En el cuadro 1 se presentan las estadísticas educativas básicas”

Los aspectos centrales de la Ley General de Educación tendrían alguna relación con la violencia escolar, en tanto, se presume que la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo, así como la participación activa de todos los actores escolares, y en general, la educación para la democracia y la convivencia pacífica, son factores claves para contrarrestar la violencia y podrían resumirse en los siguientes puntos:

- fortalece la institución y la autonomía escolar a partir de las funciones asignadas al rector y a la comunidad educativa en la marcha de ésta. Centra el proceso educativo en el logro de “Proyectos Educativos Institucionales –PEI–”, elaborados con el concurso de la comunidad educativa.
- Crea mejores condiciones para la atención de poblaciones particulares: adultos o niños con edades superiores a las promedio para cada grado o nivel; grupos étnicos con lenguas

y culturas diversas; campesinos y personas con limitaciones o capacidades excepcionales.

- Fortalece y tecnifica los mecanismos de participación en la orientación del servicio educativo al promover la participación ciudadana dentro de las instituciones escolares y en todas las instancias, organizaciones y actividades sociales, culturales, políticas y económicas. (Calvo, 1997)

CUADRO I – Estadísticas básicas del sector educativo

Población objeto por grupos de edad	
Población de 5 a 6 años	1'922.450
Población de 7 a 11 años	4'575.905
Población de 12 a 17 años	5'073.876
Total de población objetivo	17'129.780
Matrícula Total	
Matrícula en educación preescolar	899.707
Matrícula en educación primaria	5'088.295
Matrícula en educación secundaria	4'272.012
Matrícula en educación superior	1'233.848
Total de matrícula en educación	11'493.893
Número de establecimientos educativos*	
Sector oficial	77.282
Sector no oficial	26.460
Universidades oficiales	88
Universidades no oficiales	193
Total de establecimientos	104.023

* Esta información corresponde a 1999 y fue tomada de varios documentos del MEN y la Misión Social del departamento nacional de planeamiento. (Sarmiento, op. cit)

Según las últimas disposiciones del MEN, se amplía el tiempo efectivo de aprendizaje de los alumnos de la educación formal (básica y media) de 6 horas a 8 horas diarias de 60 minutos efectivos de aprendizaje, durante 40 semanas de trabajo académico distribuido en dos periodos².

² Decreto 1850 de agosto 13 del 2002. www.mineducacion.gov.co

Asimismo, se reglamenta la promoción automática de los alumnos y se emprende la integración, fusión o asociación de las escuelas de básica primaria, básica secundaria y media, bajo una misma dirección administrativa y un PEI común, de manera tal que en adelante todas las instituciones educativas oficiales del país garanticen desde el preescolar hasta el grado 11 una oferta educativa completa.³

En términos curriculares, el Ministerio de Educación Nacional, adoptó un diseño de lineamientos curriculares del servicio público educativo y estableció los indicadores de logro generales para la educación formal⁴. La concepción educativa implícita en la formulación de los indicadores es proclive a la formación de ciudadanos autónomos, cooperativos y responsables. En términos explícitos, la educación para la convivencia social aparece en las asignaturas de educación ética y valores humanos, en ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, con una clara orientación. Además del componente cognitivo que puede desarrollarse en estas asignaturas, es indispensable que se ejerza cotidianamente la democracia en la escuela, a través de la organización escolar y del trabajo pedagógico tanto en el aula como en los múltiples espacios de socialización y trabajo escolar.

En esta línea, el Ministerio de Educación, respetando la autonomía escolar, ha enfatizado recientemente, la necesidad de organizar los currículos y los planes de estudio, siguiendo los estándares de calidad en las áreas fundamentales y obligatorias del conocimiento, así como los lineamientos curriculares expedidos por el MEN⁵. Esta disposición incluye los lineamientos curriculares en el área de ciencias sociales, en los cuales se hace referencia a la formación en valores ciudadanos, democracia y convivencia. Además del carácter fundamental y obligatorio del área de ciencias sociales, se da libertad a las escuelas para que estructuren el PEI alrededor de esta temática, dando la posibilidad de que la formación en valores ciudadanos, democracia y convivencia sea un asunto que atraviese todo el currículo.

³ Ley 715 del 2001: directiva ministerial 015 de abril 22 del 2002

⁴ Resolución 2344 del 5 de julio de 1996 www.mineduacion.gov.co

⁵ Decreto 0230 de febrero 11 del 2002. www.mineduacion.gov.co

Asimismo, desde la promulgación de la Ley General de Educación, con relación a la organización social de la escuela, toda institución educativa debe elaborar obligatoriamente su propio manual de convivencia interno con la participación activa de los diversos actores escolares de la comunidad educativa (padres, directivos docentes, maestros, alumnos y padres de familia) . Por ser este el instrumento donde se establecen las reglamentaciones escolares en términos del comportamiento personal, social y académico de sus actores escolares, es precisamente allí donde se hace referencia a lo que se considera como “acciones violentas” que vulneran la convivencia social en la institución escolar, donde se promueve la formación en valores para la tolerancia y convivencia pacífica y donde se proponen estrategias pedagógicas para la resolución de los conflictos escolares sucedidos entre sus diversos actores. En tal sentido, cada institución escolar está en libertad de definir e implementar su reglamento interno, siempre y cuando este no vulnere los derechos fundamentales de los alumnos, los docentes y directivos.

Aunque en el país no existe una política nacional explícita de prevención de la violencia en las escuelas, existe una política de gobierno escolar como mecanismo central de formación ciudadana, apoyada en la libertad que tienen las escuelas de construir e implementar sus propias normas de convivencia social. A nivel departamental y municipal existen programas y proyectos específicos que intentan contrarrestar la violencia, así como iniciativas institucionales donde el PEI gira en torno a la convivencia pacífica, a promover la cultura de la paz y a la construcción de valores ciudadanos en/y desde la escuela.

Asimismo, diferentes ONGs, corporaciones y fundaciones promueven y han emprendido estudios y programas en las escuelas para prevenir el maltrato y la violencia, para promover la democracia escolar, la formación en valores ciudadanos y para reconstruir los daños que ha dejado la violencia en los niños y jóvenes.

No obstante la variedad de iniciativas locales, la articulación de estas con las políticas e iniciativas nacionales está por ser estudiada así como la implementación de las políticas nacionales en el nivel departamental y municipal y el impacto en la escuela y el sector educativo de la participación y apoyo de instituciones y organizaciones de carácter académico y privado.

3. ESTUDIOS EXISTENTES

El análisis de los estudios existentes sobre la incidencia de la violencia en las escuelas de Colombia, no puede explicarse por fuera de la comprensión del fenómeno de la violencia como eje permanente de la historia del país. La discusión general sobre el concepto de violencia tiene sus orígenes en el informe de la Comisión de Estudios sobre la Violencia (1987)⁶. En dicho informe se concluyó que

“Colombia había terminado por convertirse en escenario de múltiples formas de violencia que no excluyen, pero sí sobrepasan la dimensión política y que se superponen y retroalimentan de tal manera que amenazan con conducir al país a una situación caótica, con alto riesgo de llegar a la anarquía generalizada. Las violencias como en adelante se les denominaría, tenían para la comisión una matriz común: las limitaciones de la democracia que no reconoce la pluralidad de la sociedad que pretende representar y que por lo tanto impide el libre ejercicio de los derechos de todos los ciudadanos y fomenta la desigualdad entre ellos” (p. 39).

Al replantear la naturaleza del fenómeno fue posible diferenciar al lado de la violencia política, otras tres modalidades básicas: la violencia socioeconómica, la violencia sociocultural y la violencia sobre los territorios. Todas estas formas se ven reforzadas por una cultura de la violencia que se reproduce a través de la familia, la

⁶ Informe preparado por un equipo interdisciplinario de diez especialistas que conformaron la comisión de estudios sobre la violencia, a solicitud del Ministerio de Gobierno.

escuela y los medios de comunicación, como agentes centrales de los procesos de socialización.

En dicho informe, la violencia fue definida como:

“todas aquellas actuaciones de individuos o grupos que ocasionen la muerte de otros o lesionen su integridad física y moral”.

Al ampliarse el concepto de violencia hacia el de lesión moral y establecerse que la violencia hunde sus raíces en la propias características de la sociedad colombiana, quedó claro que no necesariamente la ejercen los pobres y que los colombianos se matan más por razones de la calidad de sus vidas y de sus relaciones sociales que por lograr el acceso al control del Estado.

La reflexión sobre la violencia en Colombia reconoce su presencia cada vez más indiscriminada y su efecto multi-causal, imposible de desentrañar. Se asume que su *perspectiva de larga duración* tiene su raigambre no sólo en aspectos estructurales de nuestra sociedad, sino también en la intensidad y frecuencia de los hechos violentos que lo han llevado a su sutil incorporación en la vida cotidiana, y aún más, a la indiferencia, con el agravante de que la escuela se ha venido convirtiendo en una de las instituciones reproductora, por momentos en generadora y más recientemente en víctima de la violencia.

Podría decirse entonces que muchas generaciones de colombianos son hijos de la violencia, y en consecuencia, su socialización ha estado vinculada a los valores de la guerra, y en las dos últimas décadas a la ilegalidad, la corrupción y el poder de las armas.

En este contexto, pueden haber dos tendencias de los estudios producidos sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas durante la década de los 90. 1) Estudios en el ámbito de la cultura escolar: son aquellas investigaciones que posibilitan hacer visible la violencia en la escuela, tanto en su condición de reproductora como de productora de violencia; así como aquellas investigaciones que intentan capturar los conocimientos pedagógicos y sociales que se generan en las comunidades educativas que intentan hacer resistencia a la violencia. 2) Impacto de la violencia social en la escuela. Se refiere

a aquellas investigaciones que se producen básicamente a partir de la crisis económica de 1999, la agudización de la crisis social y el conflicto armado interno. Su interés es el de estudiar cómo la violencia social, el conflicto armado interno y el consecuente fenómeno del desplazamiento afectan la escuela.

ESTUDIOS EN EL ÁMBITO DE LA CULTURA ESCOLAR

Algunos de estos estudios están enmarcados en la discusión académica que se produce a principios de la década de los 90, alrededor de la necesidad de clarificar y delimitar los conceptos de violencia y maltrato, con el fin de no pasar por alto las manifestaciones sutiles y simbólicas de la violencia y sus terribles secuelas psicológicas. En tal sentido, se llega al acuerdo de que

“El maltrato infantil incluye todas aquellas faltas de cuidado, atención y amor que afectan el desarrollo integral y todas las injusticias que contra los niños, niñas y adolescentes se ejercen por parte de sus padres, maestros, familiares, cuidadores, vecinos, comunidad en general y el Estado, como responsables de la protección de sus derechos.” (Mejía de Camargo y col, 1997).

El concepto de maltrato infantil, amplía el espectro y hace complejas las investigaciones sobre violencia escolar en la medida en que posibilita ver más allá de los actos que ocasionan la muerte o lesionan la integridad física y moral de los diversos actores escolares. Además permite avanzar en: 1) la identificación de su presencia, expresiones y comportamiento, 2) el análisis de la relación entre lo particular, lo micro, lo cotidiano y lo general, lo macro, lo estructural de la violencia escolar y, 3) la comprensión de los factores y situaciones a los que aparece asociada la violencia escolar, las relaciones sociales y los significados culturales presentes en los actos violentos, los nichos y dinámicas sociales que la fertilizan y dan vida, sus actores y elementos constitutivos.

Para algunos expertos, el concepto de maltrato infantil, dificulta la comprensión del fenómeno de la violencia escolar focalizando en actores (padres, maestros, familiares, cuidadores, vecinos, comunidad en general y el Estado) la responsabilidad de la protección o vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, impidiendo ver los diferentes tipos de violencia que se ejercen entre los niños y los adolescentes, de los niños y adolescentes a los docentes y directivas escolares y en general los conflictos que se generan entre los diversos actores en la interacción escolar.

En este contexto teórico y en las tensiones y complementariedades que generan los conceptos de violencia y maltrato infantil y desde la perspectiva de la escuela como reproductora y productora de violencia, aparecen varios estudios desarrollados en escuelas secundarias, primarias, jardines infantiles y en programas de educación inicial, que desde una postura cualitativa, corroboran y muestran la violencia que opera en la escuela, entre los diversos actores escolares, sus causas, diversas manifestaciones, formas y dinámicas.

Por su carácter nacional y nivel de análisis sobre la manera como se organiza y estructura la escuela y sus vinculaciones con la violencia escolar se resaltan estudios como: *“La escuela violenta”*, Parra Sandoval y col (1992) quien afirma:

“Dos fenómenos escolares son vitales para la comprensión de la violencia escolar: la formación de los valores relacionados con la tolerancia social, la habilidad de vivir con el diferente, el respeto de las diferencias culturales, raciales, religiosas, políticas, culturales y unida a ella la capacidad de resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación. El segundo fenómeno apunta a la organización de la justicia dentro del mundo escolar, instancia a la que se acude para resolver conflictos. El estudio muestra que ambos fenómenos son extremadamente débiles en la vida cotidiana de la escuela colombiana, que la tolerancia se enseña verbalmente pero no se practica, que los mecanismos de justicia son inexistentes o insuficientes y que el poder se ejerce más bien de manera autoritaria e inapelable. Cuando estos dos Inter-mediadores del poder (la tolerancia y la justicia) fallan en el cumplimiento de sus funciones, los conflictos se resuelven por medio de

la fuerza, de la violencia. La escuela se convierte así en una escuela de violencia y no en lo que debería ser violencia en una sociedad : una cultura alternativa de la violencia social, una escuela de paz, de vida democrática. Lo que se ha dado en llamar la “debilidad de las instituciones” comienza en la escuela.”

En esta misma perspectiva y como otra de las caras de la manera como se organiza y estructura la escuela y sus consecuencias en la reproducción y producción de la violencia escolar, el “*Proyecto de investigación regional sobre calidad de la educación básica –PIRCEB –*”, (Fundación FES, 1994)⁷, recogido por Cajiao (1995), en el texto “*Poder y justicia en la escuela colombiana*”, se enfatiza en el poder absoluto del maestro, utilizado como mecanismo para operar la justicia en la escuela:

“El maestro de escuela, el educador, representa antes que nada, la autoridad. Antes que nada, pues este rol se sobrepone al conocimiento que se impone con autoridad; a las normas formales que son siempre interpretadas por él; y a los usos y costumbres recibidos por los niños de sus familias y de sus grupos culturales, que en la escuela son re-codificados bajo un juicio moral de lo que está bien y está mal. Es esto lo que la tradición le ha heredado a los maestros y que a pesar de la renovación del discurso pedagógico, ético y epistemológico sigue siendo de una persistencia muy notoria” (p. 41).

Asimismo, Camargo, 1996 en el ensayo “*En la escuela, semillas de violencia*”, muestra las formas de como se reproduce y produce simbólicamente la violencia en la escuela:

“en la institución educativa se presentan eventos, relaciones y situaciones donde se expresan semillas de violencia en cuanto reflejan lo que la violencia misma significa: hacer justicia por la propia mano,

⁷ En el marco de este proyecto se realizan y publican 23 estudios de caso, encaminados a comprender el papel que cumple la escuela en la formación de ciudadanos desde la indagación sobre la manera como se presentan los fenómenos de la autoridad-poder, tolerancia-discriminación, justicia y violencia en la vida cotidiana de escuelas básicas de todo el país.

aniquilar al diferente, usar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver conflictos. Por supuesto, en la escuela no se mata de manera generalizada, aunque también ello haya pasado o eventualmente suceda, pero en términos de desarrollo personal y social, de generación de oportunidades, de reconocimiento del otro; también se aniquila, se afectan de manera negativa los proyectos de vida, las relaciones interpersonales, las visiones de sociedad y sus posibilidades de construcción y por ende, las maneras de vivir en los ámbitos público y privado.” (p. 7)

Por su parte, Castañeda Bernal (1996) en *“Colombia país y escuela en conflicto”*, afirma que para comprender el fenómeno de la violencia y su relación con la escuela, es necesario desentrañar los mecanismos y dinámicas de la manera como operan el poder, el conocimiento y el deseo, considerados como los nudos del conflicto en la cultura escolar:

“La configuración institucional y la organización social de la escuela en Colombia han posibilitado que el poder opere bajo las formas del control, la homogeneización y la reproducción, acompañado de la concentración de su ejercicio en “micro-poderes” ubicados en personas, grupos o estamentos de la institución escolar, que al no ser cohesionados o integrados por sistemas, instancias o mecanismos de justicia sólidos, fertilizan el terreno de la violencia...”

El conocimiento, porque en la escuela colombiana el manejo que se hace del poder se cuele en la relación que se establece con el conocimiento en la medida en que éste, al tener un énfasis distributivo y no generativo, se hace susceptible al autoritarismo, la discriminación y la exclusión, como mecanismos que reproducen y engendran violencia...

El deseo, dado que en la escuela se sobrepone el «deber» al «querer» porque usualmente otras dimensiones del ser humano diferentes a las cognitivas como la sensibilidad, la voluntad, el cuerpo, la sexualidad no tienen espacio y cuando lo tienen se curricularizan, o se privilegia de manera rígida el cumplimiento de la norma o el currículo por encima de los anhelos, las necesidades o los deseos de los alumnos e incluso de los maestros...

La naturaleza de la relación escolar con el poder, el conocimiento y el deseo se entrecruzan y se refuerzan perversamente entre sí y con las múltiples violencias del país, haciendo que se construya una cultura escolar que entra en el espiral de la violencia nacional, perdiendo la escuela su potencia como espacio de resistencia y resignificación cultural de este conflicto social”.

Otros estudios como el de Parra, Castaño y Cruz, 1998, muestran que el contenido central de las narraciones que hacen los niños sobre su vida en la familia, en la escuela y en su vida cotidiana están atravesadas por la violencia. Asimismo, la investigación de Jimeno, Roldán y col (1998), intenta explorar los eventos y relaciones de violencia ocurridas en colegios oficiales del Distrito Capital, con el fin de precisar un marco posible de acciones para la elaboración de un modelo de intervención. El estudio concluye que

“la vida de la escuela se ve en buena medida condicionada por la precariedad en la comunicación y en las relaciones que se desarrollan entre sus integrantes, las cuales están cruzadas por la hostilidad, donde convergen varias manifestaciones de violencia, vinculadas a la dificultad para resolver los conflictos entre los actores escolares, a la influencia de las condiciones ambientales y la participación escolar, a los problemas en la relación pedagógica y a las relaciones conflictivas de la familia y el barrio con la escuela”

En el marco del proyecto nacional Cucli-Cucli, desarrollado por Colciencias para promover el desarrollo de la ciencia en las escuelas, García (1995), lleva a cabo el estudio sobre *“Actitudes, imaginarios y valores de los niños y las niñas que asisten a la escuela básica, en torno a la violencia”*, cuyo producto fue un instrumento para medir en el ámbito escolar dichos aspectos. Este estudio fue la línea de base para que en 1998 se iniciara el proyecto *“Niños y niñas constructores de paz”* (CINDE y col, 2002), que articula componentes metodológicos de carácter cualitativo y cuantitativo, así como la investigación con la intervención social en las escuelas, inicialmente de Manizales, luego en el eje cafetero y ahora en varias regiones del país. Como resultados principales pueden destacarse:

“1) transformaciones sustantivas en las actitudes de los niños y las niñas en torno a la violencia: reducción de comportamientos agresivos, mejoramiento del auto-concepto, de la capacidad de recibir y dar afecto y reducción de las inequidades de género, etnia, religión e ideas; 2) transformaciones en los imaginarios de los niños y las niñas: circulación de símbolos asociados a la vida y la paz, mejoramiento en la capacidad creativa de los niños y las niñas, introducción de nuevas formas de resolución de conflictos; 3) transformaciones en los valores de justicia, respeto y responsabilidad hacia formas más autónomas: referentes menos individualizados y culturales de la acción, mejores formas de participación y ejercicio del juicio racional, aumento de la conciencia ciudadana y de la necesidad de construir democracia.”

Con relación a la educación para la democracia y la formación de valores ciudadanos en la escuelas, vale destacar los estudios promovidos y apoyados por el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, que van desde Estados del Arte sobre la temática, hasta estudios de caso. A esta gama pertenece, el texto *“Apuntes para un estado del Arte”*, Mejía y Restrepo 1997, que orienta conceptual y metodológicamente algunos de los estudios que se realizan sobre esta temática, al igual que las experiencias pedagógicas que se implementan en algunas escuelas del país.

La influencia más fuerte puede verse en Aguilar y Betancourt (2000) quienes estudian el proceso de construcción de cultura democrática en cuatro instituciones educativas de Bogotá, concluyendo:

“que la democracia en la escuela debe estudiarse más allá de la instauración y puesta en marcha de los gobiernos escolares, abarcando las formas de regulación escolar cotidiana, los ambientes educativos que configuran las relaciones de poder y las relaciones sociales en el espacio escolar. Proponen que algunas de las condiciones de realización de la cultura democrática, implica asumir los valores democráticos como principios orientadores de convivencia, crear y poner en marcha dispositivos democráticos para la aplicación de la justicia y transformación de los conflictos, reconocer a todos los actores escolares como sujetos de derechos, negociar y construir colectivamente las normas, generar espacios para la participación, reinventar el sentido de la comunicación en la escuela y promover

actitudes y comportamientos ético-políticos que conlleven al aprendizaje de la ciudadanía en/y desde la escuela”.

En esta misma línea, Cubides y col. (2001), realizan el estudio “*Gobierno Escolar y educación ciudadana*”. Dicho estudio se llevó a cabo en escuelas de diversa naturaleza de la ciudad de Bogotá. Pretendía establecer hasta dónde realmente el Gobierno Escolar ha contribuido a la construcción de ambientes verdaderamente democráticos y posibilitadores de dicha formación. Como conclusión general del estudio, además de plantear elaboraciones críticas relacionadas con el funcionamiento del Gobierno Escolar, plantean:

“que en términos de formación ciudadana, el enfoque predominante en las experiencias estudiadas, explícita o implícitamente, es la versión liberal más ortodoxa y recortada que considera la ciudadanía como estatus, al hacer énfasis en el ejercicio de derechos y en la ausencia de toda obligación de participar en la vida pública. Concepción al mismo tiempo individualista, pues parte de considerar la primacía moral de la persona sobre la colectividad, e igualitarista al conferir a todos los individuos la misma condición moral. Sin embargo, dentro de la heterogeneidad de prácticas políticas y de circunstancias de los Sujetos se insinúan otras posibilidades de actuación pública que pueden conformarse como modalidades ampliadas y diversas de ciudadanía”.

Con respecto a la resolución de los conflictos en el ámbito escolar, se producen algunos análisis conceptuales y ensayos que marcan las pautas investigativas y de intervención en las escuelas, como los escritos de Bonilla y col (1995), Robayo, G. (s.f) y Vargas, (s.f).

Desde esta perspectiva, Betancourt y Aguilar (2002), llevan a cabo la sistematización de 10 experiencias innovadoras en tratamiento y transformación de los conflictos en escuelas públicas y privadas de diversos estratos socioeconómicos. Como aspectos centrales de la sistematización resaltan que estas experiencias:

“son bastante heterogéneas, en tanto surgen como resultado de un conjunto de circunstancias que van desde una respuesta creativa a la exacerbación de la violencia escolar, hasta considerarse un producto de materialización de un ambiente escolar democrático proyectado

desde concepciones innovadoras de la práctica pedagógica. Asimismo encuentran que estas experiencias necesitan de un impulsador que aporte las ideas básicas y de un equipo de docentes que las acoja y las ponga en práctica, ubicándose el tratamiento del conflicto escolar bien como un asunto central de la escuela, cuando es el eje del PEI, o marginal cuando no cruza la totalidad de la institución escolar, sino que se ubica como una actividad extracurricular. Los mecanismos y estrategias para resolver los conflictos integran un conjunto de acciones que se estructuran en varios procesos: a la constitución de constructos simbólicos que le dan un fundamento cognitivo, ético y pragmático a la institucionalización del Ethos de la convivencia en la escuela y en su entorno social; a la creación de espacios propios para la resolución de conflictos; a la realización de eventos de encuentro entre los actores en conflicto y a la promoción de formas de comunicación, y al diseño y aplicación de nuevas estrategias de construcción del conocimiento.”

En los estudios mencionados, a pesar de que no se aborda de manera directa la discusión sobre el concepto de violencia escolar, aportan información sobre la manera como entran a la escuela y son incorporadas en la cultura escolar las políticas educativas y la legislación escolar que busca generar desde y para la escuela una cultura de la paz, básicamente desde dos perspectivas: la formación en valores para la convivencia social democrática y el intento por transformar la organización, estructura y dinámicas escolares. No obstante el avance y la comprensión del fenómeno, faltan estudios nacionales que den cuenta de los resultados de dichas políticas en la reducción de la violencia en las escuelas y su impacto social, en términos de la transferencia personal y social de los resultados de la formación en otros ámbitos diferentes a la escuela, y en la cultura de las comunidades donde se ubican las instituciones educativas.

IMPACTO DE LA VIOLENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA

Las múltiples violencias a las que están expuestas cotidianamente las escuelas: conflicto armado, delincuencia, pandillismo, prostitución,

consumo y tráfico de sustancias psicoactivas, vulneran y ponen en riesgo la seguridad y la vida de sus diversos actores.

Sobre la influencia del conflicto armado en la escuela, Morales 1999, afirma:

“particularmente en las zonas de conflicto armado se vulnera el derecho a la educación de los niños y jóvenes en tanto la guerra y la vinculación a los grupos armados se convierte en una actitud habitual de la comunidad que hace que los niños generen una conducta en la que aumenta su disposición a dejar la escuela y convertirse no sólo en víctimas sino también en actores del conflicto”.

El estudio más representativo y específico sobre esta temática es: *“Impacto de la guerra en el sistema educativo”* (González, 2002), donde se plantean y se comprueban las hipótesis según las cuales: 1) el conflicto interno armado está incidiendo negativamente en todo el sistema educativo, 2) todos los indicadores educativos se deterioraron por el conflicto, 3) la mayor incidencia del conflicto se registra en los indicadores de deserción, 4) la respuesta a esta problemática debe ser desde la promoción de la Cultura de Paz y No violencia.

Como contexto del estudio, el autor en mención resalta el impacto del conflicto armado interno sobre los derechos humanos a través de los siguientes datos:

CUADRO 2 – Los derechos humanos en la guerra: impacto del conflicto armado interno

Muertes 1983-2000	200.000
Huérfanos menores 18 años:	550.000
Viudas	99.000
Desplazados 1990 -2002	2.500.000
Niños/ninãs desplazadas	1.300.000
Retiro obligado de la escuela	800.000

Fuente: CODHES, 2002. Página web: www.codhes.org.co

Asegura además que actualmente ocurren 15 asesinatos políticos y 1.000 desplazados por día, un secuestro cada tres horas y tres

desaparecidos cada semana. Además, en 600 municipios hay presencia guerrillera y en 300 presencia paramilitar. 160 municipios están minados y 250 alcaldes han renunciado. Entre 1996 y el 2000 ocurrieron masacres en 150 municipios y entre 1998 y el 2002 hubo tomas de población y actos de guerra en 800 municipios

En cuanto a la incidencia negativa del conflicto armado interno en todo el sistema educativo, González (op.cit), afirma que la escuela es víctima de la violencia tanto por la agresión y la muerte que ejerce el conflicto armado sobre los niños docentes y padres de familia como por la expropiación a la que es sometida⁸.

Según la Federación Colombiana de Educadores –FECODE – durante los últimos 10 años han sido asesinados aproximadamente 520 educadores, más de 2000 amenazados y más de 100 desplazados en todo el país. En los últimos 3 años (1999-2002) fueron asesinados 143 maestros, de los cuales el 14% eran mujeres. Los homicidios ocurrieron en 99 municipios, casi todos de menos de 500.000 habitantes localizados en su mayoría en los departamentos de Antioquia (30 municipios), Nariño (8 municipios) Cesar (7 municipios), Cauca (6 municipios) y Caldas (4 municipios). En el año 2002 han sido asesinados 59 educadores, y actualmente se encuentran 22 educadores secuestrados y desaparecidos. Con relación a los niños y jóvenes: de 6.000 a 8.000 están vinculados a grupos armados, de los cuales el 11% estaba escolarizado.

Según González (op.cit.), en lo que se refiere al deterioro de los indicadores escolares, en la cobertura educativa se observa que en los departamentos más críticos por las diversas modalidades de violencia asociada al conflicto armado interno, se ha contrarrestado en buena medida el impacto en la cobertura total, a la par que se presentan reacomodos intra escuelas por ampliación de cupos para desplazados, se produce migración neta desde zonas rurales de escolaridad baja y trabajo infantil alto. Frente a los asesinatos o pérdida del maestro operan reasignaciones de los alumnos mientras se hace el reemplazo.

⁸ Durante la violencia de la década de los 50, se convirtieron las escuelas en cuarteles militares y actualmente son utilizadas como campamentos para albergar a las personas desplazadas por la violencia.

Durante este año se han reportado casos como el del municipio de El Salado (Bolívar) donde los docentes de la única escuela huyeron hace 4 meses por amenaza de muerte y una alumna de 12 años ha asumido ser la maestra de sus compañeros. (Muñoz, 2002).

Con relación a la deserción escolar, los deterioros en deserción o reprobación son mayores donde se han presentado agresiones graves a maestros (pérdida por asesinato, secuestro o desaparición). En municipios con agresión a docentes es mayor la deserción: 8.42 sin agresión y 9.75 o 10.09 con agresión baja o alta. Cuando crece el nivel de agresión crece la deserción. Para 1999, el impacto de las masacres, que por su naturaleza afectan la vida de toda la comunidad, incrementan la deserción y la repetición: en 663 municipios sin masacres la tasa de deserción es de 8.22; con 1 a 3 sube a 9.79; más de 5 sube a 10.77. Sobre el impacto del desplazamiento en los municipios expulsores y receptores, la deserción es mayor en los municipios expulsores de desplazados y crece con el nivel de expulsión: baja 8.78; media 10.13; alta 11.54. En municipios receptores de desplazados, no es significativo el impacto del desplazamiento en la deserción. El fenómeno de la deserción es mayor en municipios pequeños: de menos de 50.000 habitantes, es de 8.81; decrece progresivamente según tamaño. Asimismo, en los municipios con presencia de guerrilla (564) se registra mayor deserción (10.05) que en los que tienen presencia paramilitar (273 municipios) con 9.57 tasa de deserción. (González, op. cit.).

Sobre el impacto de otros tipos de violencia en la escuela: delincuencia, pandillismo, prostitución, consumo y tráfico de sustancias psicoactivas, el problema adquiere fundamentalmente un carácter urbano. Aunque no existen estadísticas que den cuenta de la magnitud de estos fenómenos, ni investigaciones específicas que busquen comprender o explicar estas problemáticas y sus posibles vinculaciones con la escuela, existen estudios de caso, fundamentalmente sobre el fenómeno de las pandillas, los cuales, de una u otra manera hacen referencia a la escuela, en la medida en que esta se convierte para bien o para mal en referente importante de los jóvenes pandilleros, Salazar, 1995; Ardila, 1996; Perea, 1998, Pérez y Mejía, 1996.

La investigación sobre deserción escolar realizada en 9 escuelas públicas, ubicadas en zonas marginales urbanas de la ciudad de Bogotá, muestran además que

“es usual que muchos de los jóvenes desertores de las escuelas de los sectores marginales de la ciudad, se ubiquen en las fronteras de la escuela, formando parte de las pandillas juveniles que amedrentan a los docentes y a los alumnos, o que comercian con sustancias psicoactivas ilícitas con los jóvenes y niños que antes fueron sus compañeros. Además, los alumnos que asisten a las instituciones escolares tienen una vida paralela a la escuela que ésta desconoce. Algunos de ellos forman parte de pandillas juveniles dedicadas al robo y al atraco callejero, otros ejercen la prostitución, la gran mayoría trabajan en actividades informales legales y no legales. En las mismas escuelas hay redes de distribución de drogas psicoactivas y en los lugares más inseguros de la ciudad, los alumnos están armados como medio de defensa y sobrevivencia.. En muchos casos, estas situaciones no pueden ser controladas por las directivas escolares, quienes acuden a la policía para que realicen allanamientos a las escuelas, se decomisen armas y sustancias psicoactivas e impongan la ley y el orden.” (Castañeda, Díaz y col., 2002).

Por otra parte, las agresiones a la escuela, a los alumnos y docentes por parte de los grupos de delincuencia común son muy usuales. El robo de computadoras y otros equipos de las escuelas son una realidad cotidiana en casi todas las ciudades del país, así como los atracos, amenazas y extorsiones a los docentes y a los alumnos.

Las noticias emitidas por los medios de comunicación reportan que en las zonas rurales las autodefensas y la guerrilla obligan a los jóvenes y en ocasiones a los niños a que abandonen la escuela para formar parte de sus filas. De igual manera en las zonas urbanas más marginales, las escuelas, los niños y los jóvenes se encuentran entre tres guerras, donde las pandillas, la guerrilla y los paramilitares se disputan su reclutamiento, el cual en ocasiones es obligado y en muchos de los casos voluntario.

Finalmente, cabe destacar el *kit* de documentos “*Educación para la democracia*”, (UNICEF, 1999) que aunque no es un estudio, busca fomentar la discusión sobre la educación para la democracia y servir de base para que en el contexto de la región de América Latina y el Caribe se generen acciones concretas a nivel de cada país.

4. ACCIONES

POLÍTICAS NACIONALES Y LOCALES

A pesar de existir en el país una serie de documentos de políticas nacionales, departamentales y distritales, expresados en escritos oficiales y disposiciones legales: leyes, decretos, resoluciones, directivas presidenciales y ministeriales, que buscan contrarrestar la violencia en las escuelas; al hacer un análisis detallado, no es posible afirmar que la literatura existente se constituya en política pública.

Si entendemos las políticas públicas a la manera de Vargas, 1999, como:

“El conjunto de toma de posiciones que involucran una o varias instituciones estatales (simultánea o secuencialmente). Pero igualmente significa la materialización de las decisiones tomadas en términos de acciones que producen resultados sobre la situación problemática y los actores involucradas con la misma.”

Se ratifica que la documentación disponible no cumple con estos requerimientos. Más bien, se limita al marco legal, a plantear orientaciones y acciones que en ocasiones se convierte en letra muerta o en buenas intenciones, por lo cual posibilita abrir el análisis y la discusión sobre la evaluación de las políticas públicas. Hecha la salvedad, a continuación se mencionará el marco legal de las políticas.

Con relación al currículo, y como ya se había mencionado, a través de la resolución 2343 del 5 de julio de 1996, el MEN adoptó un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio educativo y estableció los logros curriculares para la

educación formal. La educación para la convivencia, aparece mencionada allí, desde la propia presentación de la resolución:

“Construir un nuevo ciudadano en un desafío insoluble ligado con la educación”

Si bien existe una asignatura de “educación ética y valores humanos” y otra de “ciencias sociales, historia, geografía y constitución política y democrática” que especifican la formación en valores y ciudadanía, en aras de una formación integral del alumno, en todas las asignaturas está presente la aspiración de la formación ética y ciudadana. Asimismo en los grados primero, segundo y tercero de educación básica aparece fuertemente mencionada la participación como forma de ubicación y apropiación del mundo; la familiarización con tradiciones y ritos como formas de construir la identidad cultural; el respeto por la diferencia y el sentido de responsabilidad con el entorno y el cuidado y protección del medio ambiente.

Como precisión de la resolución 2343, el Decreto 0230 de febrero 11 del 2002, establece que:

“En virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la ley 115 de 1994, los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal, gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. Por lo tanto el currículo adoptado por cada establecimiento educativo, debe ajustarse a los siguientes parámetros:

- a. Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994.
- b. Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional.

c. Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional”

En dicho decreto, la Educación ética y valores y las ciencias sociales, conservan el carácter de áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento.

Con relación a la organización social de la escuela, de acuerdo con la Ley General de Educación, el MEN promueve con carácter de obligatoriedad y como política, la convivencia escolar y los gobiernos escolares como mecanismos de participación y formación de ciudadanos.

El manual de convivencia es el documento a través del cual se reglamenta la convivencia social en la escuela y el gobierno escolar es el instrumento que la materializa. Las instancias de participación de los diversos actores de la escuela son: para los alumnos, los consejos estudiantiles y la figura de los personeros estudiantiles que son elegidos entre los alumnos de los últimos grados y quienes como representantes de los alumnos deben trabajar con los consejos estudiantiles para construir escenarios de respeto y promoción de los derechos humanos en la escuela. Para los docentes, las instancias de participación son el consejo académico y el gobierno escolar y, para los padres de familia, las asociaciones de padres de familia. Por su parte, el directivo docente y los representantes de los docentes, de los padres de familia y los alumnos forman parte del consejo directivo, instancia superior donde se toman las decisiones académicas, disciplinarias y administrativas de la escuela.

En la documentación recabada no se encontraron estudios nacionales sobre las dinámicas generadas en la escuela en la construcción y puesta en marcha del manual de convivencia, así como reportes sobre el acompañamiento y vigilancia por parte del MEN y las autoridades departamentales y municipales que permitan afirmar que en efecto estas medidas están funcionando en la práctica. Lo que se dice es que muchos de los manuales de convivencia son elaborados “contra tutelas” y que en el mejor de los casos, para su construcción son consultados todos los estamentos educativos, pero no se tienen en cuenta en el momento de decidir que se acuerda o no como reglamento escolar. (Cajiao, 2000)

Como disposiciones especiales para contrarrestar la violencia y sus consecuencias en la escuela, fundamentalmente las vinculadas al desplazamiento, existen el Decreto 173 de enero 26 de 1998, reglamentario de la ley 387, y el decreto 2562 de noviembre 25 de 2001, que establecen que al MEN y a las entidades del sector les corresponde atender a las poblaciones escolares desplazadas en las etapas de atención humanitaria de emergencia, de retorno y de reubicación o consolidación. Igualmente existe una reglamentación para incentivar a los docentes que trabajan en las zonas de conflicto⁹ y para proteger a los docentes amenazados y desplazados, cuando su vida e integridad física están en riesgo.

En cuanto a las políticas locales, por lo general, una vez reconocida la gravedad y agudización del problema de la violencia en/y hacia las escuelas, empiezan a aparecer una serie de acciones, de respuestas, muchas veces a situaciones coyunturales, a momentos críticos, que van transformándose en programas, los que a su vez van constituyéndose en elementos de política, con lo cual podría afirmarse que más que políticas, existen programas, proyectos o acciones puntuales en las escuelas.

Por tanto, dado que la información disponible es variada, dispersa y se limita en el mejor de los casos a la formulación legal de la política, es arriesgado clasificarla como tal. Esta afirmación se sustenta en el postulado a través del cual se argumenta que:

“Las políticas públicas comprenden varios aspectos: identificación del problema, formulación de la solución, toma de decisiones, aplicación de la acción y evaluación de los resultados, lo que quiere decir que el documento o documentos públicos en los cuales se expresa una intencionalidad de gobierno o de Estado, o la norma o normas que rigen una acción, son sólo una parte de la política pública, la cual tiene sentido si se ve reflejada en acciones o resultados”. (Meny y Thoenig, 1992)

Desde esta concepción de las políticas públicas, el vacío documental es evidente. Estarían por realizarse estudios que evalúen

⁹ Decreto 0707 de abril 17 del 1996

el impacto de las políticas públicas y en general de los programas, proyectos e iniciativas escolares que intentan hacerle frente a la violencia en las escuelas. La literatura disponible en este campo da cuenta de la sistematización de experiencias puntuales y de estudios de caso, que bajo la concepción de lecciones aprendidas aportan a la comprensión del fenómeno y arriesgan algunas recomendaciones para tenerse en cuenta en escenarios similares a donde fueron producidas.

PROGRAMAS E INICIATIVAS LOCALES

El universo documental encontrado bajo la categoría “acciones emprendidas para contrarrestar la violencia en las escuelas”, – incluyendo aquí proyectos, programas e iniciativas institucionales de carácter escolar –, lo constituye 297 títulos que corresponden a artículos publicados en libros, revistas, boletines; a documentos inéditos: informes técnicos, ponencias, documentos de trabajo; textos monográficos: libros, boletines, folletos y materiales educativos.¹⁰

Dado el volumen de la información y las limitaciones de espacio para hacer referencia específica a cada uno de los 297 documentos, se hizo una clasificación por tendencias temáticas generales, puntualizadas en los contenidos y/o estrategias específicas a las que se refiere, organizadas cronológicamente en tres categorías que corresponden a hechos cruciales que marcan la tendencia educativa y social del país en la década de los 90: antes de la sanción de la Ley General de Educación en 1994, y en el momento en que se profundizó la crisis social, política y económica del país y se agudizó el conflicto armado interno en 1999.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las tendencias temáticas haciendo mención a aquellas experiencias que reportan datos de evaluaciones de impacto o estudios de caso cuya lectura interpretativa o procesos de sistematización aportan información sobre lecciones aprendidas de la acción que pueden ser aplicadas a gran escala o en contextos similares a donde tuvieron lugar.

¹⁰ No se incluyeron las tesis de grado porque se consideró que muchas de las temáticas abordadas estaban subsumidas en las diversas categorías del universo documental.

CUADRO 3 – Distribución documental según tendencia temática y cronología

Tendencias temáticas –Categorías–	Contenidos y/o Estrategias	Cronología			Total documentos por temática.	Porcentaje documentos por temática
		90-94	95-99	00-02		
Desarrollo personal –Lúdica, Arte y Sensibilidad–	<ul style="list-style-type: none"> • Danza • Música • Teatro • Juego • Talleres 	1	1 2 3 4 3	2 2 5 2	36	12,12%
Construcción de ciudadanía y participación social y política	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos • Participación • Formación en valores • Formación de líderes 	9 12 20	21 18 79 10	17 26 6 9	253	85.18%
Concursos, premios e incentivos	<ul style="list-style-type: none"> • Buen trato • PEI sobresalientes 		11 6		8	2.69%
TOTAL DOCUMENTOS		53	159	85	297	100%

Desarrollo personal: lúdica, arte y sensibilidad

Esta categoría centra la acción en formar para promover la cultura de la paz y no la violencia, partiendo de trabajar la convivencia y el respeto por el otro, a partir de aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos.

Como experiencias significativas de esta Categoría se destacan las siguientes experiencias:

“*Colegio del Cuerpo*”, (Restrepo y Delieuvin, 2000). Busca desde 1993, a través de la formación en danza contemporánea y disciplinas afines al mundo de las artes escénicas, generar una comprensión renovada de la dimensión corporal, como elemento constitutivo esencial de la condición y la expresión humanas y como factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Como espacio cultural y educativo –plural y democrático–, actualmente ofrece alrededor de 300 niños y jóvenes desplazados por la violencia y que estudian en escuelas de entornos violentos ubicados en la ciudad de Cartagena de Indias, una oportunidad de construcción

de una nueva ética del cuerpo, ligada a la elaboración de unas búsquedas estéticas y artísticas, asociadas a su vez con el acontecer contemporáneo de la cultura y de la vida social, política y económica. Como resultados de la evaluación de esta experiencia se reporta:

“creación de una nueva conciencia sobre el carácter sagrado del cuerpo humano, y por ende, de la vida; estímulo de la autoestima, condición indispensable para lograr el respeto hacia los demás, extracción de los jóvenes y los niños de los riesgos de la violencia; propuestas alternativas de realización espiritual y material; estímulo de la creatividad y del instinto de preservar la vida; integración entre las diferentes capas sociales; promoción de la tolerancia y el respeto que contribuyen a la resolución pacífica de los conflictos; desarrollo de la dignidad y orgullo hacia las tradiciones y las culturas locales; creación de nuevos escenarios donde se puede participar de la dinámica social, política productiva y cultural de la ciudad.” (Restrepo, 2001).

“*Red de escuelas y Bandas de música de Medellín. Semillero de paz*”, (Ocampo, 2001). Desde 1996 el programa de orquestas sinfónicas escolares de Medellín, se constituye en una experiencia de promoción social para 2.000 niños y jóvenes escolarizados, a través de la formación musical, con una dinámica social, cultural y educativa, llevada a cabo en escuelas ubicadas en 20 barrios populares de Medellín, en particular los más afectados por la violencia y la destrucción de su tejido social. Como principales logros se reportan:

“la constitución de la red de escuelas y bandas de música escolares de Medellín, el programa de orquestas sinfónicas de Medellín, además de las escuelas y bandas y la primera orquesta sinfónica infantil de Colombia. Con relación al efecto sobre los niños se dice que cerca del 80% de los niños se visibiliza en un futuro como una persona dedicada a la música. Las mayores aspiraciones de los estudiantes son: Participar en la sinfónica (38%), estudiar música (25%) y aprender a tocar un instrumento (17%); la mayoría de los niños y los jóvenes (72%) reconoce que la participación en el programa es una responsabilidad, mientras que otro grupo menor (18%) lo define como una ocupación del tiempo libre. Con respecto a los padres: la

mayoría ha notado cambios en el comportamiento de los hijos vinculados al programa en relación con aquellos que no lo están. El cambio más notorio que se manifiesta es la sociabilidad de sus hijos; mientras otros anotan un mejor desempeño académico y actitudes más pacíficas. Se observa una significativa mejoría en las relaciones entre padres e hijos. Cerca de la mitad de los padres (50%) destaca que las escuelas de música constituyen un buen sitio para la formación de sus hijos; otros (12%) las identifican como un lugar de esparcimiento y de diversión; y otros (38%) les asignan ambos atributos. La mayoría de los líderes coinciden en el aporte que se brinda a la paz y a la convivencia de su sector; reconocen que el programa ha servido como medio para fortalecer la participación comunitaria; afirman que el programa es una posibilidad para que los niños y los jóvenes no piensen en “alternativas poco aconsejables”. Consideran que existe en los niños una inclinación hacia la música, al punto que se ha convertido en una necesidad social.”

“*Teatro, Juego y talleres*” (ABACOM, 2002). La tendencia de las experiencias que utilizan como estrategias pedagógicas el arte, básicamente el teatro, el juego y los talleres con niños y maestros, se estructuran alrededor de la necesidad de formar y/o reconstruir emocional y afectivamente a los niños y jóvenes afectados por la violencia o el maltrato. En términos generales, en estas experiencias, la formación es entendida como aquellas acciones que conducen a fomentar en la escuela valores, principios y prácticas para vivir en paz, mientras que la reconstrucción, tiene que ver con el apoyo psicológico y social a los niños y jóvenes que de manera directa han sido víctimas del maltrato y la guerra. Este tipo de experiencias proponen metodologías de trabajo pedagógico básicamente con docentes y alumnos. Además aportan como producto de sus experiencias; metodologías de trabajo y materiales educativos, para ser utilizados en ambientes lúdicos y dinámicas de trabajo grupal.

Algunas de las metodologías y materiales educativos probados y evaluados son: “*Caja de herramientas Vida de maestro*”, (Rodríguez y col., 2000), conformado por un set de videos y libros para capacitar a los docentes en la formación de valores, desde la perspectiva Kohlbergiana de los dilemas éticos. “*Ahora: acercamiento lúdico a los valores*

de la convivencia” (Universidad de los Llanos, Colciencias 2001), que busca a través del juego de roles desarrollar una estrategia pedagógica para la enseñanza de los valores. El video documental *“escuela y desplazamiento”* (MEN, 2002), propone la metodología de talleres para ser trabajados en escenarios escolares receptores de poblaciones en situación de desplazamiento. *“Formar para la paz en los escenarios educativos”*, (Cinde y col 2002), conformado por cuatro documentos auto-instructivos: dirigidos a formadores y formadoras, a educadoras y educadores, a niños y niñas, y a padres y madres, diseñados con el fin de recuperar la voz de los niños y las niñas y legitimar su acción para desarrollar su competencia política y disminuir el comportamiento violento. *“Proyecto Ariadna: tejer hilos de paz”* (Cámara de Comercio de Bogotá, BID 1996): *Kit* de materiales educativos constituido por elementos simbólicos, conceptuales y de soporte metodológico para la resolución de conflictos en la escuela a través del arbitraje y la conciliación.

Construcción de ciudadanía y participación social y política

A esta categoría pertenece el mayor número de información, quizás porque aquí se ubican un gran número de PEI construidos alrededor de la formación en valores ciudadanos en la escuela, la resolución de conflictos y en general la educación para la democracia. Los principios que postulan la mayoría de las experiencias podrían resumirse en formar en la escuela para vivir juntos dentro de la diversidad, para la construcción de una ciudadanía consciente y activa y para ejercer la participación social y política; con particular acento en valores como la tolerancia, la solidaridad, la justicia y el reconocimiento de la diversidad no sólo cultural y étnica sino también social e intelectual.

Casi todas las experiencias propugnan y se fundamentan en propuestas de formación civilista y democrática, desde y para la escuela, como respuesta al autoritarismo endilgado a la escuela en diversos estudios. En tal sentido, las experiencias buscan que las instituciones escolares sean portadoras de una cultura institucional, de unas rutinas y procedimientos que orienten las relaciones pedagógicas, la participación en la gestión escolar y las relaciones con la comunidad y sus entornos inmediatos.

Estas experiencias conciben a la escuela como lugar de interacciones múltiples y variadas que se construyen y reproducen continua y cotidianamente en todos los ámbitos de la vida escolar, especialmente en las relaciones pedagógicas, que encuentran en el aula su ámbito de concreción; en la gestión escolar cuyo ámbito propicio son los gobiernos escolares y los procesos e instancias de participación de cada uno de sus actores, y en las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Desde esta perspectiva las experiencias focalizan sus escenarios de intervención, cubriendo uno y en ocasiones todos los ámbitos, o haciendo combinaciones entre unos y otros. No obstante el énfasis o los énfasis de las experiencias, en su lectura transversal queda claro que fue necesario romper con el modelo educativo históricamente consolidado y portador de características y rutinas autoritarias y discriminantes, y tocar las relaciones de poder, las formas de interacción entre profesores y alumnos, la cultura de la escuela, el currículo, las actividades extracurriculares, los imaginarios sobre autoridad, poder, justicia y tolerancia, las actitudes de género y hacia las minorías étnicas, los juicios y valores y las prácticas individuales: grupales e institucionales.

En este contexto, como estrategias pedagógicas se lee en la documentación cuatro líneas de intervención: resolución de conflictos, participación, formación en valores, formación de líderes.

Resolución de conflictos: las experiencias que se refieren a la resolución de los conflictos, tienen como antecedentes la figura de la tutela, como mecanismo jurídico instaurado por la constitución de 1991 para garantizar los derechos fundamentales¹¹ y la Ley General de Educación que consagra la autonomía curricular, reglamenta la creación de los gobiernos escolares, y posibilita la asociación de los actores escolares para el ejercicio de sus derechos y deberes, para la

¹¹ La figura de la tutela prende la alarma de que algo no anda bien en el ejercicio del poder, la justicia y la autoridad de los docentes y las directivas, sin embargo, el mayor número de tutelas que se instauran en el país, son contra las instituciones escolares y las autoridades educativas.

construcción colectiva de las normas de convivencia, así como para la creación de instancias para resolver y tramitar los conflictos (Betancourt y Aguilar, op. cit.). Esto explica en parte que cronológicamente las experiencias que pertenecen a esta categoría se generen a partir de 1994 y en los años consecutivos.

Las lecciones aprendidas de las diez experiencias sistematizadas por Betancourt y Aguilar, op. cit, sugieren

“las maneras como se puede: afectar significativamente los constructos simbólicos sobre los que se sustentan actualmente los roles, las concepciones acerca del conflicto, las relaciones de convivencia, los conocimientos, así como los fundamentos éticos de la relación con el otro en el medio escolar. Para ellos las estrategias desarrolladas incorporan figuras como la mediación, espacios diversos para la negociación y la conciliación, activos procesos de comunicación, momentos de encuentro formal e informal de los actores del conflicto, espacios para la deliberación tanto pública como privada de los conflictos y en general la construcción de ambientes escolares democráticos, que reconocen activamente la diferencia, la diversidad y la pluralidad. Las nuevas formas de regulación escolar son modificadas en la medida en que se modifica la percepción de las concepciones regulativas fundamentadas en visiones punitivas para dar lugar a la constitución y apoderamiento de los sujetos escolares”.

Como estrategias para la resolución de los conflictos, aparece en la documentación la conciliación y negociación, expresada en el proyecto Ariatna y puesta en práctica en instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá, Cali, Medellín, Urabá, Cartagena y Barranquilla. Se reportan como resultados:

“mejora del clima institucional, sentido de pertenencia al grupo, introspección del sentido de corresponsabilidad, desarrollo de la autonomía, sentido del respeto por la dimensión del otro. Además, sirve como herramienta pedagógica para resolver los problemas de disciplina en la escuela, y replantea el estilo de relaciones de autoridad entre profesores y alumnos y en la comunidad educativa en general.”

Asimismo, aparecen en la literatura aquellas experiencias que trascienden las fronteras de la escuela y buscan negociar y conciliar con los grupos que ejercen violencia sobre las instituciones educativas. Tal es el caso del Liceo Alfredo Cock ubicado en la comuna Nororiental de Medellín que a través de su proyecto de convivencia en la escuela, realizara negociaciones y diálogos de convivencia con las milicias urbanas y las pandillas juveniles que ejercen violencia sobre el liceo, logrando acuerdos de convivencia, desarme de los jóvenes de la escuela que pertenecen a estos grupos, disminución de los hostigamientos violentos en contra del liceo y retorno de algunos jóvenes a la institución escolar.

Casos como estos se reportan en otras ciudades como Bogotá: Centro educativo Distrital la Concordia y Centro educativo Distrital Luis López de Mesa, en Cartagena: Centro Educativo Nuestra Señora de la Victoria y en Bucaramanga y Cali. Estas experiencias están en proceso de sistematización y evaluación.

En esta línea temática, pero con una mirada integral de la escuela y sus vínculos con el contexto local y global, se ubica el programa *Red de la Universidad Nacional*, (Rodríguez, J.G. y col. 2002) cuyas áreas temáticas y contenidos enfatizan en el desarrollo Institucional, la educación para la diversidad y educación y cultura, a través de transformar: 1) el papel social de la escuela; de transmisora de cultura a creadora de cultura. 2) la cultura escolar; de distribuidora a productora de conocimiento. 3) El papel del maestro; de enseñar a educador. 4) El papel educativo de los niños; de aprendices a ser partícipes de la creación, generadores de saber social. Todo esto con la idea que ante la avasalladora imposición de la Globalización se requiere que la escuela participe en la construcción de identidades culturales para formar ciudadanos activos desde la diversidad. El proyecto integra la investigación cooperativa entre la escuela y la universidad; el acompañamiento de los procesos de cambio institucional, la formación permanente de todos los participantes; la conformación de redes de escuelas y maestros para la interlocución y cooperación; la incorporación de medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la transformación de la organización escolar y de la gestión institucional

y académica y la transformación de roles del profesor y del estudiante en la acción mancomunada de la investigación sobre fenómenos locales. El proyecto incorpora a 15 instituciones educativas de todo el país, y la experiencia en sí misma se constituye es una investigación y en el acompañamiento y sistematización de cada experiencia. El impacto ha sido:

La consolidación de 15 equipos colectivos de investigación. Cambios en la práctica pedagógica de los maestros por trabajo en equipo Inter-disciplinar. Vinculación de la escuela con otras agencias de la comunidad. Cambios en los tiempos y espacios escolares. Vinculación de los padres a los procesos académicos. Valoración del carácter académico del maestro y Producción colectiva de conocimiento local.

Participación. Las experiencias que dan cuenta de esta estrategia, son aquellas que centran su atención en las relaciones pedagógicas que tienen como escenario privilegiado el aula, en las interacciones entre maestros y alumnos, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde las relaciones pedagógicas que contribuyen a formar para la convivencia armónica, son aquellas en las que se construyen espacios para el estímulo a la expresión y la discusión de sentimientos y emociones; el aprovechamiento de los desacuerdos, disensos y en general de los conflictos, como oportunidades de aprendizaje; la promoción del trabajo en colaboración, en equipo; el fomento de aprendizaje con base en el análisis y la resolución de problemas, la integración de la teoría con la práctica, el fomento del diálogo y de la argumentación; además del respeto y el cuidado de sí mismo y del otro, la tolerancia y transparencia en las relaciones interpersonales.

Asimismo, el clima institucional y la manera como se promueve la participación de los estudiantes y los docentes en aspectos relacionados con la gestión escolar, se constituyen en determinantes para el aprendizaje del ejercicio de la democracia y de la participación responsable en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos institucionales que tienen que ver con la vida de la escuela como los PEI y los manuales de convivencia, entre otros. Dan fe de estas

afirmaciones, las experiencias en algunas escuelas documentadas por la “*Expedición Pedagógica*” (Unda y col., 2002).

Vale la pena destacar las experiencias de la Cruz roja juvenil: “*niños y niñas constructores de paz*”, (García y Londoño, 2002) que se lleva a cabo en el departamento del Caquetá, en los municipios de El Doncello, Puerto Rico y San Vicente del Caguán, que desarrolla estrategias de trabajo con docentes y jóvenes para facilitar la convivencia social, generando procesos participativos de orden institucional, interinstitucional y comunitario, a través de brigadas educativas en las escuelas, básicamente en el aula, donde se desarrollan actividades de formación y de proyección, así como estrategias y mecanismos de autocontrol de conductas agresivas, de interacción y de respeto mutuo, a través de tres líneas de intervención: Promoción de la convivencia social y prevención de la violencia; apoyo psicosocial en situaciones de crisis, prevención con relación al conflicto cotidiano.

Entre los principales logros se destacan:

“mejoramiento de las relaciones entre los alumnos y las alumnas y entre éstos y sus maestros y maestras; fortalecimiento de la confianza y de la autoestima; iniciativas solidarias escolares y comunitarias; y mejor participación y percepción de los padres respecto a las actividades de la escuela”

Por otra parte, en la experiencia educativa del Magdalena Medio (MEN, 2001) se reportan como dificultades para promover la participación y la democracia en las escuelas, aquellos efectos externos a la escuela derivados del aislamiento geográfico e institucional y de las fracturas sociales y de desconfianza, propias del contexto donde se practica de manera indiscriminada la violencia. Y como efectos internos, propios de la manera como se ha construido la cultura escolar, dificultades para que las acciones de los maestros logren afectar la esfera institucional, debido a la rigidez de las estructuras organizativas institucionales y su resistencia a cambio, así como la resistencia de algunos docentes para transformar la escuela. En tal sentido, se sugiere realizar un trabajo fuerte de sensibilización y

formación de docentes, en cuanto se considera que cualquier transformación escolar debe tener como protagonistas y actores centrales a los maestros.

Formación en valores: El mayor número de experiencias que hacen referencia en sus contenidos o en sus estrategias pedagógicas a la formación en valores, se concentran en esta subcategoría. Desde 1994, casi todas las experiencias son PEI cuyo núcleo es la formación en valores. Antes de esta fecha, las experiencias encontradas se constituyen en propuestas educativas innovadoras, algunas de ellas pertenecientes al programa nacional de Escuela Nueva que orientó la educación rural en el país antes de la Ley General de Educación en 1994, y otras a iniciativas escolares que intentan hacer de la escuela una institución democrática y participativa.

A pesar de que las expresiones institucionales alrededor de la formación de los valores ciudadanos en la escuela es muy diversa, podría leerse en las experiencias que el espíritu que las orienta, es intentar adoptar los postulados modernos de la democracia a la cultura escolar y cumplir con su función como constructora de democracia y ciudadanía. En cuanto a los contenidos, los valores contemplados también son diversos. Algunas experiencias hablan de formar en valores tales como la solidaridad, la participación y la tolerancia, mientras que otros enfatizan en la autonomía, en el respeto y cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente. Asimismo, unas experiencias se orientan más a la reforma curricular y otras, desde una perspectiva más sistemática proponen intervenir en todas las instancias y actores escolares.

No obstante la gran cantidad de experiencias, sobre todo el gran volumen de PEI construidos alrededor de la formación en valores, no se encontraron estudios o evaluaciones nacionales que den cuenta de la eficiencia, procesos y resultados tanto en las escuelas como en la transferencia de los aprendizajes y las prácticas de los valores a otros contextos de interacción de los niños y los jóvenes, como la familia y la comunidad.

Como experiencia representativa no puede dejar de mencionarse al Instituto de pedagogía autoactiva de grupos –IPAG,

que desde 1967, promueve la autonomía en el estudiante a través del autogobierno, el auto estudio y la gestión democrática del conocimiento en el aula (Rojas, 1998), cuyo resultado más valioso, es su propuesta pedagógica: *“Integración del conocimiento a partir de los intereses de los niños – ICT–“*; que aporta un modelo pedagógico de relación democrática con el conocimiento.

Formación de líderes. Las experiencias que se refieren a esta subcategoría, proponen como estrategia pedagógica formar líderes para dinamizar y fortalecer la democracia en la escuela

La Life Link Fundación, impulsó desde 1997 las *“Escuelas para la Paz”*, que promueven la formación de la cultura democrática entre los estudiantes de colegios públicos y privados de diversos estratos sociales, sensibilizándolos en temas de la guerra, la paz y el conflicto social en Colombia. La estrategia utilizada es la formación de niños y jóvenes como líderes. Una vez formados, desarrollan talleres y actividades lúdicas con sus pares en sus escuelas, realizan encuentros intercolegiales y asisten a eventos internacionales.

El Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, en asociación con la Secretaría de gobierno de Bogotá y la Dirección de seguridad y convivencia ciudadana, vienen adelantando el Proyecto Escuela Juvenil para la Democracia de Bogotá, que forma a jóvenes escolarizados de todas las localidades de la ciudad de Bogotá, en el fortalecimiento de las capacidades sociales y políticas necesarias para el fortalecimiento de las acciones colectivas, que permitirán mejorar la definición de metas sociales de desarrollo. El proyecto busca generar en los jóvenes la posibilidad de acceder, interactuar y actuar en cuatro espacios sociales: espacio de encuentro–diversidad, espacio de participación, espacio de reflexión y debate. El desarrollo metodológico se ha realizado en dos etapas una inicial, con un grupo de 200 jóvenes de fundamentalismo conceptual y de vivencia y una segunda etapa práctica y de multiplicación. El proyecto está en proceso de sistematización y evaluación de resultados e impacto en las condiciones y desarrollo de los jóvenes.

Por su parte, la Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, ubicada en el departamento de Antioquia, como

institución educativa formadora de formadores, viene formando líderes democráticos como dispositivo pedagógico para fortalecer los gobiernos escolares y darle mayor fuerza a la institución de los personeros escolares. La formación se inició en 1998 con 80 niñas en tres ámbitos: formación pedagógica cívica, social, crítica, democrática y participativa; apropiación y vivencia de los procesos democráticos en la vida cotidiana de las aulas y de la escuela y formación en liderazgo. Como resultados del proceso vivido durante estos años, se percibe que el gobierno escolar tiene un nuevo sentido en la normal, que las niñas participan y deciden sobre su propio quehacer educativo y sobre su propio plan de vida; las relaciones escolares han cambiado de la verticalidad a la responsabilidad y misión de cada una; las estudiantes participan de manera activa en la elección de sus representantes; el consejo estudiantil y el gobierno escolar se han reactivado; se están formando futuras maestras en el libre ejercicio de la democracia participativa, capaces de propiciar la formación de líderes.

Concursos, premios e incentivos

Si bien esta subcategoría no se constituye en una experiencia en sí misma, sí posibilita hacer visible e impulsar experiencias escolares y PEI que enfatizan en la construcción de una cultura para la paz.

El Convenio del Buen Trato, del cual forma parte la Casa Editorial El Tiempo y las Fundaciones Restrepo Barco y Rafael Pombo, en su concurso anual *“Amigos del Buen Trato”*, premia anualmente con materiales y equipos a instituciones escolares para apoyar la continuidad de las experiencias, donde se estén implementando propuestas que promuevan valores como la tolerancia, el respeto, la convivencia pacífica y la solidaridad, entre otros valores. Este año fueron premiadas entre 150 participantes 12 experiencias que en diversos y apartados lugares del país apuestan a la creación de espacios de convivencia en sus comunidades a través del arte, el juego, el trabajo solidario, el baile y las expresiones lúdicas. Los proyectos premiados abarcan experiencias que van desde estudiantes de secundaria y media que con un sentido de solidaridad, alfabetizan voluntariamente a adultos, ayudan a los niños del barrio en sus deberes escolares y hacen actividades de guardería infantil en

las zonas más pobres de Bogotá, hasta experiencias donde los niños envían desde sus escuelas mensajes de paz a la comunidad aprovechando la radio local o, las ludotecas comunitarias para los niños desplazados por la violencia promovidos en Medellín; el Bazar de los valores, los conciliadores de corazones, los juegos de Paz y los cuenteros gaitanistas en Bogotá; la minga por la cultura y el respeto, en Nariño y el recreo espacio de convivencia en Ubaque Cundinamarca, entre otras.

De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional, a través de las Secretarías de Educación departamentales y municipales, premia y divulga los PEI sobresalientes. No se encontraron estudios que sistematicen estas experiencias y mucho menos evaluaciones sobre tendencias, aciertos, metodologías y procesos de implementación e impacto.

Por último, paradójicamente en la medida en que aumentan los estudios y las experiencias escolares que intentan contrarrestar la violencia y construir una cultura de la paz, aumenta también el horror y la barbarie de la violencia y la guerra. La creciente complejidad que caracteriza el escenario social y cultural de la violencia en el país, pone en evidencia la necesidad de abandonar los modelos teóricos que se apoyan en relaciones unidireccionales y abordar la articulación entre educación y violencia desde una perspectiva relacional y sistemática que mantenga viva la tensión entre ambos términos. Valdría entonces la pena preguntarse, ¿hasta dónde llegan los alcances de la escuela y las políticas que orientan la acción? Es evidente, que las políticas educativas diseñadas para tales fines no recogen los conocimientos acumulados producto de la investigación y la experiencia de los docentes. Al parecer, sus propuestas limitan la acción y potencialidad de la escuela como medio para contrarrestar la violencia, sin embargo, están pensadas más como políticas sectoriales y no sociales y culturales como lo es el fenómeno de la violencia escolar y los factores asociados a ella.

5. BIBLIOGRAFIA

ABACOM. *Sistema de información especializada en niñez y familia*. Bogotá: Fundación Rafael Pombo, 2002.

AGUILAR, J.; BETANCOURT, J. *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Santa Fe de Bogotá: IDEP-INNOVE CEPECS, 2000.

BONILLA, G. et al. *Conflicto y justicia*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, 1995.

BETANCOURT, J.; AGUILAR, J. *Dramas y tramas en el escenario escolar: la transformación innovadora de los conflictos*. Bogotá: Colciencias-INNOVE CEPECS, 2002.

CAJIAO, F. Crónicas periodísticas. *Diario El Tiempo*, Colombia: Página editorial, 2000.

_____. *Poder y Justicia en la escuela colombiana*, Santa Fe de Bogotá: Fundación FES, 1995.

CALVO, G. *El contexto de la reforma*. In: ALDANA V. et al. (Eds.) *La reforma educativa en Colombia: desafíos y perspectivas*. Colombia: PREAL, Instituto SER de investigaciones, 1997.

CAMARGO, A. M. En la escuela, semillas de violencia. *Revista Perspectivas*, Ginebra, Suiza: Oficina internacional de Educación, UNESCO, 1996.

CASTAÑEDA BERNAL, E. et al. *Rutas de la deserción escolar*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco, 2002.

_____. *Colombia país y escuela en conflict.*, Ginebra, Suiza: Oficina internacional de Educación, UNESCO, 1996.

CINDE et al. *Proyecto niños y niñas constructores de paz*. Bogotá: CINDE, UNIVERSIDAD DE MANIZALES, UNICEF, Fundación Antonio Restrepo Barco, Save de Children UK, Children de los Andes, Conciencias, Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, 2002.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Proyecto de educación rural del Magdalena Medio*. Bogotá: talleres realizados para analizar el componente de convivencia y democracia escolar, 2001.

_____. *Documentos de degislación*. Colombia: MEN, 2002. Disponible en: <www.mineducacion.gov.co>.

_____. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan nacional de desarrollo, 1998-2002: cambio para construir la paz*, Colombia: DNP, 1999. 2v.

CONSULTORÍA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO. *Desplazados: rostros anónimos de la guerra*. Colombia. CODHES, 2001. Disponible en: <www.codhes.org.co>.

CUBIDES, H. et al. *Gobierno escolar y educación ciudadana: estudio de casos*. Bogotá: IDEP-DIUC, 2000.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. *Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad: Colombia, 1950–2050*. Bogotá: DANE, 2002. Disponible en: <www.Dane.org.co>.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN/MISIÓN SOCIAL. *Informe de desarrollo humano para Colombia, 1999*. Colombia: Departamento Nacional de Planeación, PNUD, Tercer Mundo Editores, 1999.

DURÁN, E. et al. *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia. Un aproximación al estado del arte 1990-2001*. Colombia: Convenio del Buen Trato, Fundación Antonio Restrepo Barco, 2002. p. 114.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. La educación pública acorralada, *Diario El Tiempo*, Bogotá: FECODE, Comunicado de prensa. 10 nov. 2002.

FUNDACIÓN FES *Proyecto de investigación regional sobre calidad de la educación básica*. Bogotá: PIRCEB, 1994. (Serie vida escolar en Colombia).

GARAY, J. *La exclusión social en la sociedad colombiana*. Bogotá: Contraloría General de la Nación, 2002.

_____; LONDOÑO, A. Cruz Roja Juvenil: niños y niñas constructores de paz. In: SEGUNDO SEMINARIO EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA. *Memorias*. Medellín: Banco Mundial, Gobernación de Antioquia, 2002.

GARCÍA, M. C. *Actitudes, imaginarios y valores de los niños y las niñas en torno a la violencia*. Bogotá: CINDE, Conciencias, 1995.

GONZÁLEZ, C. *Impacto de la guerra en el sistema educativo*. In: FORO INTERNACIONAL SOBRE DESERCIÓN ESCOLAR. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco, Programa Presidencial Colombia Joven, 2002

JIMENO, M. et al. *Construcción de un modelo de capacitación para la prevención y modificación del comportamiento de maltrato y violencia escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá, 1998. (mimeografiado).

MEJIA DE CAMARGO, S. et al. *Maltrato Infantil en Colombia, 1985-1996: estado del arte*. Colombia: Fundación FES, ICBF, 1997.

MEJÍA, M.; RESTREPO, G. *Formación y educación para la democracia en Colombia: apuntes para un estado del arte*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, 1997.

MENY, I.; THOENING, J. *Las políticas públicas: ariel ciencias políticas*, 1992. In: DURÁN, E. et al. *Niños, niños y conflicto armado en Colombia: un aproximación al estado del arte 1990-2001*. Colombia: Convenio del Buen Trato, Fundación Antonio Restrepo Barco, 2002. p. 114.

MORALES, A. Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado. In: DURÁN, E et al. *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte 1990-2001*. Colombia: Convenio del Buen Trato, Fundación Antonio Restrepo Barco, 2002p. 104.

MUÑOZ, L. *Una 'profesora de 12 años': ejemplo/los docentes huyeron y una niña se convirtió en maestra en El Salado*, *Diario El Tiempo*, Colombia: sección Nación, p 1-6, 28 sep. 2002.

OCAMPO, J. *Red de escuelas y bandas musicales de Medellín. Semilleros de Paz*. In: SEGUNDO SEMINARIO EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA. Medellín, 2001. *Educación en medio del conflicto: experiencias y testimonios, retos y esperanzas*. Bogotá: Banco Mundial, Banco Mundial, Gobernación de Antioquia, 2002.

PARRA SANDOVAL, R. et al. *La escuela violenta*. Colombia: Fundación FES, Tercer Mundo Editores, 1992.

____; CASTAÑO, L.; CRUZ, C. *Semillas de Violencia: niñas y niños cuentan su historia*. Tolima: Coruniversitaria, 1998.

PEREIRA, C. Somos expresión no subversión, Juventud, identidades y esfera pública en el sur oriente de Bogotá. In: DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 129-150.

PÉREZ, D.; MEJÍA, R. *De calles, parches, galladas y escuelas*. Colombia: Cinep, 1996.

RESTREPO, A. *El colegio del cuerpo: danzar la vida*. In: SEGUNDO SEMINARIO EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA. Medellín, 2001. *Educación en medio del conflicto: experiencias y testimonios, retos y esperanzas*. Bogotá: Banco Mundial, Banco Mundial, Gobernación de Antioquia, 2002.

RESTREPO, A.; DELIEUVIN, M. F. *Integración de niños y jóvenes, a la vida sana, digna y feliz a través del sistema pedagógico del Colegio del cuerpo de Cartagena de Indias*. Colombia: Corpopunte, 2000.

ROJAS, R. *Integración de conocimientos a partir de los intereses de los niños*. Bogotá: IPAG, 1998.

ROBAYO, G. *La mediación, un medio pacífico para la solución de conflictos*. Santa Fe de Bogotá: Defensoría del Pueblo, s.f. (Serie Textos de divulgación; 18).

RODRÍGUEZ, J.G. et al. *Programa Red*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

_____ et al. *Estudio de seguimiento y evaluación del impacto de los materiales educativos de la Caja de Herramientas vida de maestro para la formación permanente de docentes en Santa fe de Bogotá, Distrito Capital*. Bogotá: Programa red, Universidad Nacional de Colombia, IDEP, 2000.

SALAZAR, A. *Violencias juveniles: ¿contracultura o hegemonía de la cultura emergente?* In: DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: DIUC, Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 194-240.

SÁNCHEZ, E.; ARANGO, R. *Los pueblos indígenas de Colombia, 1997*. Colombia: DNP, 1997.

SARMIENTO, A. et al. *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Bogotá: Educación compromiso de todos: casa editorial El Tiempo, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco, 2001.

UNDA, P. et al. *Expedición pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Ford, 2002. Disponible en: <www.funrestrepobarco.org.co>.

UNICEF . *Educación para la democracia*. Colombia: Editorial Nomos, 1999.

VARGAS, A. *El Estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena Editores, 1999.

VARGAS, M. (Comp.) *Convivir: una experiencia con comunidad educativa*. Santa fe de Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, s.f.

**Enfrentando la violencia en las escuelas:
Un Informe de República Dominicana**

Cheila Valera

Alicia Ziffer

I. ASPECTOS GENERALES

LA REPÚBLICA DOMINICANA

La República Dominicana se encuentra ubicada en el mar Caribe, en la isla de “La Hispaniola”, compartiendo su única frontera terrestre con Haití. Su superficie total es de 48,670.82 kilómetros cuadrados y se divide en 32 provincias. La población total estimada al año 2000 es de 8,640,000 personas¹.

En cuanto a la composición de la población por sexo, ésta se distribuye casi equitativamente entre hombres y mujeres, con una ligera predominancia del sexo masculino.

Según estimaciones del año 2000, la población total del país se divide en un 73% de mestizos, un 16% de personas blancas y un 11% de personas negras². El idioma oficial es el español y éste constituye al mismo tiempo el idioma predominante entre la población.

EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

La Ley de General de Educación N° 66'97, promulgada en el mes de Abril de 1997, define y organiza el sistema educativo dominicano (excluyendo la Educación Superior), así como el rol del Estado, de los organismos descentralizados y de las entidades privadas que tuvieron autorización o reconocimiento oficial.

¹ Organización de las Naciones Unidas <http://unstats.un.org/unsd/demographic/social/population.htm>

² Yahoo! Reference: World Factbook <http://education.yahoo.com/reference/factbook/dr/popula.html>

Esta ley declara que la educación es un derecho permanente de todas las personas y que es función del Estado fomentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y ofrecer educación gratuita en los niveles inicial, básico y medio para todos los habitantes del país.

El sistema educativo dominicano, de acuerdo con la citada ley, se organiza en niveles, grados y ciclos distribuidos según un criterio de edad. En este sentido, existen cuatro niveles diferentes: Nivel Inicial, Nivel Básico, Nivel Medio y Nivel Superior.

La Educación Inicial abarca a la población infantil comprendida hasta los seis años. El último año, que se inicia a los cinco años de edad, es obligatorio y gratuito en las instituciones estatales.

La Educación Básica abarca entre los seis y trece años de edad y de acuerdo con la Ley 66'97 es el nivel mínimo de educación al que tienen derecho todos los habitantes del país, éste tiene carácter obligatorio y el Estado lo ofrece gratuitamente.

La Educación Media tiene una duración de cuatro años, dividida en dos ciclos, de dos años cada uno. La misma abarca entre los 14 y 17 años de edad.

Duración y organización de la rutina escolar

La jornada escolar, comúnmente llamada “tanda” tiene una duración de cuatro horas por la mañana y tres horas y media por la tarde. Por lo general, en las escuelas se dictan dos tandas: una por la mañana (de 8 AM a 12 PM) y otra por la tarde (de 2 PM a 5:30 PM). En algunos Centros Educativos también existe una tercera tanda nocturna, en la que generalmente se dicta enseñanza del nivel medio. En cada tanda hay un recreo de 30 minutos de duración. El desayuno escolar, provisto por la Secretaría de Estado de Educación para todos los estudiantes, se toma luego de 1 hora y 45 minutos de clase. En algunos centros educativos el desayuno escolar se toma antes de iniciar las clases.

El Currículum Dominicano

El nuevo currículo dominicano entró en vigencia de manera completa en el año escolar 1995-1996, mediante la Ordenanza 1'95, después de un amplio proceso de discusión a nivel nacional.

El currículo dominicano declara que... *“el propósito fundamental de la educación dominicana es propiciar el desarrollo pleno de nuestros hombres y mujeres en sus formas de sentir, pensar y actuar, para que todos puedan contribuir a lo que como ciudadanos demandamos y a lo que la sociedad reclama”...* (SEEBAC, 1994). Asumiendo este objetivo como propósito fundamental, el currículo dominicano establece estrategias para la formación de sujetos democráticos.

El currículo organiza los contenidos (hechos, datos, conceptos; procedimientos y actitudes) en ocho áreas y seis ejes transversales. Las áreas son: Lengua Española, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías, Educación Artística, Educación Física y Formación Integral Humana y Religiosa.

Los ejes transversales son siete: Contexto Social y Natural, Cultura Dominicana: Identidad y Diversidad, Democracia y Participación Ciudadana, Ciencia y Tecnología, El Trabajo como Medio de Realización Personal y Base del Desarrollo Social, Educación y Salud, Creatividad y Desarrollo de los Talentos.

DEFINICIONES SOBRE LA VIOLENCIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

En la República Dominicana durante la década de los noventa, los problemas relacionados con la violencia delictiva, la violencia contra los niños, las niñas y los/as adolescentes así como la violencia intrafamiliar recibieron una atención especial de la ciudadanía, la opinión pública y de las autoridades gubernamentales.

La discusión sobre la violencia en esa etapa explicó este problema como resultado de los modelos económicos excluyentes implementados en el país, de los procesos políticos autoritarios vividos durante el siglo veinte, de la influencia de un entorno geográfico amenazado por el tráfico de drogas y la inestabilidad política, así como también de las frustraciones vitales por no poder cumplir con las expectativas de mejorar las condiciones de vida de los sectores empobrecidos (Conversatorios de la Reforma, 1999).

Actualmente, la discusión ha avanzado y define la violencia como un problema más complejo que incluye diferentes tipos como: la violencia estructural resultado de la desigualdad y pobreza; la violencia ecológica producto de la contaminación y destrucción de los recursos naturales; la violencia policial expresada en abusos, redadas y eliminación extrajudicial de personas; la violencia incentivada por los medios de comunicación; la violencia cotidiana causada por la crisis de los servicios básicos; violencia verbal entre las personas y la violencia política manifiesta a través del autoritarismo, la intolerancia, las discriminaciones, el falso nacionalismo y la corrupción. (Revista Estudios Sociales, Enero-Marzo, 2002).

Definición de Violencia en las Escuelas

En los documentos oficiales revisados no aparecen definiciones relacionadas con la violencia en las escuelas sino referidas al abuso contra los niños, las niñas y los/as adolescentes en sentido general, en éstos el abuso es definido como... *“toda conducta de un adulto que por acción u omisión, interfiera negativamente en el desarrollo físico, psicológico y sexual de los niños”*... (Ley 14-94).

La violencia escolar, desde la perspectiva de las autoras, se refiere a cualquier acción individual, grupal o institucional en los centros educativos que no respeta la vida, la libertad, los derechos humanos ni los principios de convivencia saludable y democrática.

El concepto de violencia escolar ha sido delimitado en este documento como cualquier acción u omisión que lesione o dañe la salud física, psicológica, sexual y emocional de las personas que se relacionan con la institución escolar. Incluye además, las acciones que se desarrollan dentro y hacia los centros educativos relacionadas con las personas, los procesos, los recursos, la infraestructura escolar y la institución en su conjunto.

ACCIONES RELEVANTES DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS NOVENTA

En la década de los noventa se llevaron a cabo diferentes acciones y programas que enfocaron tanto hacia la formación en valores relacionados con la construcción de una sociedad más solidaria y

democrática como al fortalecimiento de los procesos de participación de la sociedad civil en la educación.

Por lo general, entre estos proyectos y programas no figuraban aquellos que enfocasen el problema específico de la violencia en la escuela, sino que la escuela problematizaba y enfocaba la violencia como un fenómeno de alguna forma externo a ella. Se encontraron tres programas de este tipo:

Programa de Educación en Valores “Yo tengo VALOR”

Este programa fue iniciado en 1998 por la Secretaría de Estado de Educación en cooperación con EDUCA³ y financiado por el Grupo León Jiménez⁴.

El programa, dirigido a adolescentes de octavo grado de la escuela básica y de primero y segundo grado de la escuela media, se concibe como una herramienta para preparar a los estudiantes para asumir responsabilidades por sí mismos/as y tomar decisiones. Su objetivo es formar a los sujetos para que puedan generar cambios en su vida personal en la escuela, en la familia y en la comunidad.

El programa se inicia trabajando con un afiche durante 5 semanas. Luego, éste continúa con otras cuatro actividades, durante cuatro semanas más. Se pretende que los maestros y las maestras continúen trabajando sobre los valores utilizando la metodología y estrategias presentadas y un libro sobre Educación en Valores, editado por la Secretaría de Estado de Educación.

“Yo tengo Valor” fue creado por especialistas de la firma “Lifetime Learning System”, con el nombre de **“Yo Tengo P.O.D.E.R.”**. En la República Dominicana se ha desarrollado como **“Yo Tengo V.A.L.O.R.”**. El mismo tiene cobertura internacional, desarrollándose en Puerto Rico, Paraguay, Venezuela, Argentina, Perú, Guatemala, Panamá, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Filipina, Hungría, Malasia, Australia, Checoslovaquia, Rusia, Turquía, entre otros (EDUCA, s/f).

³ EDUCA, Acción para la Educación Básica, es una ONG cuya misión es desarrollar una conciencia pública acerca del rol de la educación en el desarrollo social, económico y político de la República Dominicana.

⁴ León Jiménez es un grupo empresarial de la República Dominicana.

Entre los años 1998 y 2000 este proyecto se puso en práctica en la República Dominicana en las 17 regionales, en 99 distritos educativos y en 3,203 escuelas. Se trabajó con 11,575 maestros y maestras y con 903,480 alumnos y alumnas (EDUCA, s/f).

En el 2001 se realizó una evaluación de impacto de este programa, cuyos resultados muestran el éxito del mismo. Un 65% de los jóvenes entrevistados/as, se muestra muy de acuerdo en que el programa colaboró en el mejoramiento del comportamiento en clase. Un 60% declara que ha mejorado la comunicación con los padres y las madres. A su vez, éstos/as sostienen que manejan mejor los problemas con sus amigos y amigas. Un 69% se encuentra muy de acuerdo con la inclusión del programa “Yo tengo Valor” en el programa oficial de clases (CESDEM, 2001).

En la actualidad este proyecto se continúa con un nuevo enfoque, orientándose hacia el aprendizaje de estrategias de negociación y de resolución pacífica de los conflictos. Esta fase se reseñará en la tercera sección en la cual se analizan los proyectos y acciones que lleva a cabo actualmente la Secretaría de Estado de Educación.

Programa de Fortalecimiento a los Organismos de Participación Estudiantil.

En este programa se trabajó en el fortalecimiento de los Consejos de Curso, así como en la promoción de un liderazgo positivo, en la toma de decisiones libre y responsable y en la participación en las tareas del Centro Educativo para el mejoramiento del mismo. Esta participación en la gestión del Centro Educativo, establecida como un derecho y un deber de la comunidad educativa, forma parte de los objetivos del Plan Decenal de Educación y se incluye en la Ley General de Educación 66'97, en el artículo 181. La Ordenanza 5'97 establece a los Consejos de Curso y los Consejos Estudiantiles como mecanismos de participación democrática de los estudiantes.

Los Consejos de Curso son elegidos por los/as estudiantes en cada grado y están integrados por un presidente/a, vicepresidente/a, tesorero/a, secretario/a y cinco vocales. El objetivo de estos consejos de curso es promover el... *“desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, analizar los problemas y necesidades buscando soluciones, estrechar relaciones entre los diversos*

actores al compartir responsabilidades y promover el desarrollo de actitudes y conductas democráticas”... (Scheker, 2002). Para lograr estos objetivos los consejos de curso organizan Equipos de Trabajo.

Los Consejos Estudiantiles están formados por los/as presidentes/as y vicepresidentes/as de cada curso y su función es la de representar a los estudiantes y canalizar sus problemas y necesidades.

Estos organismos implementados de manera gradual desde el año 1997 fueron y continúan siendo apoyados por el Departamento de Orientación y Psicología y reforzados mediante programas especiales como el citado Programa de Fortalecimiento a los Organismos de Participación Estudiantil. El número total de Consejos de Curso en República Dominicana asciende en este momento a 21,000 (Scheker, 2002).

Sin embargo, el funcionamiento de estos organismos resulta en prácticas que no coinciden con los objetivos propuestos. De acuerdo con una investigación de enfoque etnográfico realizada recientemente en escuelas del sistema público de República Dominicana, se advierte que los Consejos de Curso funcionan como mecanismos de disciplina y control de los alumnos, colaborando con la tarea de docentes y directivos/as de mantener el orden (Valera et al, 2001. En Scheker, 2002). Por otro lado, en los Consejos Estudiantiles no se abordan temas específicos relacionados con cada escuela en particular sino temas muy generales, lo que no facilita la participación real de los alumnos y las alumnas (Scheker, 2002).

Programa de Policía Escolar

Otro programa dirigido a la prevención de la violencia en la escuela y que se inicia con el ciclo escolar 1999-2000 es el de la conformación de la **Policía Escolar**⁵ como un cuerpo especial a cargo de velar por la seguridad de las escuelas y que surge en principio como una respuesta de la Secretaría de Educación a las amenazas y ataques a las escuelas por parte de pandillas juveniles y otros delincuentes.

⁵ Aunque se solicitó más información sobre el Programa de Policía Escolar a la Secretaría de Estado de Educación, no se pudo acceder a la misma.

Este tipo de protección fue demandado por los padres, las madres, el personal de las escuelas y la comunidad en general, como se refleja en la prensa en ese período (Ziffer, 2002). Este cuerpo recibe una formación común a todo el cuerpo policial y una formación pedagógica impartida por la Secretaría de Estado de Educación. Los aspirantes deben aprobar un examen psicológico para iniciar su entrenamiento.

Al iniciarse este programa se incorporaron 280 agentes de la policía escolar de ambos sexos. Este número fue aumentando paulatinamente. La función de la policía escolar en las escuelas fue la de mantener la vigilancia, el control y el orden de los centros escolares, prevenir la delincuencia, mantener el orden del tránsito y prevenir la drogadicción. La policía escolar no porta armas y se concentra en los centros educativos más vulnerables a los ataques. No se pudo acceder a mayor información en relación con el entrenamiento y formación de estos agentes o con las actividades que desarrollaron para cumplir con las funciones anteriormente mencionadas.

En el año 2001, este programa fue rediseñado y ampliado en el programa de **Protección Escolar**⁶. Las características del mismo serán detalladas en la tercera sección.

Desde la perspectiva de las autoras, los tres programas citados relacionados con la prevención de la violencia en las escuelas se han concentrado en el trabajo educativo con la población estudiantil. Desde la definición de violencia escolar planteada que incluye a la multiplicidad de los actores escolares involucrados en este problema tal como lo evidencian los estudios realizados, estos programas han tenido una visión limitada de los beneficiarios y/o participantes y de las dimensiones que abordan. Las propuestas desarrolladas tienen ausencias notorias en relación con el involucramiento activo de las familias y equipos docentes en su desarrollo.

Los programas que se han fortalecido y continuado, como es por ejemplo “YO tengo VALOR”, han sido promovidos y coordinados inter-institucionalmente entre el sector privado, la Secretaría de Estado de Educación e instituciones privadas sin fines de lucro.

⁶ El programa de Protección Escolar se inicia en la presente gestión (2000-2004) y redimensiona el de Policía Escolar, manteniendo el componente de agentes policiales entrenados especialmente para vigilar las escuelas.

Enfrentar la cultura de la violencia se presenta al país como un desafío para la primera década del siglo XXI y es compartida por el Informe de Evaluación del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO al sostener que *“... retomando la visión general... es posible ver que en el país se presentan como retos para las próximas décadas: ... El abordaje de una cultura de Paz que partiendo de la lectura de la cultura de la violencia presente en las escuelas logre rupturas de las relaciones violentas existentes en el interior de las escuelas y de las comunidades...”* (SEEC/UNESCO, 2000).

2. REVISION DE LOS ESTUDIOS EXISTENTES SOBRE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Los organismos oficiales relacionados con la educación y la protección de la niñez y la juventud dominicana no difunden estadísticas que muestren la incidencia de los diferentes tipos de violencia en los centros educativos públicos y privados y no han realizado hasta el momento un estudio nacional específico sobre este problema.

Los estudios realizados en el país han sido desarrollados por instituciones privadas de investigación social y por organismos internacionales de cooperación. Entre las investigaciones, estudios y/o encuestas relevantes relacionadas con la violencia en las escuelas se encuentran la encuesta **“La voz de los niños, las niñas y los adolescentes dominicanos”** realizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2000, la investigación de Abreu y Vanhecke **“Situación de violencia en estudiantes de cinco escuelas públicas en el nivel medio en Santo Domingo”** publicada en el 2002 y la investigación de Valera y otros del 2001 **“¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana”**. También se hace referencia al artículo **“Las Relaciones entre los Actores Educativos en la Escuela Dominicana. Inferencias desde el Estudio ¿Cambia la Escuela?”** y a un monitoreo a la prensa nacional desde 1998 hasta el 2002 realizado para la elaboración de este documento.

El levantamiento documental realizado por Fabio Abreu **“Los jóvenes Dominicanos: Levantamiento Documental de 1960-1998”** (Abreu, 1998) demuestra que la problemática de la violencia en las escuelas no ha sido un tema de estudio frecuente en la sociedad dominicana hasta finales de la década de los noventa. Esta ausencia puede estar asociada a las limitaciones de la investigación socioeducativa en el país, a la poca relevancia dada anteriormente a este problema, así

como a la legitimación y tolerancia que tradicionalmente la cultura dominicana ha otorgado a las prácticas violentas en las agencias educativas, especialmente en la familia y en la escuela.

Los resultados que arrojan las fuentes consultadas se han organizado de acuerdo a las siguientes preguntas: *¿cómo percibe y vive la comunidad escolar la violencia en las escuelas?; ¿qué tipos de violencia han sido identificados en las escuelas dominicanas?; ¿cómo es reseñada la violencia en las escuelas en la prensa nacional?*

¿CÓMO PERCIBE Y VIVE LA COMUNIDAD ESCOLAR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS?

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia realizó en 1999 una consulta entre 12,000 niños, niñas y adolescentes de veinte países de América Latina y el Caribe relacionada con sus derechos humanos y sus condiciones de vida en general. Este estudio incluyó la República Dominicana (Rumbo/UNICEF, 2000).

La muestra de los niños, las niñas y los/as adolescentes dominicanos/as fue de 602, el 65% de áreas urbanas y el 35% de zonas rurales, con una representación proporcional de los sectores socioeconómicos alto, medio, y bajo. El 53% comprende las edades entre los 9 y 13 años; y el 47% entre los 14 y los 18 años. El 24% de los/as entrevistados/as realizan algún tipo de trabajo remunerado (Revista Rumbo, 2000).

Según la encuesta el 40% de los/as entrevistados/as entre 9 y 18 años de edad enfrenta dificultades para expresar su opinión en su hogar y en la escuela. El 55% de quienes consideran difícil o medianamente difícil hablar en sus escuelas calla porque no se atreven, el 13 % porque el sistema es rígido, el 9% porque los profesores no escuchan, el 7% porque no los toman en cuenta.

Del 61% de los que consideran fácil o medianamente fácil exponer sus ideas, sólo el 57% lo hace por las buenas relaciones que existen con los/as profesores, el 23% lo atribuye a su determinación de decir siempre lo que piensa, el 13% se apoya en la buena relación con sus compañeros de aula y el 11%, sólo porque existen asambleas o consejos de curso.

En términos generales, la evaluación que realizan los/las entrevistados/as de su relación con los profesores es positiva. No se observan diferencias entre profesores hombres y mujeres, aunque sí se observa que la opinión positiva es más acentuada en la medida que se asciende en los niveles socioeconómicos.

A pesar de esto, uno de cada diez niños, niñas y adolescentes califica de “mala” o “regular” la relación con sus profesores y un 16% lo hace con respecto al director. Esta percepción se atribuye a las conductas exigentes o impacientes de ambas autoridades escolares.

Los derechos de la niñez y los lineamientos del nuevo currículum le asignan a los/as estudiantes un rol protagónico y el derecho a expresarse, pero de acuerdo con los hallazgos de esta encuesta en la práctica diaria de los centros educativos los niños/as indican que estas pautas participativas requieren consolidarse en la cultura escolar dominicana. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Ancell Scheker (Scheker, 2002) en relación a la participación de los estudiantes en los Consejos de Curso y en los Consejos Estudiantiles y el funcionamiento de estos organismos.

La opinión de la población infantil y adolescente difiere según la zona geográfica, tal como lo presenta la investigación **“Situación de Violencia en Estudiantes de Cinco Escuelas Públicas del Nivel Medio en Santo Domingo”** de Abreu y Vanhecke (2002) realizado en escuelas públicas de barrios urbano-populares de Santo Domingo donde residen familias de bajos ingresos. La misma define a la violencia como un fenómeno social que permea la sociedad dominicana en todos sus estamentos, desde lo público a lo privado en múltiples modalidades. En ésta, una proporción mayor de estudiantes reconoce que ha sido agredida físicamente en sus escuelas y en sus hogares.

A la mayoría de los jóvenes encuestados les gusta mucho su escuela (69%), porque hay espacios recreativos, deportivos y/o artísticos. El 80% se identifica con los/as alumnos/as, un 16% lo hace con el/la profesor/a y solamente el 1% se identifica con el/la director/a. Para el 30% ocurren peleas mensualmente en la escuela y para el 42% éstas nunca ocurren en la escuela. Los motivos de las peleas son los chismes en primer lugar, celos de novias/os en segundo lugar y robo de dinero o útiles escolares, en último lugar. Estas agresiones suelen ocurrir en el

receso, en el aula y a la salida de la escuela. La agresión verbal es entre los estudiantes el tipo de maltrato más frecuentemente recibido (84.85%) y es también el más dado (75%).

En cuanto a la relación entre estudiantes y profesores, el 24% alega haber sido agredido por profesores, siendo la agresión verbal la más mencionada (72.73%). No hay evidencia de acoso o abuso sexual. El 55% de los estudiantes dice haber visto a un alumno agrediendo a un profesor. La agresión verbal es la más observada con un 86%. Un 5% recurrió a la violencia física y un 8% a un trato intimidatorio.

Las faltas de disciplina en el aula constituyen el conflicto más frecuente en la escuela, que desestabiliza en menor o mayor grado la vida cotidiana en el aula. El 76% de los conflictos en la escuela tiene que ver con la indisciplina de los estudiantes, el 8% con peleas entre estudiantes y el otro 7% con las agresiones verbales o físicas de los profesores.

Esta investigación indica que no existe un estilo diferenciado de mediación del conflicto acorde con la naturaleza del mismo. Cualquiera que sea el tipo de conflicto, se sigue mayormente el mismo patrón: informarlo al profesor/a y/o, comentarlo con sus amigos/as y en algunos casos se busca resolverlo por cuenta propia.

En **“¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana”**, una investigación realizada por un equipo interdisciplinario utilizando un enfoque etnográfico y coordinado por FLACSO, con el auspicio de FLACSO/UNICEF/PREAL, uno de los hallazgos más sobresalientes encontrados en las escuelas públicas estudiadas es el contenido violento que caracteriza la aplicación de la disciplina entre los actores escolares, especialmente instrumentada por los/as profesores/as y los/as directores/as (Valera et al, 2001).

En las observaciones de aulas y las entrevistas a los actores escolares realizadas se destacan formas violentas o manifestaciones de violencia corporal y verbal, que a su vez son legitimadas tanto por la dirección de la escuela como por los mismos estudiantes y padres. Esta legitimación se realiza a través del énfasis puesto en el control de la conducta y el cuerpo desde fuera del sujeto alumno/a de quien se espera sumisión al mandato del adulto. Estos contenidos circulan con centralidad en la institución escuela y contribuyen a conformar un

contexto de permisividad cultural para la violencia cotidiana en las relaciones entre los actores escolares.

El eje básico de las relaciones entre estudiantes y profesores es la disciplina según uno de los hallazgos del estudio. La concepción de disciplina está asociada al silencio, a la inmovilidad de los/as estudiantes y al mantenimiento de una apariencia corporal “socialmente correcta” según los lineamientos de cada escuela: éstos no deben levantarse de sus asientos, no deben conversar entre sí, no deben sentarse inadecuadamente. Este tipo de disciplina ayudaría, según los/as profesores/as y estudiantes entrevistados, a que las clases se desarrollen sin problemas, a evitar que se rompa la rutina cotidiana de las clases y a evitar manifestaciones no previstas de los estudiantes. También colabora en evitar que existan intercambios entre los estudiantes no dirigidos por los profesores.

Los/as niños y niñas entrevistados/as denuncian que sus profesores/as les amenazan, les castigan y les agreden verbalmente y en ocasiones físicamente, como mecanismo de presión y control. Ellos/as perciben estas formas violentas como normas establecidas por la escuela.

La investigación recoge testimonios de estudiantes de primero y segundo grado de primaria... *“cuando los niños se portan mal la profesora coge la tabla y da un tablazo, le dice que se sienten... lee un cuento... que bajen la cabeza... que se callen... que se porten bien... nos pone una clase... nos da con la tablita para que se callen... nos pone una matemática”*... (Valera et al, 2001). ... *“la profesora cuando los niños se portan mal lo hinca... lo pone a hacer caligrafía... no le da recreo... le da con la regla... le hala las orejas”*... (Valera et al, 2001).

Otro hallazgo de la investigación fue el rol del conserje o de la persona que cuida la puerta. En este sentido, esta persona disciplina de forma violenta a los estudiantes de la escuela. En una de las escuelas estudiadas se observó que el responsable de cuidar la puerta de entrada ejercía una función coercitiva relacionada con *“tranquilizar a los estudiantes molestos”* y *“ayudar con la disciplina”* (Valera et al, 2001). A su vez, éste interviene para evitar que jóvenes del barrio o vinculados a las pandillas juveniles ingresen a la escuela. Este conserje además separa a los niños y las niñas que pelean, golpeándolos con una vara o palo que lleva consigo todo el tiempo, conducta que está legitimada por la dirección escolar.

En el artículo **Las Relaciones entre los Actores Educativos en la Escuela Dominicana. Inferencias desde el Estudio ¿Cambia la Escuela?** (Vargas, 2002), la antropóloga dominicana, Tahira Vargas analiza con mayor detenimiento los hallazgos del estudio **¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana** (Valera et al, 2001).

Como ya mencionamos anteriormente, la disciplina se asocia en los centros estudiados con un comportamiento que se asimila con un estereotipo que representa lo ‘adecuado’. Vargas plantea en relación con estos estereotipos que son contradictorios tanto con la cultura popular como con la cultura juvenil predominante. El estereotipo de lo adecuado se relaciona con la buena conducta y se aleja del ‘delincuente’, para el varón y para las mujeres reprime todo tipo de vestimenta que involucre ‘destape sexual’ (Vargas, 2002).

A su vez, este concepto de disciplina se contrapone con la concepción de aprendizaje que plantea la nueva propuesta curricular, ya que ésta se impone evitando por todos los medios la interacción entre los estudiantes... *“Entrando en contradicción total con las principales motivaciones y expectativas de los estudiantes en la escuela, constituidas por su socialización con niños y niñas de su entorno, los profesores están continuamente rompiendo esas relaciones y esa interacción evitando el contacto permanente. Además, le dan prioridad al silencio y a la relación vertical entre ellos y los estudiantes, evitando así que el aprendizaje grupal potencie las relaciones entre los estudiantes”...* (Vargas, 2002).

En relación con esta temática, la autora sostiene que sería necesario, para posibilitar cambios en las relaciones entre los actores, que se produzcan rupturas en las relaciones de poder y autoridad existentes, lo cual implicaría un cambio en el tejido social que sostiene la escuela. De acuerdo con la autora, este tejido social no ha sido investigado con profundidad (Vargas, 2002).

En función de los estudios relevados, puede afirmarse que de acuerdo con los niños, las niñas y los/as adolescentes dominicanos/as la violencia verbal es el tipo más común de violencia en las escuelas. Al mismo tiempo, afirman que los episodios de violencia física y verbal en su contra y entre sus padres son frecuentes en sus hogares. Para esta

población los problemas relacionados con la disciplina aparecen como los mayores causantes de conflictos en las aulas y no se han establecido, en general, formas de mediación y manejo de los diversos tipos de conflictos en las escuelas.

De la complejidad sociocultural que representa que cohortes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes socializados en la violencia escolar, familiar, comunitaria y la que presentan los medios de comunicación, se estima necesario que se consoliden iniciativas que favorezcan el aprendizaje de la convivencia pacífica y el respeto desde estos ámbitos privilegiados de aprendizaje.

¿QUÉ TIPOS DE VIOLENCIA HAN SIDO IDENTIFICADOS EN LAS ESCUELAS DOMINICANAS?

Los tipos de violencia que se describen en los estudios y fuentes consultadas son los siguientes:

TABLA I – Tipos de Violencia Identificados en las Escuelas Dominicanas

- Violencia entre profesores y estudiantes de los centros educativos.
- Violencia desde los/as profesores hacia sus estudiantes.
- Violencia desde la dirección del centro educativo hacia profesores y estudiantes.
- Violencia desde el personal de apoyo hacia los/as estudiantes.
- Violencia entre policías y estudiantes.
- Violencia entre estudiantes del mismo centro educativo.
- Violencia entre jóvenes estudiantes y otras personas de la comunidad que se enfrentan en los centros educativos.
- Violencia contra el mobiliario e infraestructura escolar, por parte de diferentes miembros de la comunidad escolar o de desconocidos.

Elaboración propia basada en datos de UNICEF, 2000; Abreu y Vanbecke, 2002; Ziffer, 2002.

¿CÓMO ABORDA LA PRENSA NACIONAL LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS?

Los resultados encontrados en un monitoreo a la prensa nacional escrita de 1998-2002 realizado, muestran los episodios de violencia en las escuelas a nivel nacional y pueden indicar sólo acerca de la parte visible del problema de la violencia que no ha sido abordado aún por la sociedad en su conjunto (Ziffer,2002).

La prensa nacional ha estado atenta al problema de la violencia en las escuelas y ha descrito los episodios más impactantes ocurridos en las distintas zonas del país y que involucran a diversos protagonistas. A fines de la década de los 90, la violencia cobró auge en barrios marginales y este fenómeno se vio reflejado en la prensa nacional. A su vez se reflejan en la prensa nacional las demandas de la comunidad a las autoridades en relación a una mayor protección de las escuelas.

Los protagonistas de la violencia señalados por la prensa incluyen a estudiantes, pandillas juveniles, profesores, personas de la comunidad, policías y traficantes de drogas, señalados como involucrados en castigos físicos, violencia delictiva y protestas comunitarias.

Este abordaje de los medios ha sido coyuntural y no han realizado investigaciones periodísticas profundas pero ha colaborado a poner en alerta a las autoridades y opinión pública sobre este problema.

¿QUÉ SUGIEREN LOS DATOS EXISTENTES SOBRE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS?

Teniendo en cuenta los datos ofrecidos por la población infantil, las familias y el personal docente presentados en los diferentes estudios, así como por las reseñas de prensa de los últimos años, se puede sostener que la violencia en la familia, la escuela y la comunidad afecta considerablemente la convivencia y el desarrollo de la población dominicana en la actualidad. Específicamente, se confirma que la población infantil y juvenil que asiste a las escuelas se enfrenta cotidianamente a la violencia física y verbal en sus hogares, así como a niveles significativos de violencia verbal en sus escuelas.

Los resultados de la revisión indican que las escuelas son impactadas por diferentes tipos de violencia: la que protagonizan los actores escolares que conviven cotidianamente en las escuelas, la violencia entre éstos y personas de la comunidad y la violencia vivida por los estudiantes en sus hogares. A este cuadro se suma la práctica heredada de gestionar las escuelas a través de imposiciones arbitrarias de autoridades gubernamentales locales o nacionales que no aparece documentada en las investigaciones realizadas.

Además según los datos presentados, la comunidad escolar en su conjunto vive la violencia en sus diferentes modalidades y no dispone de herramientas conceptuales ni destrezas específicas para identificar con mayor precisión este problema, lograr un distanciamiento con respecto a la problemática en la que se encuentran completamente inmersos, para poder comprenderla más profundamente y contribuir a su adecuado abordaje en sus formas específicas. Tampoco manejan estrategias de mediación y de resolución de conflictos, ni existe en este sentido, un marco legal normativo que regule las relaciones entre los diferentes actores escolares y que permita resolver los problemas que se suscitan a diario en los centros educativos.

Las conclusiones anteriores nos indican la urgencia de diseñar y desarrollar estudios que aporten información útil sobre la complejidad del problema y cuyos resultados puedan ayudar a delinear un mapa de la violencia familiar, escolar y comunitaria por zonas de mayor a menor incidencia para favorecer el desarrollo de acciones preventivas e instalaciones de servicios diversos según las necesidades.

Muestran además, la necesidad de desarrollar un sistema de registro estadístico en las escuelas y en los ministerios responsables que incluya la recolección y difusión de datos confiables sobre el problema de la violencia en las familias, en los centros educativos y en la comunidad.

Al mismo tiempo, sugieren la importancia de articular los procesos de reflexión y acción sobre la violencia desde los tres escenarios de mayor riesgo: las familias, las escuelas y las comunidades, utilizando estrategias que fortalezcan las redes sociales de apoyo entre las diversas instituciones educativas.

3. ¿QUÉ ACCIONES SE HAN DESARROLLADO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS?

A continuación presentamos de forma resumida diferentes normativas, programas, proyectos especiales e iniciativas diversas que se han desarrollado en el país en los últimos años, relacionadas con la prevención de la violencia y de la promoción de la educación para la paz. Además reseñamos las guías que se han diseñado para orientar procesos de aprendizaje en estos temas.

POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONALES

A partir de la década de los noventa se han formulado e implementado las siguientes Políticas Públicas Nacionales relacionadas con la protección de niños, niñas y adolescentes: la Ley 14-94 Código de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley 24-97 Contra la Violencia Intrafamiliar, la Ley General de Educación 66-97 y el establecimiento de un nuevo currículo mediante la Ordenanza 1 '95.

Ley 14-94 “Código de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes”

Esta ley reconoce entre sus principios generales que... *“ningún niño, niña o adolescente será perjudicado en sus derechos fundamentales por negligencia, discriminación por razones de edad, sexo, o nacionalidad, explotación, violencia, crueldad u opresión, castigado o víctima de cualquier tipo de atentado, ya sea como consecuencia de una acción o de una omisión”*... (Organismo Rector del Sistema de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, 1998). Esta ley se encuentra actualmente en revisión.

Ley 24-97 “Contra la Violencia Intrafamiliar”

La ley establece regulación y penalización sobre los atentados a niños, niñas y adolescentes, atentados a la filiación, sobre el abandono y maltrato de niños, niñas y adolescentes, así como el secuestro, traslado y ocultamiento de éstos.

Ley General de Educación 66-97

Establece entre los principios y fines de la educación dominicana el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad.

Establecimiento de un nuevo currículo mediante la Ordenanza 1'95

En el currículo vigente se reconoce a los/as estudiantes como sujetos del proceso educativo con derechos humanos fundamentales.

PROGRAMAS NACIONALES

Se reseñarán los principales programas nacionales a los que se pudo tener acceso y cuyos propósitos se relacionan con la prevención de la violencia en las escuelas. Entre éstos se incluye **“Yo tengo VALOR”**, **“Protección Escolar”**, así como diferentes acciones realizadas por la Secretaría de Estado de Educación para prevenir la violencia en las escuelas y promover una Cultura de Paz.

Programa “Yo tengo Valor”

Como ya se ha señalado anteriormente, el Programa “Yo Tengo Valor” es una iniciativa conjunta de la Secretaría de Estado de Educación (SEE), Acción para la Educación Básica (EDUCA) y el Grupo León Jiménez desarrollada desde 1998 hasta la actualidad.

En su segunda etapa, iniciada en el año 2001, el programa enfatiza en la Prevención y el Manejo de Conflictos, bajo el postulado **“Yo tengo CONTROL”**. El mismo apunta a ayudar a los/as

estudiantes y a sus padres y madres a definir, comprender y asumir sus propios conflictos, aceptándolos como parte natural de la vida; así como a manejar destrezas básicas para analizar y solucionar conflictos y a identificar las conductas que pueden ser fuente de éstos. Promueve que los/as escolares aprendan a emplear estrategias de solución pacíficas y positivas en situaciones conflictivas.

En el ciclo escolar 2001-2002 el programa “Yo tengo CONTROL” se desarrolló en 1,948 escuelas. Para realizar el monitoreo y evaluación del mismo EDUCA visitó durante ese año las 17 Regionales de Educación y, dentro de las mismas, visitó 101 Distritos Escolares⁷ y 710 escuelas. Este seguimiento fue ampliado por técnicos/as distritales de la Secretaría de Estado de Educación. De esta manera, todos los centros educativos integrados al programa recibieron orientación de EDUCA y/o de la Secretaría de Estado de Educación (EDUCA, 2002).

Para el año escolar 2002-2003 se han programado 59 talleres que incluyen a 8,000 participantes: 4,000 maestros/as y directores de escuelas y 4,000 padres y madres. La inclusión de los padres y las madres surge a pedido de los actores en la evaluación realizada (EDUCA, 2002).

Protección Escolar

La Secretaría de Estado de Educación (SEE) desarrolla un plan de seguridad para las escuelas públicas del país desde el año 2000. Con este plan busca garantizar la seguridad física y emocional de los/as alumnos/as, así como evitar que en los centros educativos operen bandas juveniles. Este plan incluye la transformación y fortalecimiento de la Policía Escolar en el Departamento de Protección Escolar, donde trabajan en conjunto no sólo los agentes policiales, sino también las diferentes Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, la Dirección Nacional de Control de Drogas y los organismos relacionados con las leyes de niños, niñas y adolescentes. (SEE,2002).

⁷ La división territorial educativa de la República Dominicana incluye 17 regionales, que a su vez se subdividen en distritos escolares.

Para el año 2001, la Secretaría de Estado de Educación preveía capacitar y distribuir en las escuelas a 1,500 agentes para brindar servicios de protección. En una segunda etapa, se proyectó elevar esta cifra a un total de tres mil agentes policiales, distribuidos equitativamente en todas las escuelas públicas del país, poniendo énfasis en aquellas escuelas consideradas como más vulnerables.

El Departamento de Orientación y Psicología de la Secretaría de Estado de Educación desarrolla un trabajo de seguimiento y asesoría del mismo, mediante el cual se intenta incorporar a la labor educativa y formativa de los centros a los agentes de policía que forman parte de este cuerpo especial. Esta labor se orienta a que la Protección Escolar colabore también en el descubrimiento precoz de problemas de disciplina y su posterior derivación al Departamento de Orientación y Psicología. (SEE, 2002).

Acciones para Promover la Cultura de la Paz y Disminuir la Violencia en la Comunidad Educativa llevadas a cabo desde la Secretaría de Estado de Educación

La Secretaría de Estado de Educación (SEE) durante los años 2000 y 2001 desarrolló una propuesta para promover la cultura de la paz y disminuir la violencia en la comunidad educativa, fortaleciendo las relaciones de convivencia pacífica entre las personas. Esta iniciativa se organizó en tres áreas: formación, difusión-sensibilización y educación escolar (SEE, mimeo s/f).

Las acciones desarrolladas incluyeron talleres sobre negociación de conflictos y materiales sobre educación en valores dirigidos a los equipos técnicos, directores/as, profesores/as. También se realizaron talleres sobre la Ley 14'94 y la Ley 24-97, así como talleres específicos dirigidos a los padres y las madres. A su vez, se realizó la "Jornada Somos Gente de Paz" en repudio a los graves incidentes de violencia en una escuela de San Francisco de Macorís. Al mismo tiempo se llevó a cabo una "Jornada para una Cultura de Paz, una campaña dirigida a los medios de comunicación, un "Diálogo sobre Cultura de Paz" en la Feria del Libro, la "Caminata por la Paz", la "Campaña Juguetes por la Paz", así como la exposición viajera internacional e intercultural de plástica infantil "Un Mundo de Paz".

PROYECTO SOBRE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES

El Proyecto sobre Resolución de Conflictos entre Iguales es una iniciativa de la Secretaría de Estado de Educación y la UNESCO dirigido a niños y niñas del primer ciclo de educación básica que se inicia en el año 2001 (SEE, mimeo s/f).

Para este proyecto piloto fueron seleccionadas cinco escuelas de nivel básico en diferentes zonas del país, en función de los altos índices de violencia que en estas se manifestaba. Se estructuró una guía que orienta el desarrollo de 13 sesiones de trabajo con diferentes temas, técnicas de animación, ejercicios de sintonización, actividades, pautas y sugerencias de recursos. La guía incluye tareas para que los niños y niñas se desarrollen con sus familiares.

Este proyecto incluye asimismo, instancias de capacitación de los docentes, por ejemplo en estrategias de resolución de conflictos.

Al mismo tiempo, este retoma algunos puntos de una investigación-acción realizada por Monisha Bajaj, como becaria Fullbright en relación con la enseñanza de los Derechos Humanos en la escuela⁸.

SISTEMATIZACIÓN DE SITUACIONES O ACONTECIMIENTOS DE VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En el primer **Foro sobre Derechos Humanos, Discriminación y Violencia** organizado por la Dirección Regional de Educación 07 de San Francisco de Macorís y el Centro Cultural Poveda, el profesor Antinoe Fiallo presentó una matriz para sistematizar situaciones o acontecimientos de violencia (Fiallo, 2001). El Foro estaba conformado por once grupos de trabajo integrados por maestros/as, técnicos/as distritales, regionales y nacionales, comunicadores sociales, líderes de organizaciones populares y de organizaciones no gubernamentales y universidades.

La matriz de sistematización se utilizó como instrumento para abordar la problemática de manera práctica y tratar de conocer las situaciones y los acontecimientos de violencia y poder actuar en sentido preventivo y pedagógico en cualquier ámbito o lugar donde ocurran. La misma tenía la siguiente estructura: identificación de la situación o

⁸ Esta experiencia se reseña en la sección 3.3. que trata sobre Proyectos Especiales.

acontecimiento de violencia o discriminación; identificación del ámbito, contexto o lugares; caracterización de la situación o acontecimiento que incluye una descripción o relato detallado; personas, grupos o instituciones que intervienen; métodos utilizados; muestras de resistencia, evasión o manejo de la situación, así como posibles estrategias preventivas. (Fiallo,2001).

La importancia de este foro se visualiza en función de las reflexiones realizadas en la segunda sección en torno a las necesidades de docentes y directivos/as escolares de herramientas que posibiliten un abordaje conceptual a la temática de la violencia y el manejo adecuado de esta problemática en todas sus dimensiones.

PROYECTOS ESPECIALES

A continuación se tratarán los proyectos especiales más importantes a los que se pudo acceder y que fueron llevados a cabo con el propósito de trabajar la problemática de la violencia en las escuelas. El primer proyecto presentado es el de **“Formación de Jóvenes Líderes para la Paz”**, que dirige el Despacho de la Primera Dama.

Luego se describe un conjunto de proyectos que si bien aparecen como poco representativos desde una perspectiva numérica, son importantes en función de representar iniciativas de la sociedad civil. Este hecho representa un indicador de la motivación e interés por parte de la misma de abrir el debate en relación con el problema de la violencia en la escuela y abordarlo con estrategias y acciones eficaces. Al mismo tiempo, este interés podría suponer una demanda a los diferentes organismos gubernamentales de tratar la violencia adecuadamente en los centros educativos.

Proyecto “Formación de Jóvenes Líderes para la Paz”

El proyecto Formación de Jóvenes Líderes para la Paz se enmarca dentro de una propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) durante la 7ª Conferencia de las Primeras Damas de la Región en 1997. Esta iniciativa se inició en 1998 en la República Dominicana por el Despacho de la

Primera Dama, conjuntamente con la Secretaría de Estado de Educación y la Comisión Nacional para la UNESCO.(DEPRIDAM, 2001).

Este proyecto se dirige a adolescentes y jóvenes que cursan estudios en centros de educación técnica-laboral. Desde 1998 al 2001 ha beneficiado a aproximadamente trescientos jóvenes de ambos sexos y de varios municipios del país. Los/as jóvenes son capacitados como Líderes para una Cultura de Paz mediante talleres que se realizan los fines de semana. Los talleres tratan sobre temáticas como cultura de paz, educación en valores, Derechos Humanos, la democracia y sus instituciones, derechos y deberes ciudadanos, medio ambiente, salud integral y salud reproductiva, SIDA, violencia y seguridad en la sociedad y solución de conflictos. El objetivo es que los jóvenes que participan en este proyecto puedan funcionar como multiplicadores de sus experiencias en sus centros educativos y en su comunidad. No se ha realizado una evaluación del impacto de este proyecto. (DEPRIDAM,2001).

Foro Comunitario “La Educación Ante la Violencia”

En 1998, se realizó el Foro Comunitario organizado por el Centro Cultural Poveda titulado **“La Educación Ante la Violencia”** en el marco del proyecto “Sociedad Civil, Educación y Democracia”, coordinado por el Centro Cultural Poveda y financiado por el Proyecto de Iniciativas Democráticas⁹ (PID). Los foros se articulan en este proyecto como espacios de reflexión, concertación y búsqueda de solución a los problemas comunitarios y de la escuela, así como de los que participan en las instituciones y organizaciones de este proyecto. Las mismas se ubican en zonas urbanas marginales de la ciudad de Santo Domingo. Entre los años 1997 y 1998 se realizaron 5 foros a los que asistieron un total de 1,000 personas. (Espaillat,1998).

Los foros también constituyen uno de los pocos espacios que se han abierto públicamente a la discusión del tema de la violencia en las escuelas dominicanas con maestros y maestras de escuelas públicas. A su vez, este Foro Comunitario fue realizado dentro en un contexto

⁹ Este programa fue dirigido por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y financiado por la United States Agency for International Development (USAID).

coyuntural nacional en el cual ocurría un brote de violencia delincencial a la que los medios de comunicación le dieron preponderancia, convirtiéndose la violencia en un tema de debate público en los mismos.(Ziffer, 2002)

Los y las participantes (maestros/as y líderes comunitarios) en éste concluyeron que las principales formas de violencia en los centros educativos son: “agresividad, peleas, chismes, envidia, golpes, pellizcos, ofensas, amenazas, presiones, maltratos verbales, protestas con rotura del mobiliario y la planta física, pandillerismo y graffitis, irrespeto a los maestros y otros” (Revista Maestras y Maestros, 1998).

Iniciativas de Prevención del Abuso a los Niños y Niñas del Instituto de la Familia (IDEFA)

El Instituto de la Familia (IDEFA) es una institución privada sin fines de lucro de la República Dominicana, que desde su fundación, ha tenido una preocupación por el abuso infantil. Algunas de las acciones que realizan en función de la misma, se relacionan con la violencia en la escuela y su prevención (Boletín del Instituto de la Familia, Enero-Marzo 2000).

Esta institución lleva a cabo todos los años “un ritual de vacunación contra la violencia” siguiendo una experiencia realizada en Colombia. Esta iniciativa comienza en la República Dominicana en 1996 y desde entonces se ha trabajado con 25 colegios privados. Algunos de ellos han participado de este proyecto en más de una ocasión. En el mes de septiembre se realiza una convocatoria en general a la comunidad educativa de los distintos colegios privados tanto del Distrito Nacional como de las provincias y se trabaja con los más interesados. Se conforma un espacio de reflexión de un mes de duración con diferentes actividades culturales, conferencias, grupos de discusión, entre otras. Al final del mismo, las familias participantes asumen el compromiso de luchar contra la violencia y se realiza el ritual de vacunación.

El Instituto de la Familia en el año escolar 2001-2002, trabajó con los Departamentos de EDUC-Mujer y Orientación y Psicología de la Secretaría de Estado de Educación en la capacitación de técnicos/as para que estos puedan reproducir la experiencia de vacunación en las escuelas con las familias.

El programa de vacunación se ha desarrollado hasta la actualidad en 10 escuelas del sector público. IDEFA realizó un entrenamiento para los/as técnicos/as, quienes vivenciaron el proceso de reflexión y luego de vacunación. Este entrenamiento se realizó a través del Proyecto Prevención del Abuso de Niños, Niñas y Adolescentes en el Núcleo Familiar y Escolar e incluyó sensibilización, divulgación de información y capacitación.

Producción de una Guía sobre Educación para los Derechos Humanos

“Un Ensayo para la Paz, Educación en Derechos Humanos” fue una iniciativa de Monisha Bajaj, becaria Fullbright en República Dominicana con el apoyo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y organizaciones de los derechos humanos. En este sentido, se desarrolló una investigación-acción en la escuela urbana popular Club 16 de Agosto de Santo Domingo, durante el año 2000 y 2001 (Bajaj, 2001).

Este proyecto implicó una investigación sobre conocimientos, actitudes y valores en temas relacionados con los derechos humanos y un curso de tres meses con estudiantes de 8vo grado. Durante el curso se diseñó y validó un manual con 20 lecciones interactivas que fomentan el diálogo y el trabajo en grupos. Este manual posteriormente fue corregido, editado y publicado con la cooperación de la UNESCO y sirve de guía actualmente para la capacitación de maestros y maestras así como de otros grupos y líderes interesados en este problema.

Un Proyecto de Ciencias Sociales en 7mo grado. ¿Por qué la Violencia en Guachupita?

Este proyecto de aula fue desarrollado por Octavio Figueroa, profesor de Ciencias Sociales y Lengua Española en la Escuela San Martín de Porres del barrio Guachupita de Santo Domingo en el año 1995 (Revista Maestras y Maestros: Prácticas y Cambios, 1996). El profesor Figueroa desarrolló el proyecto luego de realizar un curso de formación en el Centro Cultural Poveda y de reflexionar sobre cómo el problema de la violencia, en auge en el barrio en ese momento, había trascendido a la escuela. El mismo fue llevado a cabo con 83 estudiantes de 7mo grado entre 13 y 16 años de edad. El proyecto se inició con una jornada

de sensibilización sobre los problemas de violencia en el barrio. Los propósitos del proyecto se abordaron desde una dimensión científica, una valorativa y una política y se realizaron entrevistas para indagar acerca de las concepciones sobre violencia de los diferentes actores de la comunidad que fueron analizadas en grupo.

Entre los aportes positivos de este proyecto podemos señalar la sensibilización de los padres, las madres y la comunidad en general, la misma se vio reflejada en la incorporación de la violencia por parte de las organizaciones barriales como una problemática que debía trabajarse ese año.

4. CONCLUSIONES

Las iniciativas presentadas sobre la prevención de la violencia muestran que la República Dominicana ha avanzado en los últimos años en relación con el conjunto de normativas generales referidas a la protección de la población infantil y de la violencia intrafamiliar pero no ha logrado el mismo progreso en cuanto a las regulaciones específicas vinculadas a la convivencia pacífica en las instituciones educativas ni a la prevención de la violencia en estos espacios.

Los programas y proyectos desarrollados relacionados con este problema se han enfocado en la organización de servicios de seguridad policial para las escuelas, actividades educativas con los estudiantes orientadas hacia su desarrollo personal y social, actividades de formación del profesorado, especialmente sobre el problema del abuso infantil, así como en la elaboración de materiales que apoyen a los/as interesados/as en el diseño de procesos de aprendizajes para una cultura de paz.

Sin embargo, no se han realizado investigaciones que estudien las diferentes manifestaciones de violencia en los centros educativos, así como el tipo de relación existente entre éstas y aquellas que se dan en otros ámbitos de la sociedad.

Las informaciones presentadas en este documento sugieren la necesidad de que en el país se pueda avanzar en el futuro; en primer lugar, llegando a un acuerdo con la comunidad educativa nacional a que se cree una reglamentación específica que mejore la convivencia en las escuelas y regule los conflictos que se presentan cotidianamente entre los actores escolares.

En segundo lugar, se hace necesario incluir en la gestión de las escuelas y del sistema educativo en general, instancias y procesos de mediación de conflictos y de manejo de los diversos tipos de violencia

que se presentan en estas instituciones. Por otro lado, deben integrarse al sistema de estadísticas los problemas relacionados con la violencia en las escuelas.

Finalmente, se presenta como imperioso promover investigaciones nacionales y locales relacionadas con este tema e integrar a la formación del profesorado y de las familias las destrezas especiales relacionadas con la identificación de la violencia intrafamiliar y escolar, así como estrategias de manejo de conflictos y de abordaje comunitario de la prevención.

5. BIBLIOGRAFÍA

ABREU, F. Los jóvenes dominicanos: levantamiento documental, 1960–abril 1998, *Revista Estudios Sociales*, Santo Domingo: a. 31, n. 113, jul./sep. 1998.

_____. Sujetos en riesgo, *Revista Estudios Sociales*, Santo Domingo: a. 35, n. 127, ene./mar. 2002.

_____. Violencia juvenil en la República Dominicana: actitudes, situaciones y propuestas. *Revista Estudios Sociales*, Santo Domingo: a. 31, n. 113, jul./sep. 1998.

_____; VANHECKE, B. Situación de violencia en estudiantes de cinco escuelas públicas en el nivel medio en Santo Domingo, *Revista Estudios Sociales*, Santo Domingo: a. 35, n. 127, ene./mar. 2002.

AAVV. *Informe alternativo de las ONGs sobre el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la convención sobre los derechos del niño*. Santo Domingo: AAVV, 2000. (mimeografiado).

BAJAJ, M. *Curso de derechos humanos 8° grado: República Dominicana, carpeta estudiantil*, Proyecto Fulbright. Santo Domingo: Fulbright, 2001. (mimeografiado).

_____. *Curso de derechos humanos 8° grado: República Dominicana, orientaciones pedagógicas*. Proyecto Fulbright. Santo Domingo: Fulbright, 2001. (mimeografiado).

BID. ONAPLAN. *Diagnóstico de situación sobre la violencia intrafamiliar (VIF) en Los Alcarrizos y provincia de Salcedo*. Santo Domingo: BID, ONAPLAN, 1998. (mimeografiado).

CABRERA, A. et al. *Sociedad N°5*. Santo Domingo: Susaeta, 1998.

CEBALLOS, R. El barrio, por una convivencia creadora de vida, *Revista Amigo del hogar*. Santo Domingo: a. 61, n. 648, may. 2002.

_____. La mediación comunitaria: una alternativa en la resolución de conflictos, *Anuario pedagógico*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, 2001.

CELA, J. S. J. *Conversatorios de la reform: violencia en la República Dominicana*. Santo Domingo: CONARE, 1999.

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEMOGRÁFICOS. *Informe sobre la evaluación de impacto del programa "Yo tengo V.A.L.O.R."*. Santo Domingo: CESDEM, 2001. (mimeografiado).

CENTRO CULTURAL POVEDA. Red de educación para la paz y los derechos humanos (CEAAL) República Dominicana, *Anuario pedagógico*, Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, n. 1, 1997.

_____. Relevancia de la educación para la prevención de la violencia delincinencial y de género: educación dominicana, propuestas desde la sociedad civil. *Anuario pedagógico*, Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, n. 4, 2000.

_____. *El abuso y la violencia en niñas, niños y adolescentes: reto para la educación hoy*: reflexiones y aportes surgidas del foro comunitario. Santo Domingo: Centro Poveda. Ayuntamiento de Madrid, 2000. (mimeografiado).

COMISIÓN NACIONAL DE PREVENCIÓN Y LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. *Plan estratégico*. Santo Domingo: CNPLCVI, 2000.

DEPRIDAM. *Perfil de proyecto: jóvenes líderes para la paz*. Santo Domingo: DEPRIDAM, 2001. (mimeografiado).

_____. *Informe técnico: ejecución de la segunda etapa del proyecto jóvenes líderes para la paz*. Santo Domingo: DEPRIDAM, s.f. (mimeografiado).

EDUCA. Programa “YO tengo VALOR”: resumen ejecutivo. Santo Domingo: EDUCA, s.f. (mimeografiado).

_____. Programa “YO tengo VALOR”. Santo Domingo: EDUCA, s.f. (mimeografiado).

_____. *Informe de seguimiento y evaluación del programa “Yo tengo V.A.L.O.R.”, en su versión “Prevención y manejo de conflictos”*. Santo Domingo: EDUCA, 2002. (mimeografiado)..

ESPAILLAT, J. El proyecto sociedad civil, educación y democracia: un espacio para la participación y la construcción de propuestas, participación, descentralización y desarrollo. *Anuario pedagógico*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, n.2, 1998.

FACETAS DE LA VIOLENCIA DOMINICANA, *Revista Estudios sociales*. Santo Domingo: a. 35, n. 127, ene./mar. 2002.

FELIDA OLIVERO, M. et al. *La violencia en los centros educativos*. Santo Domingo: 1996. (mimeografiado).

FIALLO, J. A. *Foro sobre derechos humanos, discriminación y violencia en San Francisco de Macorís*: guía para trabajar la matriz y sistematizar situaciones o acontecimientos de violencia y discriminación. Santo Domingo: 2001. (mimeografiado).

FIGUEROA, O. ¿Por qué la violencia en Guachupita? Un proyecto de ciencias sociales en 7° grado, *Revista Maestros: prácticas y cambio*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, n. 21, Oct. 1996.

FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE. UNICEF. SEE. *Proyecto escuela multigrado innovada (EMI) evaluación formativa del proyecto*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Volvamos a la Gente, UNICEF, SEE, 2002. (mimeografiado).

GRUPO TIME RESEARCH. *La voz de los niños, las niñas y los adolescentes en Latinoamérica y el Caribe*. Santo Domingo: UNICEF, 1999.

INSTITUTO DE LA FAMILIA. *Boletín del instituto de la familia*, IDEFA, n. 5, ene./-mar. 1997.

_____. *Boletín del instituto de la familia*, IDEFA, ene./mar. 2000.

_____. *Podemos vivir sin violencia*. IDEFA, s.f.

_____. *Lo que todos debemos saber acerca del abuso al menor*. IDEFA, s.f.

JIMÉNEZ, C. Yendo al fondo en el problema de la violencia en nuestra sociedad. *Revista Gestión cultural: Revista Trimestral de la Dirección de Cultura de la UASD*, Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo, n. 4. abr. 1999.

ORGANISMO RECTOR DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. *Ley 14-94, código para la protección de niños, niñas y adolescentes*. Santo Domingo: ORSPNNA, 1998.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, 2000. Disponible en: <<http://unstats.un.org/unsd/demographic/social/population.htm>>. Consultado en: Tomado en octubre del 2002.

RUIZ A. *Abuso intrafamiliar en adolescentes: estudio comparativo en liceos públicos y privados*. Santo Domingo: UNICEF, 1994.

SANTANA, O. Escuela pública Fátima: *la educación ante la violencia*. *Revista Maestros: prácticas y cambio*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, n. 30, abr. 1998.

SCHEKER. La experiencia de la República Dominicana en la hechura de la reforma educativa: la participación de los estudiantes. In: MEDINA GIOPP, A. (Ed.) *Las reformas educativas en acción*. Santo Domingo: INDES/BID. INTEC, 2002.

REPÚBLICA DOMINICANA. SEE. Departamento de Orientación y Psicología. (2002) *Lineamientos generales para el año escolar 2002-2003*. Distrito Nacional. Santo Domingo: SEE.

_____. SEE. *Educación en valores para el nivel básico*. Santo Domingo: SEE, 2000.

_____. _____. *Educación en valores para el nivel medio*. Santo Domingo: SEE, 2000.

_____. _____. *Proyecto de resolución de conflictos entre iguales*. Santo Domingo: SEE, s.f. (mimeografiado).

_____. _____. *Educación para la paz*. Santo Domingo: SEE, s.f. (mimeografiado).

_____. SEEBAC. *Síntesis del plan decenal de educación*. Santo Domingo: SEEBAC, 1992. (Serie A. Documento; 5).

_____. _____. *Síntesis de la evaluación a medio término del plan decenal de educación*. Santo Domingo: SEE, 2000. (Serie Gestión Educativa; 3).

_____. _____. *Fundamentos del currículum. Tomo 1: fundamentación teórico-metodológica*. Santo Domingo: SEE, 1994. (Serie: INNOVA 2000; 2).

_____. _____. *Fundamentos del currículum. Tomo II: fundamentación teórico-metodológica*. Santo Domingo: SEE, 1994. (Serie: INNOVA 2000; 3).

_____. SEEC. *Informe de evaluación del proyecto principal de educación de la UNESCO. República Dominicana. 1981-1999*. Santo Domingo: SEEC, 2000. (Serie Gestión Educativa; 2).

_____. _____. *Ley general de educación, Ley 66-97*. Santo Domingo: SEEC, 1997.

_____. _____. *Orientación y psicología*. Santo Domingo: SEEC, 2000. (Serie Gestión Educativa; 14).

_____. _____. UNESCO. *Educación para todos: evaluación al año 2000, Informe de la República Dominicana*. Santo Domingo: SEE, UNESCO, 2000.

_____. SECRETARÍA DE ESTADO DE LA MUJER. *Ley 24-97, contra la violencia intra-familiar*. Santo Domingo: SEM, 1997.

UNICEF. *Aprovecharse del abuso: una investigación sobre la explotación sexual de nuestros niños y niñas*. New York: UNICEF, 2001

_____. La cruda verdad sobre los niños: resultados de la encuesta “La voz de los niños, las niñas y los adolescentes dominicanos”, *Revista Rumbo*. Santo Domingo, a. 5, n. 333, 2000.

VALERA, C. et al. (Eds.). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: FLACSO, PREAL, UNICEF, 2001.

VARGAS, G. T. *La violencia en unidades domésticas en el barrio de Cristo Rey, ciudad de Santiago*. Santo Domingo: 1996 (mimeografiado).

_____. Las Relaciones entre los Actores Educativos en la Escuela Dominicana. Inferencias desde el Estudio *¿Cambia la Escuela?* In: MEDINA GIOPP, A. (Ed.) *Las reformas educativas en acción*. Santo Domingo: INDES/BID. INTEC, 2002.

ZAITER, J. Educar para la convivencia: reflexiones en torno a la violencia dominicana. *Revista Maestros: prácticas y cambios*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, n. 35. Feb. 1999.

ZIFFER, A. *Monitoreo de prensa nacional: educación. 1998-2002*. Santo Domingo: 2002. (mimeografiado).

YAHOO! *World factbook, Dominican Republic, 2000*. Disponible en: <http://education.yahoo.com/reference/factbook/dr/popula.html>. Consultado en: oct. 2002.

NOTA SOBRE OS AUTORES

URUGUAY

NILIA VISCARDI

Master en Sociología por la Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil) y Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR-Uruguay). Profesora Asistente del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR, desempeñándose en las áreas de Teoría Social y Sociología de la Educación. Se encuentra actualmente trabajando en temas relativos a Juventud, Educación y Violencia.

MÉXICO

ALFREDO FURLAN

Doctor en Ciencias de la Educación; Profesor investigador en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM-México, desde 1976. Ha publicado artículos y libros sobre teoría pedagógica, didáctica, currículum, gestión y disciplina escolar. Coordinó el Estado del Conocimiento “Disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia” (2003), promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

Pedagoga y ayudante de investigación en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

ARGENTINA

DANIEL FILMUS

Actual Ministro de Educación de Argentina; fue Secretario de Educación del Gobierno de Buenos Aires; Master en Educación por la Universidad Federal Fluminense-Brasil; Especialista en Educación para Adultos por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)-México; Licenciado en Sociología; fue Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Argentina (1992-2000). Ha publicado libros y artículos en el área de educación.

CHILE

LUIS H. NAVARRO NAVARRO

Magíster en Administración Educacional y cursa su doctorado en Política Educacional y Gestión Escolar. Es asesor de la Coordinación Nacional de Supervisión del Ministerio de Educación de Chile; Consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE de UNESCO (Buenos Aires) e Investigador Asociado del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

ECUADOR

NORMA ALEJANDRA MALUF

Diplomado en Teoría Psicoanalítica por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (1999-2000); Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en México (1992-1994); Licenciada en Psicología Educacional por la Universidad Nacional de Asunción (1983-1987). Actualmente es profesora-investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Ecuador.

BRASIL

MIRIAM ABRAMOVAY

Professora da Universidade Católica de Brasília, vice-coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas no Brasil e consultora de vários organismos internacionais em pesquisas e avaliações nos temas: juventude, violência e gênero. Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII – Vincennes), possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e é doutoranda e na Universidade de Bordeaux Victor Segalen, França. Coordenou e publicou várias avaliações de programas sociais, entre eles do Programa Abrindo Espaços. É co-autora de livros sobre juventude, violência e cidadania, bem como de vários artigos publicados em revistas científicas e especializadas no tema violência nas escolas.

REPÚBLICA DOMINICANA

CHEILA VALERA

Educadora y trabajadora social, actualmente investigadora y profesora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias (FLACSO) en República Dominicana. Es especialista en formulación e investigación de políticas educativas por la FLACSO Argentina y candidata a doctora en Políticas Sociales por la Universidad de Puerto Rico. Ha publicado varios trabajos sobre la educación en el Caribe.

COLOMBIA

ELSA CASTAÑEDA BERNAL

Psicóloga, pedagoga, Magistra en investigación educativa. Consultora de la Fundación Antonio Restrepo Barco, de la UNESCO Orealc y del IIFE – Buenos Aires para Colombia y del Banco Mundial para África. Sus áreas de investigación son la cultura escolar y la calidad de la educación, sobre las cuales ha realizado publicaciones. Actualmente adelanta un estudio sobre las condiciones de educabilidad de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado interno que vive Colombia.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)